



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA**  
**FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA**  
**EDUCACIÓN**  
**SECRETARÍA DE POSGRADO**

**Escuela, migrantes internos y  
comunidad barrial en Rosario.  
Cultura y socialización en la  
segunda mitad del siglo XX.**

Natalia Jorgelina Forlini

Tesis para optar por el grado de Doctora en Ciencias de la  
Educación

Director Adrián Ascolani, Universidad Nacional de Rosario

Codirectora Talía Gutiérrez, Universidad Nacional de La Plata

***La Plata, 12 de septiembre de 2014***

## **AGRADECIMIENTOS**

Esta investigación ha sido posible gracias al acompañamiento, apoyo y colaboración de muchas personas que, generosamente, han aportado tiempo y esmero a este proyecto en diferentes formatos. Si bien la elaboración de una tesis es producto de un trabajo propio, esta, a la vez, fue viabilizada gracias al esfuerzo que desinteresadamente muchas personas ofrecieron.

Quiero agradecer a todo el personal que trabaja en las distintas bibliotecas, museos y archivos de la ciudad de Rosario que he visitado, por su atención, predisposición y el aporte de sus conocimientos. A los profesores consultados Ana María Rigotti, Andrea Basso, Alberto Pérez y a Susana Copertari.

A la comunidad del barrio Belgrano, por acercarme a sus saberes, particularmente al Sr. Wildemar Bengochea, a todo el personal de la escuela República Federativa de Brasil N°91, al Dr. Ariel Otero, a Viviana, secretaria de la Asociación Vecinal. A Liliana Prot, Ofelia Bogado Ernestina Calcáneo y a Ernesto Ciunne.

A mis compañeros de trabajo de distintas instituciones por acompañarme con sus apoyos e intercambios en la red Mariano Diodati, Marcela Barbieri, Mariángeles Fernandez, Paula Pierella, Vera Ivanow, Verónica Zamudio, Rosalía Mori, Micaela Balbis, Paula Caldo, Natalia García, Mariana Nazutti y Natalia Michniuk. También a mis compañeras de cátedra de la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR María Crisalle, Carina Venanzetti y Leonor Capara por alentar y acompañar el proceso.

Quiero agradecer muy profundamente a los profesores Laura Arocena y Rafael Guerrero por su atenta escucha y saberes compartidos que fueron una guía para transitar el camino final de la investigación.

Un especial agradecimiento a las lecturas y aportes que realizó la Dra. Adriana Mack al inicio del proyecto, sus intervenciones y críticas permitieron ahondar en el trabajo de campo. Las correcciones de formato de Gabriela Forlini también fueron de un gran aporte a la estructura de la escritura de la tesis.

Este trabajo no habría podido ser realizado sin el apoyo e interpretación de la Dra. Graciela Mendiaz su lectura minuciosa de borradores y comentarios, fueron cruciales para el avance y finalización de la tesis.

El diseño contó con el aporte y la creatividad de Lucía Moschita quien me brindó su originalidad a la hora de trabajar con las nuevas tecnologías.

Un gran reconocimiento al trabajo que realizaron como director y codirectora de esta tesis el Dr. Adrián Ascolani y la Dra. Talía Gutierrez por modelar y formarme en criterios científicos y éticos.

Este trabajo contó con el apoyo económico que me brindó el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) para la realización de los estudios de Doctorado en la Universidad de La Plata.

Por último, el mayor agradecimiento a toda mi familia mis hermanas Gaby y Marce, mis viejos Suni y Raúl. Especialmente a mis hijos Mateo y Jazmín que fueron quienes más sufrieron mis ausencias laborales y a mi compañero Walter por caminar conmigo y compartir mis ideales.

## **INDICE**

AGRADECIMIENTOS.....	1
INDICE.....	3
RESUMEN.....	09
ABSTRACT.....	11
1-INTRODUCCIÓN.....	13
2-Antecedentes de la investigación: estado del arte y marco teórico.....	16
3- Metodología.....	34
3.1- Variables e indicadores.....	36
3.2- Fuentes de información y técnicas utilizadas.....	38
3.3- Procedimiento de análisis.....	41

### **CAPÍTULO I: PROCESO Y DESARROLLO SOCIO-HISTÓRICO DE LA CONFIGURACIÓN BARRIAL.**

1- CENTRO Y PERIFERIA: LOS INICIOS HISTÓRICOS DE LA CIUDAD DE ROSARIO. CONSOLIDACIÓN PRODUCTIVA Y SOCIAL DE LOS BARRIOS.....	45
1.1- Antecedentes a la fundación del barrio Belgrano: emplazamiento territorial.....	48

1.2- La actividad portuaria como eje estructurante de la ciudad de Rosario.....	51
1.3- Reconstrucción territorial, mensura y venta de tierras: los orígenes del barrio Belgrano.....	53
1.4- Ensanche y unificación con la ciudad.....	60
1.5- Distribución espacial de la población entre el centro y la periferia: establecidos y recién llegados.....	64
1.6- Intensificación de la densidad demográfica.....	69
1.7- Centro y periferia. La configuración y unificación de la ciudad en la segunda mitad del siglo XX.....	74
1.8- El barrio y la identificación con un sector de la producción laboral.....	75
1.9- Crecimiento poblacional en la ciudad de rosario: años 1968-1985.....	79
1.10- Urbanización de los barrios: la construcción de la casa propia.....	81
1.10.1- Caracterización de las viviendas.....	87
1.11- Conexión del barrio con la ciudad: calles, extensiones, pasajes y uniones. Situación actual.....	90
1.12- Recapitulación.....	92

**CAPITULO II: POBLACIONES MIGRATORIAS, LEGADO CULTURAL E IDENTIDAD EN EL BARRIO BELGRANO DE LA CIUDAD DE ROSARIO**

2- MOVIMIENTOS DE POBLACIÓN.....	94
2.1-Migración interna en el país: volumen e intensidad.....	96
2.2-Movimientos migratorios en la provincia de Santa Fe.....	103
2.3-La migración interna en Rosario: barrio Belgrano y su población.....	110
2.3.1- Cadenas migratorias en el barrio.....	120
2.3.2-Migración hacia barrio Belgrano: análisis de la muestra.....	122
2.4- Recapitulación.....	125

**CAPÍTULO III: LA VIDA COTIDIANA BARRIAL: RELACIONES  
LABORALES, IDENTIDAD, REPRESENTACIONES SOCIALES Y  
TRANSMISIÓN DEL LEGADO CULTURAL**

3- Análisis socio histórico de la vida cotidiana del barrio Belgrano.....	127
3.1-Breve caracterización histórica de las instituciones del barrio Belgrano...	128
3.1.1- Asociación Vecinal de Barrio Belgrano.....	129
3.1.2- Sociedad de Socorros Mutuos Cosmopolita.....	138
3.1.3- Áreas de la salud, la religión y la recreación en el barrio: el Policlínico San Martín, La Iglesia San Antonio de Padua y los clubes.....	142
3.1.4- Instituciones educativas.....	144
3.1.5- Caracterización histórica del ferrocarril Mitre.....	145
3.2- Identidad, relaciones laborales y herencia cultural barrial.....	149
3.2.1- Divisiones geofísicas de la identidad barrial: territorio y territorialidad.....	151

3.2.2- Relaciones laborales: representaciones en torno al trabajo.....	154
3.3- Nombre e identidad: las representaciones sociales del barrio Belgrano.....	159
3.3.1- En el nombre del barrio.....	160
3.4- La crisis económica y social de los años noventa en el barrio Belgrano.....	162
3.5- Recapitulación.....	172

**CAPÍTULO IV: LA ESCUELA REPÚBLICA FEDERATIVA DE BRASIL  
N° 91: ¿PROYECTO POLÍTICO DE LOS SECTORES DIRIGENTES O  
DE LA COMUNIDAD BARRIAL?**

4.- LA ESCUELA REPÚBLICA FEDERATIVA DEL BRASIL: LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN FORMAL EN EL BARRIO.....	176
4.1- El sistema municipal de educación: la fundación de la primera escuela fiscal en el barrio.....	178
4.2- Escuela fiscal, proyecto barrial y primeros fundadores.....	188
4.3- Expansión del sistema educativo en el barrio.....	192
4.4- El vínculo entre la escuela y comunidad barrial.....	195
4.5- La profundización del proyecto educativo barrial.....	213
4.6- Las huellas de la configuración social de los años 90' en la historia de la escuela 91.....	220
4.7- Recapitulación.....	227

## **CAPÍTULO V: INSTITUCIÓN ESCOLAR Y TRANSMISIÓN DE CÁNONES CULTURALES**

5.-LA INCIDENCIA DE LA TRANSMISIÓN DE CÁNONES CULTURALES DE LA ESCUELA N° 91: REPÚBLICA FEDERATIVA DE BRASIL EN LA HERENCIA CULTURAL Y EN LA IDENTIDAD.....	230
5.1-Primera fase 1964-1976: planeamiento educativo y migrantes internos...	233
5.1.1-Integración barrial y escolar.....	240
5.1.2- Problemáticas educativas históricas.....	242
5.2- Segunda fase 1976-1983: el proceso de reorganización nacional.....	247
5.3- Tercera fase 1983-2001: una larga transición a la democracia.....	253
5.3.1- La Ley Federal de Educación.....	253
5.3.2- La retórica de la equidad y desigualdad.....	255
5.3.3- La retórica de la calidad y de las competencias.....	259
5.4- Recapitulación.....	266
<b>CONCLUSIONES FINALES.....</b>	<b>268</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA GENERAL.....</b>	<b>285</b>
<b>FUENTES PRIMARIAS EDITAS.....</b>	<b>304</b>
Gubernamentales.....	304
Nacionales.....	304
Provinciales.....	304
Municipalidad de Rosario.....	304
No Gubernamentales.....	305

Diarios y Revistas.....	305
<b>FUENTES PRIMARIAS INÉDITAS.....</b>	<b>305</b>
Otros archivos consultados.....	307
<b>ANEXO I.....</b>	<b>309</b>
ENTREVISTA N° 06: SECRETARIA DE LA VECINAL “ASOCIACIÓN VECINAL BARRIO BELGRANO”.....	309
ENTREVISTA N° 26: FERROVIARIO JUBILADO, VECINO DEL BARRIO.....	314
ENTREVISTA N°32: MAESTRA DE GRADO: ESCUELA N° 91 “REPÚBLICA FEDERATIVA DE BRASIL”.....	327
<b>ANEXO II.....</b>	<b>334</b>
FOTOS	

## **RESUMEN**

Esta es una tesis situada en el campo de estudios interdisciplinario de las Ciencias de la Educación, la Historia y la Psicología Social, por lo que es denominada como un estudio acerca de la educación, y su historia psicosocial.

La identidad es un concepto sumamente prolífico a la hora de pensar las problemáticas educativas en claves históricas y psicosociales. Si a esto se le agrega la interacción con los cánones escolares, se alcanza un campo rico y fértil para ser investigado.

A partir de ahí, la investigación se propone por objetivo general, producir un conocimiento explicativo en torno a la configuración de identidad y el impacto producido por los cánones culturales de la escuela en la herencia cultural de las poblaciones migratorias.

A los fines de situar empíricamente el objeto, la dimensión espacial elegida, ha sido una comunidad de la ciudad de Rosario, Santa Fe. El barrio Belgrano y, en particular, la escuela N° 91 República Federativa de Brasil, que es la oferta educativa estatal de nivel primario vinculada al mismo.

Se desarrollan elementos analíticos que hacen a la configuración socio-histórica (segunda mitad del siglo XX) y educativa del barrio Belgrano. Se trabajan categorías que involucran a la identidad barrial, su historia, la transmisión del legado cultural y el sentido de pertenencia de los sujetos que viven e interactúan en él.

Se parte de las siguientes hipótesis: los migrantes internos se incorporan a la comunidad local escapando de las necesidades económicas de su lugar de origen. No obstante, una vez asentados los migrantes toman como propias las representaciones adquiridas confluyendo con las referidas a la pertenencia barrial.

Si la escuela pretende que la identidad de los migrantes sea absorbida como una adaptación pasiva al canon cultural, esta fracasa en aquellos aspectos que hacen al legado cultural, aunque continúe con la reproducción de ciertos aspectos de la homogeneización y de las diferencias sociales.

La metodología cualitativa se ajusta a las pretensiones establecidas. El análisis de entrevistas, documentos, y datos censales es utilizado siendo triangulados los datos para una mejor precisión de la información referida.

Consecuentemente, se efectúa el examen del impacto de los movimientos migratorios interprovinciales e internos de la ciudad que conllevan a poblar y a extender el tejido social del barrio y sus alcances en la transmisión del legado cultural en la escuela.

Los resultados ponen en evidencia que el arbitrario cultural dominante, a través de sus propios cánones, no fue lineal ni se apoderó totalmente de toda la escuela N° 91. Al tener un sentido de pertenencia e identificación suprema con el barrio, no habría reproducido totalmente y sin cuestionamientos el canon cultural dominante. Implícitamente y quizá espontáneamente, las prácticas reprodujeron el mandato del discurso del conjunto social, amalgamado con los aprendizajes socialmente significativos del legado de la comunidad.

Por último, hacia fines de los noventa, la vida cotidiana barrial se torna altamente fragmentada e individualizada sin expectativas de configurar un proyecto común. Estas características también se observaron en la práctica docente: la pérdida en el tiempo, del sentido histórico, que ocasiona un resquebrajamiento en los vínculos sociales.

**Palabras claves:** Identidad, Educación primaria, Migrantes internos, configuraciones sociales, legado cultural, canon cultural.

## **ABSTRACT**

This thesis is situated in the field of interdisciplinary studies Science Education, History and Social Psychology, so it is referred to as a study of education, and psychosocial history.

Identity is an extremely prolific when thinking educational and psychosocial problems in key historical concept. If to this is added the interaction with school fees, a rich and fertile field for investigation is reached. From there, the research proposes a general objective, produce explanatory knowledge about the configuration of identity and the impact produced by the cultural norms of the school's cultural heritage migrant populations.

In order to empirically locate the object, the chosen spatial dimension has been a community of the city of Rosario, Santa Fe Belgrano neighborhood, in particular, school No. 91 Federal Republic of Brazil, which is the state educational provision primary level linked to it.

Analytical elements that make the educational socio-historical settings (second half of the twentieth century) and the Belgrano neighborhood develop. Categories that involve neighborhood identity, history, transmission of cultural heritage and the sense of belonging of individuals living and interacting in it working.

It starts from the following assumptions: internal migrants are incorporated into the local community to escape the economic needs of their place of origin, however, once settled migrants take as their own representations acquired converge with those concerning the neighborhood belonging.

If the school wants the identity of migrants is absorbed as a passive adaptation to the cultural canon, this fails on those aspects that make the cultural heritage, but continue playing certain aspects of homogenization and social differences.

Qualitative methodology follows the established claims. The analysis of interviews, documents, and census data is used being triangulated data for better accuracy of the information on.

Consequently, consideration of the impact of internal and inter-city migration leading to populate and extend the social fabric of the neighborhood and its scope in the transmission of cultural heritage in school is done.

The results show that the dominant cultural arbitrary by their own cultural norms was neither linear nor completely seized the whole school No. 91. Having a supreme sense of belonging and identification with the neighborhood, and would not fully reproduced without question the dominant cultural canon. Implicitly and perhaps spontaneously reproduced practices mandated social speech together, amalgamated with socially meaningful learning of the legacy of the community.

Finally, in the late nineties, the neighborhood everyday life becomes highly fragmented and individualized expectations without setting up a common project. These features were also observed in teaching practice: the loss in time, the historical sense, which causes a breakdown in social ties.

**Keywords:** Identity, Primary Education, Internal Migrants, social settings, cultural heritage, cultural canon.

## **1-INTRODUCCIÓN**

La configuración de las identidades encierra una trama de problemáticas intrínsecas, propias del sitio que ocupa el sujeto en una época y de su recorrido singular. Esta noción participa en la edificación de los cimientos culturales de la modernidad. Además de nombrar nuevas formas de lo adecuado y lo más óptimo, estructura los principios modernos para categorizar la normalidad / anormalidad en el sujeto. El concepto de identidad cobra relevancia en términos de sedimentación semántica que se impregna en el sentido común para determinar una gran variedad de prácticas y discursos.

Cuestiones en torno a qué identidades se forman en una sociedad, más específicamente en comunidades barriales de la ciudad de Rosario, implican indefectiblemente otras preguntas: ¿existen identidades en riesgo, como cánones establecidos que hay que preservar; son ellas las identidades de la modernidad, como entidades abstractas a conservar, qué es lo que se pierde? ¿Cómo pensar la transformación de las identidades? ¿En qué formato se construyen, con qué características? ¿Cuáles son las representaciones que involucran la configuración de las identidades? ¿Qué características tiene la relación identidad- poblaciones barriales?

La categoría identidad emerge como necesidad en cuanto a la incidencia del proceso de escolarización en la conformación y transformación de las identidades. Como factor históricamente aglutinador, surge la pregunta acerca de cuál es el rol que cumplió frente a la identidad de la migración interna a partir de la transmisión del canon cultural. Motivo por el cual, a partir de allí, es que se

presenta la posibilidad de analizar el impacto de la escuela en la herencia cultural e identidades de las poblaciones migratorias.

En este sentido, la presente investigación pretende producir un conocimiento explicativo en torno a la configuración de identidad y el impacto producido por los cánones culturales de la escuela, dentro de ésta como institución y en la herencia cultural de las poblaciones migratorias de la ciudad de Rosario, a través del estudio de uno de sus barrios y una de sus instituciones escolares. Se refiere al barrio Belgrano y la escuela N° 91 República Federativa de Brasil, que es la oferta educativa estatal de nivel primario vinculada al mismo.

Enfocado así el problema/ objeto de estudio, se desarrollan elementos analíticos que hacen a la configuración socio-histórica y educativa del barrio Belgrano, inserto dentro de una gran urbe. Se trabajan categorías que involucran a la identidad barrial, su historia, la transmisión del legado cultural y el sentido de pertenencia de los sujetos que viven e interactúan en él.

La dimensión espacio- temporal es fundamental para la comprensión del fenómeno que se pretende analizar, en la medida que la transmisión de la cultura se trata de un proceso de mediana/larga duración, que se realiza en el marco de un espacio determinado. En este caso, la dimensión espacial para abordar el objeto de estudio es la zona del noroeste de la ciudad de Rosario, donde se ubica el mencionado barrio, mientras que la temporal, abarca desde la segunda mitad del siglo XX hasta finales del mismo. Motivo por el cual, se realiza un análisis diacrónico que permite observar el movimiento de las representaciones que produce una determinada configuración identitaria. El período escogido obedece, asimismo, a que el barrio -donde empíricamente el objeto de estudio se observa,- se caracterizó por ser un sector habitado principalmente por obreros pertenecientes al ferrocarril Mitre.

Consecuentemente, se efectúa el examen del impacto de los movimientos migratorios interprovinciales e internos de la ciudad que conllevan a poblar y a

extender el tejido social del barrio y sus alcances en la transmisión del legado cultural en la escuela.

Ante ello, se plantea el interrogante sobre cómo aquel proceso es recepcionado, elaborado y puesto en escena por la escuela, o si todo ello pasa desapercibido, sin dejar rastro alguno. Se trata de establecer cuáles fueron las continuidades y rupturas que produce el proceso de aumento poblacional en el barrio, incidiendo no sólo en la configuración de la identidad sino también en la formación de vínculos intersubjetivos del tejido social en el barrio y en la escuela N° 91. Esta fue seleccionada entre las instituciones educativas por ser la más antigua y sobresaliente -en cuanto a sus dimensiones- de la zona.

La ciudad de Rosario se presenta como un escenario donde la recepción de migración interna y externa ha sido significativa históricamente. Se selecciona al barrio de Belgrano, pues, se ha tratado de un importante lugar para quienes buscan ubicarse e instalarse en la zona. En este sector hay al menos dos oleadas de población, la primera vinculada a la inmigración externa e interna y a la producción primaria, la segunda a la instalación del ferrocarril y a migraciones internas.

También se trabaja la idea de cómo se integran los recién llegados a la comunidad ya establecida. El proceso de socialización y adaptación a una comunidad barrial no es tarea sencilla, sino muy por el contrario, deben conjugarse representaciones en común que hacen a una mismidad producto del lazo social. Ello permite que dicha socialización no fracase. De allí que la cultura y la socialización -de la vida cotidiana- en la segunda mitad del siglo XX son fundamentales para el análisis de las representaciones que amalgaman a estos dos grupos, los establecidos y los recién llegados. Por ese motivo, también ha sido necesario tomar una franja, en el tiempo, amplia que permitiera analizar las representaciones en clave histórica.

El objetivo general de esta investigación es explicar los factores que se relacionan con la transmisión de saberes proporcionados por la escuela (cánones

culturales) en las comunidades barriales de Rosario y particularmente en la población de origen migrante.

Entre esos factores se hallan: la cultura barrial, la identidad, la migración interna y las representaciones como núcleo de examen y observación. Las representaciones permiten ver la composición de la identidad pensada como elemento constitutivo de la comunidad barrial.

Los objetivos específicos planteados son los siguientes: reconstruir la historicidad del arraigo y relaciones de los grupos que cohabitaron un espacio barrial; establecer la composición de los grupos migrantes que se instalan en el barrio en cuestión y su relación con la principal fuente de trabajo: el ferrocarril; indagar de qué modo se producen los vínculos entre los recién llegados y la comunidad barrial preexistente; examinar las representaciones que se generan en el interior de cada grupo, de los grupos entre sí, y las derivaciones en la construcción de la identidad; precisar la forma en que las relaciones de trabajo actúan en la división e identidad de los grupos; finalmente, establecer el rol de la escuela en el cambio o la reproducción cultural de los grupos estudiados.

Una vez acotado el objeto de estudio y los objetivos, indefectiblemente se desprenden las hipótesis iniciales para realizar la investigación:

Los migrantes internos se incorporan a la comunidad local escapando de las necesidades económicas de su lugar de origen manteniendo espontáneamente costumbres y valores. Ello prolonga la diferenciación con la comunidad barrial. No obstante, una vez asentados los migrantes no hacen una resistencia a la nueva cultura, tomando como propias las representaciones adquiridas confluyendo con las referidas a la pertenencia barrial.

Si la escuela pretende que la identidad de los migrantes sea absorbida como una adaptación pasiva al canon cultural, esta fracasa en aquellos aspectos que hacen al legado cultural, aunque continúe con la reproducción de ciertos aspectos de la homogeneización y de las diferencias sociales.

## **2- Antecedentes de la investigación: estado del arte y marco teórico.**

Respecto a investigaciones, en la temática que nos ocupa, se focaliza en aquellas que contienen similitudes y aspectos en común. Ellas son tomadas como itinerarios en la elaboración de los antecedentes de la investigación que aquí se presenta.

Por las características de la complejidad que reviste el objeto de estudio, este trabajo se nutre de los aportes de una variedad significativa de conocimientos acreditados. Se trata de acercar disciplinas científicas que hasta el momento se encuentran en etapa de construcción del vínculo interdisciplinario. Más allá de la historia política y económica, se aproximan otras dimensiones que permiten reunir a las particularidades que distinguen a esta investigación: recorrer la historia de las representaciones sociales y educativas de una comunidad, a fin de comprender la significativa complejidad del objeto de estudio.

En cuanto al tratamiento histórico de las migraciones internas de nuestro país, la investigación se nutre de los aportes de diferentes disciplinas científicas. El examen de Lattes (1973), aporta datos censales acerca del crecimiento poblacional, interrelacionado con el proceso de redistribución espacial. Para la presente investigación, son focalizadas las corrientes migratorias interprovinciales y las que se producen dentro del período de estudio, aunque sin dejar de tener en cuenta posibles migraciones existentes de los países limítrofes, cuya constatación se realiza en el curso de la investigación.

Las migraciones internas en su relación con el proceso de urbanización son analizadas en trabajos como el de Recchini de Lattes (1973). Si bien se plantean los procesos migratorios de nativos y extranjeros, es de relevancia mencionar que durante el período 1947-1960 en las grandes áreas metropolitanas, la migración neta de los nativos del país fue el elemento determinante en el crecimiento vegetativo total de la población de las mismas. También indaga en el fenómeno de la urbanización por regiones y de las características de la población urbana.

La obra de Elizaga (1973), quien analiza los movimientos de la migración interna a nivel nacional, es sumamente útil pues proporciona los datos censales comparados acerca del crecimiento de la población que pertenecen al período y espacio seleccionado para la presente investigación.

Trabajos como los realizados por Velázquez y Morina (1996), estudian los procesos migratorios internos en relación al desarrollo de las regiones del país, diferenciando las provincias que expulsan a su población de las que la reciben. Utilizan como indicadores el producto bruto geográfico y la tasa de crecimiento migratorio inter-censal a nivel provincial. Son también de destacar las contribuciones de Velázquez (2001), Velázquez y Gómez Lende (2004 - 2002), en lo concerniente a las migraciones internas de nuestro país, las diferentes corrientes migratorias entre provincias, su distribución, expansión y asentamiento.

La información del proceso de crecimiento de la población a nivel nacional fue investigada, entre otros, por Vapñarsky (1994), y Devoto (1992). En cuanto a los estudios migratorios de países limítrofes, se destacan los trabajos de obra Maguid (2001- 1995), Marshall y Orlansky (1983). En relación a la legislación y regulación de la migración, es relevante el análisis que realiza Novik (2008). Los estudios de estos investigadores permitieron obtener una mirada global de la problemática abordada sin embargo, por los fines específicos de esta tesis, solo refuerzan la aproximación de los temas. En relación a las migraciones por demanda de mano de obra autores como Benencia, (1998 - 1993), y Boleda, (1983) en cuanto a las provincias emisoras de población son de suma importancia para nuestro estudio.

Existen también, importantes estudios abocados a las diferentes problemáticas de la inmigración hacia la Argentina. En este sentido, se pueden mencionar los referidos a la investigación de la inmigración interoceánica, la producida entre países limítrofes y los que toman el fenómeno de la migración dentro de un país Lattes y Oteiza (1986), Gino Germani (1973), Tulio Halperin Donghi (1975). Los relacionados a la migración campo-ciudad y ciudad-campo,

migraciones interprovinciales, intra-provinciales e intra-regionales; por movilidad intra-metropolitana, son los que resultan de especial interés por su significativo aporte para esta investigación.

No se han encontrado estudios históricos que registren específicamente la migración interprovincial hacia la ciudad de Rosario y por consiguiente hacia el barrio referenciado. Como tampoco, en cuanto al objeto de estudio seleccionado. Pero debe destacarse la producción realizada por Argiroffo y Etcharry (1992), que analizan el proceso de asentamiento de italianos en la zona sur de Rosario y el desarrollo de las costumbres familiares entrelazadas con la identidad y el trabajo que realizaban en su lugar de origen. Aunque no se tome la cuestión escolar, plantean un trabajo de estudio del desarrollo de la vida cotidiana y pautas de comportamiento de la misma.

Es de destacar que el abordaje de la temática de la migración interna fue realizado con escasa información de fuentes de primera mano. Además casi no se registran estudios de ningún tipo acerca de la migración en Santa Fe junto a las casi nulas investigaciones sobre los barrios en relación a la educación. Se tuvo que dedicar gran parte de la investigación para demostrar que efectivamente hubo migración interna a la ciudad, específicamente en la zona del barrio. Sumado a ello, muy pocos entrevistados pudieron dar cuenta del fenómeno. Dichos elementos elaborados se desconocen, es decir, no se contó con investigaciones de datos estadísticos que aportaran a la nuestra. En los archivos consultados de casi toda la ciudad de Rosario y parte de la ciudad de Santa Fe, no se encontraron elementos que pudieran aportar datos. Por lo que se tuvo que realizar un trabajo previo revisando cada elemento.

No obstante, se consumó una reconstrucción exhaustiva de las corrientes de migración interna a nivel nacional y provincial. En la emigración y migración en la provincia de Santa Fe se observaron las diferencias en cada una de ellas. Factores como la falta de desarrollo económico y social en zonas del norte del país y en algunas provincias de la periferia de Santa Fe, como la escasez de trabajo, ayudaron a acelerar el proceso migración interna. La región Pampeana

al igual que la metropolitana se encontró con una ventaja superior al resto de las regiones. Reciben y absorben gran cantidad de mano de obra por ser justamente las regiones con mayor desarrollo capitalista.

En los diferentes censos se refleja que la movilidad de la población fue diferente para la provincia y que, mientras hubo un movimiento entre los años treinta y cuarenta del campo a la ciudad, fue principalmente interprovincial. Este proceso se presenta con la misma influencia en Rosario y específicamente en el barrio Belgrano. A partir de los años setenta y ochenta ya esos movimientos se caracterizan por ser principalmente intraprovincial: de pueblos pequeños hacia los grandes centros urbanos, entre ellos Rosario.

Resumiendo, el aporte de esta investigación radica en analizar un fenómeno que, hasta el momento, no ha sido abordado en la dimensión temporal y espacial señalada, y desde el punto de vista que aquí se propone, para avanzar en relación a la configuración identitaria de la zona y la transmisión del legado y el canon cultural en la escuela.

A través del desenvolvimiento de las técnicas de recolección de evidencia empírica, el análisis de fuentes periodísticas, los datos censales y las entrevistas, es de vital importancia registrar que en la historia del barrio, éste poseyó como fuente primordial de trabajo el ferrocarril. A partir de esta realidad se indaga bibliografía referida a la historia de los ferrocarriles en Schvarzer (1999), y al movimiento obrero ferroviario de Rosario en Badaloni (2002, 2003) y Forti (2006). En relación a la historia a nivel nacional se han encontrado estudios como los de Asigliano (2002), y Cena (1998, 2003, 2009).

El concepto de identidad es diferenciado del concepto de subjetividad. La subjetividad se relaciona con los condicionantes materiales de la existencia, está moldeada por lo socio - cultural y determinada por el momento histórico que vive. La subjetividad está definida a la vez, por las formas históricas de producción. Es la cualidad en la que se plasma el psiquismo, el modo histórico de producción arroja determinados psiquismos.

Lo que caracterizaría hoy a la subjetividad es la fragmentación. La identidad se entrelaza necesariamente a la subjetividad. El sujeto se construye en vista de aquellos ideales que se le proponen a lo largo de su existencia. Por esa razón es el producto de esas identificaciones sucesivas que forman la trama de su yo.

Entendemos la constitución del sujeto por lo sociocultural, lo histórico y lo libidinal. La subjetividad se mueve como un péndulo entre la introyección de lo establecido -lo que el yo introyecta de la sociedad, las leyes del superyó- y su potencial de subvertir, crear instituir oponiéndose a lo instituido (Franco, Freire, Loreti: 2007), desde una adaptación activa a su realidad (Pichón Rivière, 2001).

Cuando en esta investigación se habla de formación de identidades, debe entenderse que se refiere, en términos generales, a dar respuesta a la pregunta quién se es, lo que supone una historia individual (yo-individual) conjuntamente con todas aquellas prácticas sociales que conforman a los sujetos sociales. La construcción de la identidad es un trabajo que realiza el yo como instancia psíquica del sujeto que, en un trabajo activo, va tomando aspectos de la cultura y de lo social dando cierta respuesta al quien soy y qué puedo hacer; como si fueran diferentes capas que envuelven al yo dándole forma. Follari plantea que, “la identidad no es nunca pura ni natural, se construye y modifica permanentemente en la interacción de los sujetos con los otros y con el mundo” (Follari, 2002:53).<sup>1</sup>

La identidad no existe como entidad estática y abstracta, sino como un proceso de cimentación y deconstrucción continua de elementos objetivos y subjetivos formados por ideas, sentimientos, prácticas simbólicas, costumbres, creencias y representaciones. No hay identidad pura para Follari: “[...] no hay origen determinable de filiaciones e identidades” (2002:54) y, por lo tanto, tampoco podremos estipular qué es lo propio de una u otra. De modo que va conformándose como aquellos rasgos predominantes de los sujetos que, en su

---

<sup>1</sup> El mismo autor continua expresando que “(...) es una torpeza pretender políticas conservativas de la supuesta originalidad de las culturas indígenas, o de las nacionales” (Follari, 2002:53).

mismo accionar, los confronta o solidifica con otros. Asimismo, toda identidad es la afirmación de una diferencia, implica situarse frente a un otro en un acto que marque una frontera posible desde donde construir un nosotros. “La identidad implica un anclaje, una afirmación de quién se es” (Ibídem, 2002: 66).

Cuando el sujeto afirma una pertenencia, puede aseverarse que se encuentra envuelto en una manta que lo cubre simbólicamente, lo reviste dándole relieves, delimitándolo subjetivamente, a la vez que lo incluye en un colectivo. Lo que se juega en cada elección es el ser y el tener, implica diferenciar en el sentido de constitución del soy - no soy, tengo esto y no lo otro.

A través de cada elección que realiza el sujeto se va recubriendo y conformando como tal, lo que permite que se posicione frente a otros en diferenciación en ese mismo acto. Existiría un deterioro de esa afirmación necesaria para constituirse la identidad y por ello es más “blanda” y se presenta tan endeble que es muy fácil que se sustituya de raíz sin previsión del efecto. Desde aquí se piensa en las identidades, en el sentido de configuraciones cada vez menos sólidas y fácilmente modificables.

La identidad es un tema poco considerado integralmente en conjunto con estos dos conceptos, de migración interna y escuela, como elementos esenciales que determinan y condicionan su configuración. No obstante, existen estudios que trabajan la incidencia de la escuela en la constitución subjetiva del niño como los de Silvia Schlemenson (1996, 2001), y Wettengel y Prol (2006).

Un conjunto de autores elaboran teoría en relación al concepto de grupo, desde la psicología y el psicoanálisis, su constitución y desarrollo en estrecha referencia con la subjetividad, como Percia, (1991). Escritos como los de Lederman (1998) y Schlemenson (1999), permiten abarcar aspectos del orden de lo grupal y las posibilidades de despliegue de lo subjetivo en la integración de un grupo. Aportan aspectos de la constitución histórica de los grupos, de su desenvolvimiento y las características de sus integrantes.

Otros, en cambio, trabajan el advenimiento de la constitución subjetiva, en el vínculo con el grupo de pertenencia Piera Aulagnier (1975, 1992), Luis Hornstein (1991), Berenstein (2004). Son tomados los aspectos que involucran los enunciados de fundamento, a los que hace referencia Aulagnier “[...] estos enunciados comparten una misma exigencia: su función de fundamento del grupo social, es una condición absoluta para que se preserve una concordancia entre campo social y campo lingüístico” (1994:354). A través de un contrato narcisista que se establece con el grupo de pertenencia, éste le da un espacio identificador al sujeto a cambio de la reproducción de los enunciados de fundamento que sostienen al grupo y que tienen como característica primordial la ubicación en el lugar de las certezas del grupo de pertenencia. Los autores que estudian a los grupos permiten profundizar el análisis respecto a la comunidad barrial y la posibilidad de integración de los grupos de migrantes internos.

Es indispensable entonces, diferenciar a quiénes investigan en relación a la incidencia de la realidad socio-económica sobre la constitución del psiquismo, tal como plantea Silvia Bleichmar (2002, 2007), y sobre la configuración de la identidad. Desde la psicología social, aunque desde otro enfoque, resultan de gran contribución los estudios clásicos - aunque siempre vigentes- de Pichón Rivière (1985), así como también de Quiroga (1996, 2005). Estudian el ser humano en sus relaciones sociales y cómo va modelando, necesariamente, su organización subjetiva en relación a la estructura social y cultural

A fin de analizar los conceptos de identidad, legado cultural, y grupo de pertenencia se toma como punto de partida los trabajos de Requejo (2004), que, desde la mirada de la Lingüística Social, intenta explicar la problemática relativa a la pérdida de conciencia protagónica y de identidad lingüística y socio cultural. Los estudios producidos por Josefina Racedo, et. al. (2004), realizan un despliegue de historias subjetivas que se entrelazan con la historia social y cultural de Tucumán. Analizan acontecimientos y hechos históricos que dieron lugar al desmantelamiento del patrimonio cultural, de la identidad individual y colectiva. Con independencia de las diferencias socio históricas que resultan de

un ámbito geográfico diferente, de este estudio se toma la contribución teórica y metodológica.

En el mismo sentido, se sigue la conceptualización de Racedo que entiende a la identidad como “el resultado de un proceso de constitución continua, durante el cual diversos elementos contradictorios no solo se unen sino que se mantienen en tensión y lucha. En este movimiento hay cambios y continuidad” (2004: 5). La identidad no se constituye a imagen y semejanza de los predecesores, se diferencia según las instituciones de pertenencia, tiene un sentido en la historia, que con el encubrimiento simbólico se ata al discurso del conjunto social, dándole sentido histórico al sujeto. Y si se vincula con la transmisión puede pensarse como el “procesamiento clandestino -como un contrabando- de aquello que se ofrece como herencia” (Hassoun, 1996:149).

La identidad es entendida como un proceso de configuración continua, donde hay cambios y continuidades, producto de unidades contradictorias que se unen a la vez que se mantienen en contradicción y lucha. “Se va conformando tanto en cada individuo como en lo colectivo una totalidad de elementos que le permiten, a la comunidad y a cada uno de sus miembros, identificarse a la vez que diferenciarse” (Racedo, 2004:21).

Se utiliza el concepto de proyecto identificador, según el sentido que le otorga Aulagnier (1997), es decir, como búsqueda de un proyecto de vida a futuro, que es sostenido y amparado por los fundamentos del enunciado del discurso del grupo de pertenencia, los cuales, a partir de su transmisión, ayudan a que una gran variedad de significados que se encuentran indiferenciados puedan reacomodarse en un todo organizado de sentidos. Procuran asegurar un “nosotros”, garantizando “la supervivencia del grupo por el reparto entre los individuos de lo que les es común” (Debray, 1997: 20). La construcción de las redes entre las organizaciones sociales y los vínculos interpersonales entre los agentes barriales, también son objeto de indagación.

Desde esta perspectiva se piensa en el concepto de práctica cultural, “[...] como un conjunto más o menos coherente, más o menos fluido, de elementos

concretos de la vida cotidiana, siendo, a la vez, dados por una tradición (la de una familia, la de un grupo social) (Pierre Mayol, 1999: 7). Lo imprescindible radica en que dichas prácticas poseen una visibilidad tal que culminan por ingresar a la esfera de lo social. Son seleccionadas como prácticas culturales en tanto son decisivas para la identidad de un grupo. Así permiten ocupar un espacio “en un tejido de relaciones sociales inscriptas en el entorno” (Ibídem, 1999: 8).

En este sentido, Ruiz Díaz (2008) compila trabajos que estudian las prácticas culturales en relación a la empresa YPF en el sur argentino y cómo dicha empresa estatal va configurando la identidad de quienes trabajan en ella. La trama gira en torno a los saberes socialmente significativos y productivos que se transmiten y se construyen a través de prácticas que se reproducen por la pertinencia a una cultura, a un grupo. Dichos saberes se producen desde un sector social, en este caso los obreros de YPF, y para el grupo implicado. Saberes socialmente productivos que un colectivo social arma y sostiene desde el tejido social grupal. Para nuestro estudio interesa tomar como ejemplo la influencia del trabajo en la configuración social e identitaria de una comunidad. Además de la impronta que dejó como una de las empresas más importantes del estado, igualando en este aspecto al ferrocarril.

Indefectiblemente se presentan preguntas acerca de los sentidos de pertenencia, la identidad, la transmisión del legado cultural barrial: ¿Cuáles son las conjunciones y posicionamientos que involucran a un individuo para identificarse con “ser del barrio”? ¿esto se relaciona meramente con el hecho de vivir allí en un espacio físico o abarca una serie de aspectos históricos que hacen a la identidad barrial, a la pertenencia a un grupo social, a la vez que posibilita diferenciarlo de otros grupos sociales?, ¿cómo se mantiene la tradición, la pertenencia?, son algunos de los interrogantes que se suscitan para abordar la identificación socio histórica del barrio, es decir, para conceptualizar aquello que se designa como “nombrar el barrio”. ¿Cómo se transmite la configuración a una pertenencia?

En cuanto a estudios sociales y antropológicos barriales, las reflexiones de Gravano plantean la no existencia de barrios puros, únicos de un sector social “nunca una unidad barrial es totalmente homogénea (...) sino más bien policlasista y polisectorial” (Gravano, 1989: 12). El autor propone pensar la historia de un barrio basándose en la identidad barrial, que se configuraría a partir de un doble movimiento de conjunción y disyunción. El primero establece los grados de homogeneidad e identificación y, el segundo, los niveles de heterogeneidad y diferenciación del barrio. Estos pueden observarse tanto en su interior, configurándose grupos diversos en donde puede predominar uno por sobre el otro; como en relación con otros sectores barriales de la ciudad (Gravano, 1991).

Por lo expuesto, el aporte de Gravano es sumamente rico a la hora de pensar la construcción de la identidad del barrio Belgrano como la conjunción de una multiplicidad de elementos que van a determinarlo y armar una figuración en términos de Norbert Elías (1996) entre individuo y sociedad, entre vecino y barrio. En este sentido, se encontraron algunos elementos que son útiles a la hora de pensar la configuración social del barrio de Belgrano. Se define el barrio como una “[...] porción del espacio público en general (anónimo para todo el mundo) donde se insinúa poco a poco un espacio privado, particularizado debido al uso práctico cotidiano de ese espacio (...) es un trozo de ciudad que atraviesa un límite que distingue el espacio privado del espacio público” (Pierre Mayol, 1999: 7y8).

Se hace aquí necesario seleccionar algunos conceptos que permiten entender las dinámicas y la configuración de los vínculos intersubjetivos y entre las organizaciones del barrio. Para ello, se parte del supuesto que vincula lo específicamente subjetivo con lo colectivo. Se desprende de allí, que la noción de identidad está integrada por la necesaria contradicción existente entre lo individual y lo grupal, como dos niveles de determinación que se cruzan y tensionan entre sí.

Desde lo individual, entendido como lo histórico singular, se hace referencia, a los formas de constitución psíquica de un sujeto particular apuntando tanto a las transformaciones identificatorias como a la construcción de ideales; y desde lo social colectivo nos referimos al escenario concreto del desarrollo de la existencia con su correlato en la producción y reproducción de formatos sociales. Al respecto, Norbert Elías expresa que individuo y sociedad son conceptos, que en muchas ocasiones se utilizan como si se tratara de dos componentes totalmente diferentes, como si tuvieran existencia separadamente “son procesos que, sin duda alguna, pueden distinguirse, pero no separarse” (1996:3).

A diferencia de los estudios de Gino Germani que en los años sesenta piensa la sociedad como una estructura estable sólo afectada por fenómenos anónimos resueltos por el mismo funcionamiento estructural, anomia -cuya incidencia en Argentina fue grande en décadas pasadas, dando lugar a estudios cuantitativos-, para esta investigación son elegidos conceptos considerados menos rígidos como el de proceso y configuración social procedentes de las teorías de Norbert Elías que plantea la figuración como una red de interrelaciones sin una mirada teleológica.

Es fundamental pensar lo social desde una mirada no reduccionista ni determinista sobre la idea de reproducción social; esto permite tener en cuenta los márgenes de autonomía en las representaciones y de rumbos imprevistos en la marcha del proceso histórico de la sociedad. Una obra básica, en esta línea, es la de Norbert Elías (1998), sociólogo que indaga las relaciones que se instauran entre los establecidos y los recién llegados en una pequeña comunidad local inglesa, y reflexiona en torno a la categoría de estigma como fantasía colectiva. Este concepto también ha sido analizado por Goffman (1963), entendiendo el estigma como una rotulación social, a través del cual se es factible reconocer qué se oculta, desacredita y/o menosprecia a la hora de clasificar grupos o sujetos en una institución; como por ejemplo la escuela.

Se ha derrochado una enorme cantidad de energía pensando en términos antagónicos la realidad social: individuo o Sociedad; Sujeto o Estructura; Determinismo/Voluntarismo; Inconsciente / Consciente; Causalidad/ Intencionalidad. Duplas que empobrecen los análisis de la teoría social y parten de falsas dicotomías en el intento de desentrañar el espacio social. Para algunos, el hombre es actor-productor; para otros, el hombre se encuentra inmerso en un complejo de estructuras y procesos materiales que una vez puesto en marcha opera en una lógica con poca o nula aportación del sujeto. Es mérito de Norbert Elías y Pierre Bourdieu reconstruir estas dualidades, abordándolas complementariamente, motivo por el cual es, a partir de sus enfoques epistemológicos, que se posiciona esta investigación.

En la estrategia analítica de Bourdieu las “condiciones objetivas de existencia”, constituyen el punto de partida para el análisis sociológico. Lo social objetivado son aquellas “cosas” de la “física social” con existencia independiente de la conciencia de los individuos; el capital económico bajo sus diferentes formas (dinero, propiedades, etc.); el capital cultural (incorporado, conocimiento hecho cuerpo); objetivado, (conocimiento en el objeto) el capital institucionalizado, (los títulos) y el capital social (conjunto de relaciones sociales, individuos o grupos con los que cada sujeto puede contar). Son cosas producidas por los hombres, cosas clasificables y por lo tanto clases de posición dentro de la distribución de las cosas objetivas.

El “momento” objetivista se hace necesario en la práctica sociológica. Pero, por otro lado, -continúa Bourdieu- “(...) las representaciones también deben ser consideradas si se quiere dar cuenta especialmente de las luchas cotidianas, individuales o colectivas, que tienden a transformar o a conservar esas estructuras. Los dos momentos, objetivista y subjetivista, están en una relación dialéctica (...)” (2004:129).<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Al profundizar esta idea, Bourdieu continúa planteando que: “La construcción que construye el sociólogo en el momento objetivista, al apartar las representaciones subjetivas de los agentes, son el fundamento de las representaciones subjetivas y constituyen las coacciones estructurales que pesan sobre las interacciones. (2004:129).

Pero si las estructuras objetivas son indispensables para el análisis, los sujetos, para el autor, no son absorbidos por ellas. Su concepto de hábitos da cuenta de ello.<sup>3</sup>

Bourdieu (1995) es un autor que permite considerar el concepto de representaciones sociales en sintonía con los conceptos ya mencionados: condicionadas por lo objetivo (estructuras sociales) y por lo subjetivo (estructuras mentales). Propone pensar que las divisiones sociales y los esquemas mentales se corresponden y condicionan mutuamente por estar heredadamente ligados, y que los esquemas mentales resultan de la incorporación de la estructura social. La correspondencia entre el *hábitus* y el campo define, entre otras, la percepción del mundo social.

Los esquemas de percepción del sistema simbólico son instrumentos de integración desde un determinado orden. Las categorías de percepción del mundo social, al estar sujetas a las divisiones del orden establecido y por ser comunes a todos los sujetos estructurados en ese orden social, se imponen con toda la apariencia de la necesidad objetiva. De esta manera, las tipificaciones, los procedimientos interpretativos, las percepciones y estimaciones estandarizadas, penetran en los sujetos sociales haciéndose sentido común (Bourdieu, 1995).

Norbert Elías (1969), visualiza al hombre inserto en una red de múltiples dependencias y los modos que en éstas se objetivan, constituyen lo que denomina “configuraciones”. El nacimiento de configuraciones distintas a través del tiempo no se deben a “motivos” o “intenciones” de actores individuales o colectivos, al igual que en las “estructuras sociales” de Bourdieu. Las configuraciones son producto de intereses y objetivos de distintos individuos, pero no como sumatoria, sino como un complejo en que se entrelazan y

---

<sup>3</sup> “Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen hábitos, sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir como principios generadores de prácticas y representaciones” (Bourdieu, 1991:92).

articulan con los de otros sujetos, dando por resultado espacios y relaciones nuevas de interdependencia que organizan las prácticas. La acción individual por lo tanto no es explicativa para el origen y la dinámica de las configuraciones propuestas por Elías.

El propósito básico del concepto de figuración de Norbert Elías (1987) es captar las interdependencias humanas y analizar cómo se van formando a la vez que transformando las relaciones interpersonales. Toma el conflicto como productor del movimiento, lo que impide la reproducción de dichas relaciones en forma mecánica. Los enlaces se establecen por lo tanto de forma dinámica, produciendo y reproduciendo estructuras vinculares al interior de un grupo social, por lo que se van desarrollando equilibrios fluctuantes en esa red vincular.

Los fenómenos objetivos generan efectos subjetivos. A medida que el proceso civilizatorio avanza no sólo cambian las relaciones interpersonales de los hombres sino el hábito humano, su interioridad, conductas, modos de ver y de ser. Coerciones que paulatinamente se interiorizan en el individuo de forma inconsciente. Las estructuras psíquicas de Elías se corresponden así con las estructuras mentales bourdieuanas. El lugar que cada uno ocupa en el entramado social influye en el hábito psíquico del individuo (Elías, 1987).

Otro historiador perteneciente a la corriente de Annales Chartier, es difusor de las corrientes culturalistas que destacan el rol de las representaciones sociales, pues como bien afirma, “no hay práctica ni estructura que no sea producida por las representaciones, contradictorias y enfrentadas, por las cuales los individuos y los grupos den sentido al mundo que le es propio” (1996:49). En cuanto a la historia social de la vida cotidiana, la presente investigación, se basa, fundamentalmente, en las obras de Michel de Certeau (1996 y 2000).

A partir de allí se seleccionan para su examen e implicancia las representaciones sociales que se consideran más relevantes para este estudio. Estas son: las visiones en relación al proyecto a futuro, entorno al trabajo y el legado cultural. Las representaciones sociales acerca de la vida barrial son

aquellas que hacen a la identidad comunitaria directamente. Implican una concepción y sus formas de proceder, van estructurando la vida cotidiana y el pertenecer al barrio Belgrano, al “como hay que ser”. Involucra directamente a las representaciones en torno al trabajo, qué era el trabajo para estos pobladores, cómo se constituye en sus orígenes de “barrio de trabajadores” y qué significa para este sector social ser identificado e identificarse con estas características. En este sentido, interesa determinar la cultura popular y urbana que se construye en los procesos de desarrollos barriales.

Las representaciones acerca del proyecto a futuro están muy ligadas a la perseverancia y al sacrificio por lograr los ideales, propuestos desde el legado cultural. Esta perspectiva amplía las representaciones barriales que se pretenden explicar. El legado cultural es aquello que se transmite de una generación a otra, poniendo en funcionamiento no solo una simple transposición de formas tangibles, sino que están cargadas de significados intrínsecos por quienes son los encargados de transmitirlo. Existe un compromiso obligado, por parte de quienes son garantes del legado, con su descendencia, de transferir, ceder y garantizar la transmisión de la misma manera que ellos lo recibieron. Los sujetos receptores son activos, tienden a reinventar aquello que reciben, lo rehacen a través de las experiencias y, como consecuencia, lo transmiten desde esa perspectiva (Hannerz, 1997).

Esta investigación se apoya en las conceptualizaciones precedentes (representaciones y el legado cultural), en la medida que se las concibe interrelacionadas y en movimiento continuo. Asimismo, actúan en forma integrada donde no hay una y otra por separado sino que un concepto se encuentra en el otro y viceversa, condicionándose recíprocamente. Se modifican y transforman unas con otras en forma integral. En este sentido, no se dan modificaciones individualmente, sino dentro del sistema de representaciones donde se incluye.

Por el lado de los historiadores, se destaca al francés Revel (1995) y al italiano Guinzburg (1976), ambos destacan el papel de la microhistoria, en su

propósito de desnaturalizar los mecanismos de socialización, insistiendo sobre las modalidades relacionales que la hacen posible, y los comportamientos a través de los cuales las identidades colectivas se constituyen y cambian de forma.

Desde las Ciencias de la Educación, se ha abierto recientemente un interés considerable por el rol de la escuela y las causas sociales del fracaso educativo en barrios marginales, o bien referidos a la heterogeneidad del alumnado primario, entre los cuales el origen migratorio es uno de los factores a tener en cuenta. Entre los estudios que relacionan escuela y sociedad, un aporte pertinente a señalar son los de Castorina, Kaplan (1995, 1992, 1987). Estos trabajos abordan la temática de las representaciones docentes y de las instituciones educativas entrecruzadas en la determinación del éxito o el fracaso de los niños en la escuela.

Montserrat de la Cruz, (1995) agudiza la mirada en torno al vínculo entre la pobreza y el fracaso escolar, explicando las desventajas con las que corren los niños de pobreza urbana al ingresar a la escuela, encontrando al mismo tiempo que se produce una suerte de “corto-circuito” entre la cultura escolar y los sistemas de pensamiento de estos niños. Se problematizan cuestiones que hacen a la reproducción social por parte de la escuela, a la vez que se propone mostrar una escuela alternativa al fracaso escolar de las clases sociales más desfavorecidas Forlini, (2006<sup>4</sup>, 2010<sup>5</sup>).

Más estrictamente en cuanto a los aportes de autores centrados en lo escolar, se toma la obra de Redondo (2004), donde realiza una descripción exhaustiva de las características de una villa miseria de la provincia de Buenos Aires y toma como eje de trabajo la escuela en relación a la pobreza y su relación con la vida cotidiana de quienes habitan el lugar, con sus

---

<sup>4</sup> Tesina: “El pensamiento propio en niños de sectores marginales. Propuesta para potenciarlo.” En prensa.

<sup>5</sup> Artículo publicado en la Revista de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario. Título: “La configuración de la identidad de los sectores populares en la era de la globalización. Apuntes para pensar las prácticas escolares.”

representaciones; destacando que la escuela es vista por los padres de los alumnos como un lugar significativo por proporcionar saberes diversos. Desde esta perspectiva, se piensa cómo estaría dado el fenómeno de las representaciones entre la escuela y las familias en el caso de este estudio, en qué medida son encontradas estas representaciones que trabaja la autora.

Desde estos puntos de vista son analizadas las conexiones entre escuela y sociedad propuestos por algunos autores que son detallados seguidamente: Milstein y Mendes (1999), proporcionan antecedentes en relación a la reproducción cultural que se establece en la escuela y desde donde se incorporan procesos que dan constitución a los sujetos sociales, así el canon cultural escolar encuentra cómo sustentarse, naturalizando e instalado en el sentido común, diferentes “órdenes”.

Otro trabajo que detalla las condiciones de reproducción cultural escolar es el de Perreound (1996), quien considera que el éxito y el fracaso constituyen una relación de desigualdad construida por el sistema escolar, en el cual las clasificaciones escolares no serían sino la prefiguración de jerarquías vigentes en la sociedad global. Otro autor que analiza dicha relación es Enguita (1994), quien vincula al origen social de los alumnos con los logros y el rendimiento escolar. Las producciones de estos autores posibilitan reflexionar en qué medida en el universo de análisis propuesto en esta investigación, se produjeron dichas vinculaciones y reproducciones culturales, y cómo afecta el lugar de origen y el proceso migratorio de los niños- “alumnos” en ese rendimiento escolar.

Asimismo se indaga en estudios que relacionan escuela y sociedad y aportes pertinentes al área de las instituciones, es decir, en relación a los movimientos históricos producidos a nivel macro-institucional. Giddens (2006), Giddens, Bauman, Luhmann, Beck (1996), Castel (2004), Bauman (1999, 2003), Beck (1998), Beck, Giddens, Lash (1997), Berger y Luckman (1997), Dubet y Martuccelli (1999), estudian esos aspectos. Dichos estudios expresan la crisis actual por la que se transita desde fines del Siglo XX, caracterizada por el

“desfondamiento” de las instituciones en sus objetivos de producir y/o marcar los códigos sociales. Fenómeno que produce que los sujetos queden “suelos” sin un sentido que los reúna bajo una mismidad, tal como sostiene Mitjavila (2002, 2006). Existen investigaciones que analizan el conflicto y la fragilidad que produce en el sujeto la fragmentación de la época actual Dufour (2007), Franco, Freire, Loreti (2007). Reflexiones como éstas permiten pensar las crisis en las instituciones del barrio en cuestión y, en particular, aquellas que atraviesan a la escuela N° 91. Aportan también al objeto de investigación, los estudios de Roberto Follari (2002), quien realiza una crítica a la posmodernidad, vinculada al multiculturalismo.

En relación a trabajos específicos del área educativa y el tema de interés de esta investigación, cabe destacar que no se han hallado trabajos sobre la articulación entre migración interprovincial, escuela, identidad y legado cultural. El aporte que se persigue con este estudio es explicar los fenómenos que se materializan en las comunidades barriales en un tiempo acotado para configurar su identidad, su legado cultural y la relación/tensión con los cánones culturales que transmite la escuela.

### **3- Metodología**

El *universo de análisis* de este estudio está centrado en todos los migrantes internos y sus relaciones con la comunidad y la escuela. Mientras que la *unidad de análisis* se concentra en los migrantes internos del barrio Belgrano, ubicado en la ciudad de Rosario, y las relaciones establecidas con la comunidad y la escuela del mencionado espacio con la comunidad

La reconstrucción de la historia social y cultural se focaliza en los procesos barriales micro-sociales propios de este sector poblacional, sin invalidar la posibilidad de pensarlos en el plano macro-social. Las categorías utilizadas habilitan el entrecruzamiento de los dos niveles de determinación. En este sentido, se busca reconstruir las cadenas de causalidades que, a partir de lo que relatan los individuos, producen las formas sociales que pueden observarse

(Rosental, 1998). De igual manera, estos enfoques poseen diferencias con las perspectivas macro estructurales.

Interesa describir la propuesta metodológica planteando los elementos de la dinámica social enraizados en la historia del barrio. No obstante se tiene el cuidado de distinguir entre los dos niveles de interpretación: a) Desde una situación singularizada en un tiempo y un espacio hacia las condiciones históricas de existencia de esas personas; b) desde la situación vivida relatada hacia las problemáticas histórico sociales en esa época. Asimismo, se integran las experiencias singulares a las condiciones históricas de existencia (Bensa, 1998).

La visión del mundo, para este tipo de orientaciones, no está basada en una forma estructurada donde lo macro determina directamente a lo micro. Los comportamientos de los seres humanos, si bien se encuentran condicionados, no son una consecuencia mecánica del sistema estructural de forma unidireccional, sino que existe una tensión constante entre ambos. El énfasis está situado en la heterogeneidad social más que en la homogeneidad.

Al realizar un estudio acotado temporalmente en la segunda mitad del siglo XX, salen a la luz preguntas que se presentan en los debates acerca de los estudios de historia reciente, ¿cómo pensar la historia recientemente vivida? ¿Cómo se entrelazan los relatos de quienes dan testimonio de sus vivencias con el historiador? ¿Cómo ese historiador reflexiona y resignifica la historia de los protagonistas?

Se entiende que un criterio cerrado y centrado en lo cronológico, o en los aspectos metodológicos por sí mismos, no explican qué es la historia reciente, además no resuelven la problemática acerca de la superioridad o no, de la memoria por sobre la historia (Traverso, 2007). “El objetivo es comprender los modos por los cuales el sujeto se produce y es producido como actor social” (Althabe, 1999:67). El recuerdo y el olvido son condiciones necesarias que se cruzan con la impronta de sentidos que pone el sujeto en el relato.

Al indagar sobre la transmisión del legado cultural, se centraliza también en los quiebres y las ligazones que se han producido en la formación de vínculos intersubjetivos, considerados éstos como habilitantes de un proyecto de vida para las nuevas generaciones; el cual se fusiona y matiza de acuerdo al grupo social de pertenencia.

Este tipo de análisis privilegia, para examinar el mundo social, la interacción entre los individuos y las redes de relaciones que pudieran establecerse; teniendo en cuenta que los sujetos son siempre sociales. En el devenir de las relaciones, se producen conflictos dando lugar al movimiento, la resistencia y por lo tanto al intercambio, que nunca es resuelto de la misma forma. Se pretende, en relación a este punto, explicar las transformaciones de lo que se observa teniendo en cuenta el contenido causal de un proceso social determinado, intentando identificar el cómo transcurre y no la simple descripción de las formas (Althabe, 1999).

### **3.1- Variables e indicadores.**

Se considera indispensable hacer algunas advertencias para comprender la metodología de este trabajo. Para estimar la configuración de la identidad de los migrantes internos y el impacto de los cánones culturales de la escuela en la herencia cultural es necesario plantear operativamente cómo se conceptualiza el objeto a medir y qué instrumentos de captación se utilizan.

A partir de la conceptualización realizada *up supra*, se procede a delinear los indicadores de un conjunto de variables requeridas para estimar los valores del siguiente sistema de categorías conceptuales: configuración de la identidad, canon cultural escolar, herencia cultural, y migración interna en Rosario.

<b>SISTEMA DE CATEGORÍAS</b>		
<b>Categoría</b>	<b>Variables</b>	<b>Indicadores</b>
<b>1. Identidad</b>	<b>1.1 Relaciones entre grupos</b>	1.1.1 Configuración
		1.1.2 Diferenciación
		1.1.3 Similitudes
		1.1.4 Identificaciones
		1.1.5 Relaciones de trabajo
	<b>1.2 Representaciones</b>	1.2.1 Proyecto a futuro
1.2.2 Legado cultural		
1.2.3 El trabajo		
<b>2. Canon cultural escolar</b>	<b>1.1 Relaciones entre grupos</b>	2.1.1 Socialización escolar
		2.1.2 Contenidos escolares
	<b>2.2 Rol de la escuela</b>	2.2.1 Reproducción cultural
		2.2.2 Adaptación pasiva
		2.2.3 Homogeneización
		1.2.1 Proyecto a futuro
		1.2.2 Legado cultural
		1.2.3 El trabajo
<b>3. Herencia cultural</b>	<b>3.1 Costumbres</b>	3.1.1 Cultura popular urbana
		3.1.2 Vida cotidiana
		3.1.3 Red de relaciones
	<b>3.2 Valores</b>	3.2.1 Ideales
		3.2.2 Solidaridad
		3.2.3 Ayuda mutua
<b>4. Migración interna en Rosario</b>	<b>4.1 Recién llegados</b>	4.1.1 Historicidad del arraigo
	<b>4.2 Establecidos</b>	4.2.1 Historicidad del arraigo

### **3.2- Fuentes de información y técnicas utilizadas**

Se opta por una estrategia cualitativa que permita una comprensión más abarcativa de los hechos, capaz de identificar modos más globales y profundos de vivir, hacer y actuar en un área urbana; y cómo estos van penetrando el ámbito escolar y por esa dinámica se van modificando comunidad barrial y escuela mutuamente.

La investigación aborda una problemática compleja: la articulación / desarticulación entre la escuela y la identidad de los migrantes internos. Se han adoptado, consecuentemente, múltiples estrategias metodológicas y técnicas que permitan lograr un conocimiento adecuado de la misma.

Para el análisis micro social, una de las fuentes de información que se utiliza es la de testimonios de los sujetos involucrados en el escenario a investigar. Como transmisión de la historia oral, los “protagonistas” cuentan la historia, su historia en el barrio, jugando un papel protagónico la memoria de quienes narran. La memoria se desarrolla en dos dimensiones que se vinculan entre sí: una en relación a procesos subjetivos y por lo tanto privada y la otra de carácter público de apropiación de lo social y colectivo. Por lo que es considerada como una “construcción simbólica y elaboración de sentidos sobre el pasado” (Traverso, 2007:69).

La manera de organizar el relato es diferente en cada uno de los entrevistados, algunos cuentan historias fundacionales, hubo quienes necesitaron ampararse en documentos que legitimaran su discurso buscando en la “rigurosidad” de los datos oficiales la “historia verdadera”, quizá esta sea una forma de recurrir al pasado idealizado no cuestionable que actúa como modelo.

Los relatos de quienes viven en el barrio y que dan forma a la historia oral, dan la posibilidad de reconstruir el pasado, no obstante se entiende que son una representación de vivencias pasadas, que permiten ser reflexionadas y no constituyen una copia fiel del mismo, sino que el pasado se reconstruye a través

de ellos. En este sentido, “aquello que recuerdan y olvidan tiene implicancias en la sociedad sobre su presente y futuro” (Eujanian, 2003: 24).

El enfoque metodológico cualitativo que fue considerado pertinente, teniendo en cuenta la estructura de esta tesis, es aquel que combina la utilización de fuentes de tipo cuantitativa y cualitativa. En otras palabras, se aborda el fenómeno de estudio desde la triangulación metodológica de técnicas, distinguiendo coincidencias y divergencias entre los datos obtenidos en las fuentes.

El método de análisis estratégico, consiste en hacer uso de los datos recopilados en las entrevistas para analizar a los sujetos dentro de la comunidad barrial. En el mismo momento que se trabaja con la saturación de la categoría en las entrevistas, se confronta a esta última con datos de otras fuentes.

Para la producción de información, hasta el momento no documentada, acerca de la comunidad barrial hacia los cuales se dirige esta investigación, se recurre, como ya se ha sostenido, a la reconstrucción desde la historia oral y a entrevistas semiestructuradas con informantes calificados (Taylor y Bodgan, 1986).

El criterio para la selección de los entrevistados ha sido su pertenencia al barrio Belgrano y que su actividad se destaque dentro de la comunidad. Este sector comprende a maestros en ejercicio o no, personal jerárquico de la escuela, no docentes (porteros, secretaria, bibliotecario), vecinos vinculados con el ferrocarril (ex obreros, hijos, esposas) empleados y referentes de las principales instituciones.<sup>6</sup>

De un total de cuarenta y siete entrevistas realizadas las primeras se caracterizan por ser exploratorias mientras que la mayoría son entrevistas en profundidad. Una serie de preguntas conforman el cuestionario que se

---

<sup>6</sup> Cabe aclarar que la mayoría de los entrevistados al preguntarles si deseaban permanecer en el anonimato la mayoría contestó afirmativamente. Por lo que se determinó no mencionar sus nombres reales aunque si su rol como agente social dentro del barrio.

suministró a más de cincuenta personas que ocupan diferentes roles dentro del barrio Belgrano. La guía de preguntas se elaboró, teniendo en cuenta la proyección de su análisis a través de la técnica de relatos cruzados. El propósito es examinar los elementos que posee en común.

A las entrevistas realizadas se le suman distintas fuentes documentales que permiten reconstruir y establecer continuidades y rupturas en el proceso del análisis. No obstante, desde los aspectos metodológicos, habilita a realizar una triangulación también de datos. Confrontar las entrevistas con los componentes de algunos documentos.

A modo de “vigilancia epistemológica” se obtienen datos de diferentes fuentes sobre el mismo fenómeno. Ello permite plantear elementos de la problemática sin sobre interpretar datos que podrían llevar a conclusiones menos acertadas. En este sentido, el perfil de indagación metodológico permite poner al descubierto e identificar fenómenos latentes que en el común de la gente podrían quedar vedados. De esta forma, se busca dentro de las evidencias que son compartidas a partir del sentido común, desentrañar la naturaleza de las representaciones para elaborar elementos fundamentados de las causas que producen el fenómeno barrial en cuestión.

Con respecto a otras técnicas cualitativas, fueron realizadas también observaciones del barrio y de la escuela N° 91, las que permiten aproximar la mirada y agudizarla en relación a la caracterización del barrio, describirlo y analizar su arquitectura en clave socio-histórica. Se relevan fuentes periodísticas de distintos diarios de la ciudad, así como también de revistas y mapas del barrio y la ciudad de Rosario, por último documentos secundarios producidos por organizaciones e instituciones del barrio (Asociación Vecinal, Sociedad de Socorros Mutuos Cosmopolita, etc.).

El análisis de los archivos y registros escolares contribuye a reconstruir la composición social del barrio en diferentes épocas que comprenden la segunda mitad del siglo XX. Suministran información acerca del trabajo de los padres, dedicación de las madres de los alumnos, nacionalidad, y otros

indicadores del estándar económico. En lo que se relaciona con los aspectos pedagógicos permiten visualizar diferentes grados de repitencia, desgranamiento, promoción y egreso de los alumnos. Se toman distintos cortes que se equiparan con los años en que hubo censos nacionales de población.

En cuanto a las técnicas cuantitativas son consultadas fuentes estadísticas que incluyen información del barrio como boletas de los distintos censos realizados (nacionales, provinciales y municipales) y de catastro. Estas permiten observar el movimiento poblacional y el despliegue de la urbanización y edificación.

No obstante, también se ve la necesidad de tomar una muestra censal, para establecer coordenadas en lo referido a las migraciones internas del país que se fueron asentando en el barrio Belgrano de la ciudad de Rosario, del que no se encuentran datos estadísticos previos. De esta manera, se facilita el establecimiento de comparaciones y vinculaciones con los censos poblacionales a nivel nacional y municipal, a la vez que entre el resto de las provincias receptoras de migrantes. La muestra censal es suministrada a través de una encuesta en el contexto del desarrollo del proyecto de extensión: “La historia en los sujetos” realizado en la escuela seleccionada.

### **3.3- Procedimiento de análisis.**

El proceso de análisis comprende tres momentos o fases de desarrollo dentro de la investigación. En primer lugar se construye un sistema categorial que se inicia con el proyecto de tesis y se ajusta en toda la primera etapa del trabajo. La propuesta consiste en desarrollar variables de la microhistoria que no se podrían ver en un estudio macro. Así puede ser palpable con mayor profundidad una historia psico-social de la educación en una comunidad barrial.

Posteriormente, en una segunda fase, sobre la base de las categorías escogidas y desde los datos suministrados por las fuentes seleccionadas, se conforma la categorización de los datos empíricos. Después de la sistematización de las entrevistas y fichaje de documentos, se procede al análisis

y entrecruzamiento con los datos cuantitativos que suministran los censos con los datos cualitativos que arrojan las entrevistas, observaciones, y las fuentes documentales. Se examinan las hipótesis contrastando correspondencias y divergencias en el desarrollo de la tesis.

Por último, se elabora un estudio de tipo cualitativo acerca de la incidencia de la escuela primaria en la transmisión de cánones culturales en la ciudad de Rosario y su impacto en la herencia cultural e identidades de las poblaciones migratorias.

Como todo proceso de configuración de exploración se comienza por una pregunta, o varias, quizás, interrogantes que van complejizándose cada vez más, hasta llegar a ser, luego de varios avances y retrocesos, un problema de investigación que conforma la tesis que se presenta. De ahí se desprenden grandes cuerpos de análisis que constituyen los capítulos que se incluyen.

En el primer capítulo se reconstruye el nacimiento del barrio en relación a las divisiones geográficas de la ciudad de Rosario. Se subrayan los intereses económicos y, dentro de éstos, específicamente, los inmobiliarios, conjuntamente con los intereses políticos, que se ponen en juego a la hora de establecer un espacio para los inmigrantes. Una vez emplazado el barrio, se construye su idiosincrasia y la configuración de la identidad barrial en relación con otros barrios y del núcleo central de la ciudad. Para en la segunda mitad del siglo XX culminar con la definición y afianzamiento de la identidad como barrio primordialmente de obreros ferroviarios. Profundizando en la identidad como barrio obrero y la crisis que se establece en ella con el cierre del ramal.

El análisis es iniciado partiendo de la configuración histórica y social del barrio Belgrano como es el armado histórico del entramado social. Cuáles son las brújulas que guían a los pobladores para instalarse en él, las expectativas de logro que permiten la entrada y estadía de quienes hoy forman parte de la historia viva de este barrio. Cuáles son los conflictos que producen desgranamientos poblacionales.

En el segundo capítulo se trabaja priorizando el análisis de datos estadísticos en relación a las corrientes migratorias. Se comienza con las grandes tendencias a nivel nacional para continuar en los movimientos poblacionales de la provincia especificando los realizados hacia Rosario. Respecto del barrio, se realiza una encuesta a modo de muestra censal con el fin de analizar los movimientos de población en el barrio. En este capítulo se prioriza el análisis en relación con la periodización de los censos de población y viviendas nacionales. Profundizando en los dos últimos censos (1991 y 2001) las migraciones hacia el barrio.

En el tercer capítulo se reconstruyen las historias de las instituciones más importantes del barrio. Además se seleccionan para analizar históricamente las representaciones en relación al legado cultural, el trabajo y el proyecto a futuro.

En este sentido, el análisis gira en torno a los parámetros de inclusión social y retención o expulsión existentes en el barrio como forma de seleccionar a sus pobladores. Es decir cuáles son las representaciones sociales que permitían a los pobladores incluirse dentro del barrio, y en este sentido distinguirse de otros y de los sectores hegemónicos de la ciudad de Rosario.

La historia de la escuela República Federativa de Brasil, se analiza en el capítulo cuarto junto a la influencia de la comunidad barrial en el proyecto educativo. También el papel que cumple la escuela en la configuración de la identidad barrial. Se reconstruyen los orígenes históricos de la escuela hasta llegar a la segunda mitad del siglo XX.

De allí en adelante se realiza un examen a partir de una división periódica. El primero abarca hasta el golpe cívico-militar de 1976, el segundo es todo el período del gobierno de facto y, el último, se inicia con la apertura democrática: desde 1983 hasta el 2001, año en que estalla la crisis social.

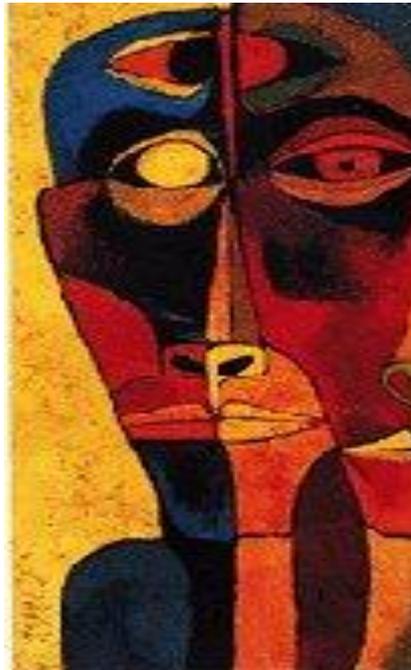
Esta periodización es utilizada en el capítulo quinto para analizar la transmisión de cánones culturales en la escuela a través de las políticas

educativas implementadas en la provincia de Santa Fe, en relación a la identidad y las poblaciones migratorias

Al realizar un estudio de los procesos socio-culturales construidos por los sentidos otorgados por una determinada comunidad barrial se abren problemas de fuentes y metodologías por la escala micro del objeto de estudio. No ha sido fácil encontrar datos documentales que permitan reconstruir las historias de las instituciones barriales, de modo que se ha recurrido a la red de relaciones de los vínculos intersubjetivos dentro del barrio, incrementándose el trabajo deductivo a partir de las entrevistas de historias de vida. Finalmente, es de destacar que al tratarse esta tesis de un estudio de historia de la educación dedicado principalmente a las dinámicas psicosociales de un barrio, se inserta en debates originales en este campo de estudios.

## **CAPITULO I**

### **PROCESO Y DESARROLLO SOCIO-HISTÓRICO DE LA CONFIGURACIÓN BARRIAL.**



## **1- CENTRO Y PERIFERIA: LOS INICIOS HISTÓRICOS DE LA CIUDAD DE ROSARIO. CONSOLIDACIÓN PRODUCTIVA Y SOCIAL DE LOS BARRIOS.**

Este primer capítulo se construyó con los autores que permitieron estudiar la inmigración a nivel nacional junto con el emplazamiento de la población en las diferentes partes de ciudad, habilitando así la configuración social y territorial de los sectores sociales.

Aunque se cuenta con elementos que ayudaron a visualizar una reconstrucción histórica, no hay un acontecimiento clave como “piedra basal” desde donde “comenzar” la historia de la ciudad de Rosario. Se desconocen sus inicios certeros y sus primeros pobladores. No existe un acta de fundación y con ello el nombre o los nombres de quienes fueron sus fundadores. Hacia fines del siglo XVIII se presentó con una importante concentración demográfica que, desde sus orígenes, habría crecido casi espontáneamente.

Junto a la declaración como ciudad, en 1852,<sup>7</sup> se habilitó para ese entonces el puerto de Rosario dando a la región un vuelco en materia económica y social en relación a los recursos mercantiles generados por el comercio portuario. Ya en la presidencia de Urquiza, se habilitó como el puerto de la Confederación, desde allí disputó la hegemonía del comercio exterior al puerto de Buenos Aires.

---

<sup>7</sup> Para esa fecha, aún no se numeraban las ordenanzas, se las identificó por su fecha de sanción y su tema por lo que muchas de las ordenanzas que son citadas a lo largo de la tesis poseen esta característica. La Ley que erige en ciudad a la “VILLA DEL ROSARIO” se sancionó en Santa Fe, el 3 de agosto de 1852. Quien firma dicha ley es el gobernador Domingo Crespo. Archivo: Digesto Municipal del año 1852, Municipalidad de Rosario. Secretaría de planeamiento. Dirección General de Urbanismo.

En conexión con el puerto, como salida acuática para el comercio exterior, se construyeron los distintos ramales del ferrocarril, para complementar el círculo comercial y comunicacional del interior. El avance económico en Rosario es paralelo al progresivo aumento de las instalaciones portuarias a lo largo del río y al acceso de vías férreas.

En 1862, con la presidencia de Mitre, se dio inicio a la construcción del Ferrocarril Central Argentino que unió a la ciudad de Rosario con Córdoba. Gran cantidad de pobladores argentinos y extranjeros buscaron instalarse en algún sector productivo, en pos de entrar en el circuito laboral. La infraestructura construida hasta ese momento, hizo de señuelo para la instalación definitiva de población con mano de obra poco calificada, siendo la más necesitada.<sup>8</sup>

El modelo agroexportador argentino, de fines del siglo XIX, ensambló eficientemente con los intereses del sector de terratenientes del país y de la zona de Rosario. Las vías del ferrocarril en expansión, se extendieron en sintonía con el puerto, con el mismo objetivo y en la misma dirección: Perseguir el desarrollo económico de la región. El rumbo dado al puerto y al ferrocarril en Rosario, marcó el mapa económico y social de la ciudad y la zona (Areces, Ossana; 1984).

En la región correspondiente a Santa Fe, producto del posicionamiento en materia de políticas inmigratorias, proliferó la formación de poblados y colonias agrícolas. El asentamiento de comunidades de inmigrantes, se extendió fundamentalmente a partir de contratos de privados con el Estado santafesino, y a nivel nacional a partir de la sanción de la Constitución Nacional de 1853 y de leyes como las de 1876 -Ley Nacional N° 761/76, llamada Ley de Inmigración y Colonización -, que buscaron atraer inmigrantes europeos.

---

<sup>8</sup> En el capítulo II se trabajó el progresivo incremento de población a la ciudad de Rosario y, específicamente, al barrio Belgrano.

Para el año 1887 la provincia dictó una ley en beneficio a aquellos pueblos y colonias que se fundaron en la provincia. Quedando exceptuados del pago de impuestos de contribuciones directas y de patentes por el término de tres años. Quienes también se beneficiaron con esta ley son aquellos pueblos que se fundaron en donde existan estaciones del ferrocarril. Los propietarios o fundadores debieron comprometerse a delimitar y, por lo tanto, donar a su jurisdicción un mínimo de 130 hectáreas. Correspondió a ello destinar terrenos para la posterior construcción de escuelas, templos, hospitales, Juzgados de Paz y plazas públicas. Por último se vieron obligados a delimitar terrenos con calles y manzanas de 100 metros cuadrados.<sup>9</sup>

La ciudad de Rosario contó con un crecimiento aun rudimentario de las herramientas para la producción y con pocos hombres para el trabajo; aunque con grandes extensiones de tierra para el cultivo y cría de ganado. La premisa de Alberdi “gobernar es poblar” no se hizo esperar. Su interpretación y puesta en acción ubicó en sintonía a las provincias en general y a Rosario en particular, con las coordenadas del gobierno central alineándose en un mismo sentido y necesidad: La instalación de inmigrantes para la producción laboral. Necesariamente, la política social y habitacional para con el inmigrante, en Santa Fe, estuvo en concordancia con los objetivos nacionales, que facilitaron la fundación de pueblos y municipios para el establecimiento de la población inmigrante.

Los dirigentes políticos de la sociedad rosarina, Nicasio Oroño, José Nicolás Puccio, Nicasio Vila, entre otros, Fueron quienes llevaron adelante la concreción, en esta parte del sur santafesino. Estos dirigentes dieron ubicación, en pequeñas colonias agrícolas, a la enorme masa de inmigrantes extranjeros en zonas aledañas a la ciudad. Buena parte de los pobladores recién llegados se instalaron para quedarse. En esa misma dirección ocurrió en todo el territorio del país, claro que la mayor concentración se dio principalmente en los grandes

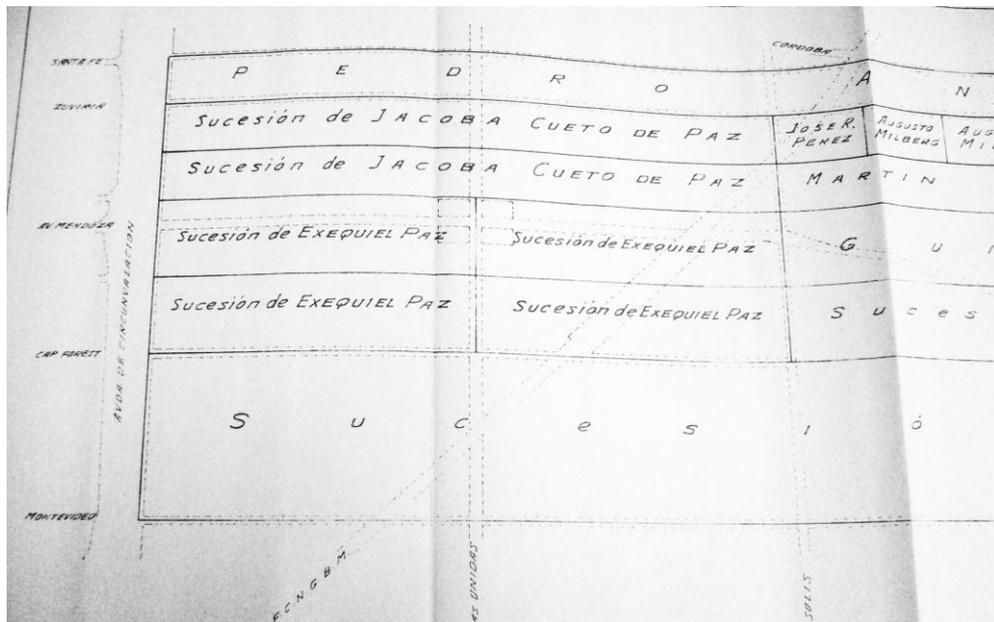
---

<sup>9</sup> Fuente: Planos oficiales de la provincia de Santa Fe del año 1889. Archivo: Centro de Documentación e Información Cesar Torriglia (CDICT). Instituto de investigaciones. Facultad de Humanidades y Artes.

centros urbanos como Buenos Aires, Rosario, Córdoba, entre otros (Devoto, 2009).

### 1.1- Antecedentes a la fundación del barrio Belgrano: emplazamiento territorial.

Mapa N°1  
Lonja de Correa



Fuente: Archivo Torriglia. Plano de medida de Raymundo Prat. Año 1850. Lamina 4 A del libro: Historia de la propiedad territorial en el municipio de Rosario. Delfo Locatelli.

Las láminas del Ingeniero Delfo Locatelli (1975) permitieron analizar desde las fuentes el emplazamiento espacial del barrio, que forma parte de la unidad de análisis de este estudio. La división de tierras en la zona que comprende la actual ciudad de Rosario se estableció en lonjas perpendiculares a las riberas del Río Paraná. La que corresponde al asentamiento del barrio fue la lonja de Correa. Esta fracción de tierra se subdividió en múltiples dueños a medida que se fueron vendiendo sus partes. Una primera gran división fue la establecida entre la parte urbana (donde se dispuso la ciudad) y la zona rural,

donde se ubicó posteriormente el barrio (ver mapa). Centramos el interés de las subdivisiones que se registraron de esta última.

De toda la lonja de Correa -Mapa N°1-, la perteneciente a Ventura, fue comprada por Judas Palacios en el año 1852. En 1854, vendió parte del terreno en condominio a Pedro Antonio Echagüe, a Jacoba Cueto de Paz y a Enrique Napp. Este último vendió a Exequiel Paz (esposo de Jacoba) parte de los terrenos que le pertenecían. Posteriormente, en 1858 Judas Palacios vendió cinco fracciones más. El terreno restante, ya dividido en manzanas, fue adjudicado a sus hijos, entre ellos Eloy, en 1864. Pueden observarse en el mapa tanto las divisiones de los tres principales dueños como de las fracciones de Exequiel Paz y la formación de las manzanas futuras del barrio aunque estén marcadas sobre el terreno de Exequiel Paz (Locatelli, 1975).

Quedaron algunos interrogantes que aún no se han podido dilucidar: por ejemplo, si la venta que realizó Judas Palacios es en partes iguales, como es que no se encontraron esas igualdades en el plano. En el caso de Exequiel Paz, cabe aclarar que el plano está reflejando compras posteriores a las ventas que hizo a Judas Palacios. Las parcelas de las manzanas del barrio se encontraron en fracciones de terreno de este último, no ubicando allí referencias a Eloy Palacios y a compras posteriores por parte de María Echagüe. Tampoco se expresó cual fue la suerte que tuvieron los terrenos que adquirieron los hijos de Judas Palacios. Lo que sí se mostró claramente, insistimos, es el trazado rudimentario del centro del barrio Belgrano.

Este primer armado topográfico de la zona rural, de la lonja de Correa, continuó subdividiéndose fruto de las ventas y herencias sucedidas. En estos planos se visualizan las manzanas que posteriormente fueron el centro del barrio en cuestión. Consecutivamente, la ciudad de Rosario creció rápidamente sobrepasando el casco urbano por lo que se realizó un primer intento de división funcional por secciones. En el año 1873, se dictó una ordenanza municipal que dividió topográficamente el territorio de la municipalidad.

Se estableció una delimitación general en cuatro secciones. 1) el bajo: que comprendió el sector del puerto. 2) la ciudad: la zona urbana -se llamó también casco céntrico- que llegó hasta donde hoy se encuentran el Boulevard Oroño y la Avenida Pellegrini. En esta fracción se centralizaron las construcciones de las principales instituciones: El “Palacio Municipal” -de la administración-, los Tribunales Provinciales, el teatro “El Círculo” y años más tarde la Jefatura de Policía, la Biblioteca Argentina, y el Hospital del Centenario (Mejías, 1996). 3) la sección denominada de extramuros, se ubicó por fuera del casco urbano de la ciudad, aunque ya se habían delimitado sus calles y manzanas. 4) los suburbios: donde se localizó la zona rural perteneciente a la municipalidad. Las tierras donde se ubicó posteriormente el barrio Belgrano es en este último espacio (Locatelli, 1974).

Hacia fines del siglo XIX, se logró empalmar la zona urbana con la suburbana o rural, a través de la inversión en el área ferroviaria y en el transporte público (Lanciotti, 2009).

En cuanto al transporte público, en 1870 se dio marcha a un sistema de transporte público de pasajeros: el tranway, de tracción a sangre. Para el año 1880 estuvieron todas las empresas en marcha: Tranway Rosarino del Norte, Tranway Saladillo y Tranway del Oeste. Esta última, para el año 1889<sup>10</sup> se posicionó, con derechos y acciones de concesión, otorgadas por el Consejo Deliberante de la ciudad, como una de las sociedades más importante en materia de transporte público. Su dueño era Nicasio Vila, quien cumplió un papel fundamental en el origen del barrio Belgrano.<sup>11</sup>

Respecto al área ferroviaria, en 1887, el ferrocarril Oeste Santafecino instaló en el servicio público, 52 kilómetros de vías de trocha ancha (1,676 m.) que llegaron hasta las localidades de Casilda, pasando por la de Pérez hasta llegar a la de Melincué y Cruz Alta. Dicho ramal para el año 1891 llegó a contar

---

<sup>10</sup> Ordenanzas municipales del año 1889. Archivo: Digesto Municipal del año 1889. Municipalidad de Rosario. Secretaría de planeamiento. Dirección General de Urbanismo.

<sup>11</sup> Nicasio Vila llega a la intendencia de Rosario en el año 1906 hasta el 1909.

con 75 kilómetros de vías férreas. Con la ley nacional del 10 de septiembre del año 1888 el Ferrocarril Central Argentino quedó autorizado para construir el ramal a Peyrano siendo habilitado al servicio público el 28 de febrero de 1891. Este ramal es el que cruzó por el territorio del barrio Belgrano (Ensinck, 1980).

Para el año 1900 las empresas de ferrocarril se fusionaron quedando el Ferrocarril Oeste Santafesino en manos del Central Argentino. En 1907 el Central Argentino se fusionó con el Buenos Aires - Rosario siendo finalmente denominado "Ferrocarril Central Argentino". Para el año 1949, la nacionalización de los ferrocarriles le dio una nueva denominación a este ramal: "Ferrocarril General Mitre".

En el año 1891 se habilitó la circulación del ramal que desde Peyrano, llegó a Rosario pasando por Santa Teresa, Pavón Arriba, Acebal, Álvarez, Soldini, Eloy Palacios y Empalme. Este tipo de emprendimientos de infraestructura habría sido un factor primordial para la elección por parte de Nicasio Vila para la traza del barrio. Siendo el medio de transporte más importante del país para fines de siglo XIX y principios de siglo XX en las orillas de las vías de este ramal, sería más sencillo vender las tierras dando una comodidad particular a quienes se instalan en los suburbios de la ciudad (Ibídem).

## **1.2- La actividad portuaria como eje estructurante de la ciudad de rosario.**

Los asentamientos poblacionales de la ciudad no escaparon a una situación de importancia geopolítica. Rosario, topográficamente nació desde el río Paraná y se desplegó acrecentándose en una relación determinante con este; presentándose como una vía comercial y de comunicación directa con el exterior. En esa misma dirección, los intercambios necesitaron cada vez más, de trabajadores para las actividades relacionadas con la agroexportación. "La composición de la mano de obra expresaba una sociedad que se iba estructurando como capitalista, pero que era preindustrial" (Falcón, 1999: 22). Este es un factor a destacar en relación directa con el incremento y la caracterización poblacional de la ciudad.

## Mapa N° 2 Plano de la ciudad de Rosario de Santa Fe del año 1888



**Fuente:** Primer Censo Provincial de la provincia de Santa Fe. **Por:** Gabriel Carrasco. Editorial Peuser. Buenos Aires. Año: 1888. **Archivo:** Municipalidad de Rosario. Secretaría de planeamiento. Dirección General de Urbanismo.

En el plano se muestra uno de los primeros intentos de planificación y proyección urbana de la ciudad. Los proyectos anteriores fueron de los años 1858, 1871, 1875. En este, como puede observarse, se incluyeron datos de la localización de la población según las manzanas trazadas, del primer censo de la provincia de Santa Fe del año 1888. Las referencias muestran que las manzanas menos pobladas, son las que predominan en el círculo que rodea al núcleo central. En este último, se encontró la principal concentración de habitantes. Se pretendió proyectar la ciudad de manera tal que quedaran alineadas las principales calles, y donde la extensión se ajuste hacia el interior de acuerdo a la cuadrícula primigenia.

Quienes se encargaron de comercializar los lotes tanto en la planta urbana como en los suburbios fueron los operadores inmobiliarios. Los principales entre 1880 y 1900 -dentro de los que se encontró Nicasio Vila<sup>12</sup>- “ejercían el control de la totalidad del proceso: gestión del capital de inversión, urbanización, comercialización de lotes, producción y comercialización de viviendas” (Lanciotti, 2009:238). La compra de un terreno en la zona de los suburbios se presentó como una alternativa a las viviendas de inquilinatos. “La casa unifamiliar era una valiosa oportunidad para los inmigrantes, que buscaban una “alternativa al conventillo” (Ibídem: 99).<sup>13</sup> Razón por la cual, los operadores inmobiliarios, conocían en profundidad las necesidades habitacionales de todos los sectores sociales de la ciudad.

### **1.3- Reconstrucción territorial, mensura y venta de tierras: los orígenes del barrio Belgrano.**

De lo antedicho se desprenden los posibles motivos de por qué el barrio Belgrano surgió a fines del siglo XIX y principios del siglo XX. Quien fuera dueño de las tierras, Nicasio Vila, solicitó a la municipalidad la creación del “Pueblo Eloy Palacios”, nombre del anterior dueño de las tierras, otro reconocido potentado de la época. La nota fue ingresada por mesa de entradas el 27 de mayo de 1889 dirigida al Intendente Municipal Pedro Tomás de Larrechea y dice lo siguiente:

*“El que suscribe vecino de esta municipalidad, expone: que es propietario de un área de terrenos en los suburbios de este municipio distante de 6 seis a 8 ocho kilómetros al Oeste de la plaza principal de esta Ciudad, cuya arca se compone 729 metros de frente Este por 1732 metros al oeste lindando por el norte con herederos de Pedro Echague por el sud con herederos o sucesores de don Marcos Paz Por el Este con*

---

<sup>12</sup> Solo se menciona a Nicasio Vila por el protagonismo que tuvo en la creación del barrio Belgrano. Se analiza en el siguiente apartado de este mismo capítulo.

<sup>13</sup> Lanciotti (2009) trabaja las características del mercado de vivienda de los inquilinatos hacia fines del siglo XIX y principios del XX.

*Windels y José Ruggiaro con el Oeste con Zavalua y Lapisborde, con el deseo de formar un pueblo por medio de la subdivisión del terreno en lotes cuyos precios estén al alcance de las clases obreras de este municipio, viniendo con esto a llenar una necesidad muy sentida para esas clases, pues dado el gran valor que toma la propiedad urbana dentro del ejido del Pueblo no les es posible adquirir terrenos en esa parte para construir sus casas con la acumulación de sus ahorros. Por otra parte, mi proyecto es de construir casas para esas mismas familias de obreros, con arreglos a los principios de higiene adoptados por los países más adelantados de Europa en la larga práctica de esa clase de construcciones. Acompaño a la presente un plano con la traza del nuevo pueblo que deseo fundar, estando en el determinadas las calles, boulevares y plaza. (...) El pueblo llevará el nombre de “Eloy Palacios”, lo mismo que la plaza, el Boulevard que corre de Este a Oeste Avenida Gálvez y el que corre de Norte a Sud Avenida Vila y las calles las que se determinan en el plano, la vía del Tranway del Oeste atravesará dicho pueblo en toda su extensión de Este a Oeste por la avenida Gálvez. Por tanto pido al consejo deliberante por intermedio del Sr. Intendente se sirva declarar el reconocimiento de la traza de dicho pueblo en la forma que lo solicito.<sup>14</sup>*

A través de la siguiente ordenanza municipal de 1889, Nicasio Vila consiguió entonces el nombramiento, a modo de “nacimiento barrial”, de un nuevo escenario socio cultural que se integró posteriormente a la ciudad.

---

<sup>14</sup> Nota de pedido en Libro de Actas del Honorable Consejo Municipal del 27 de mayo del año 1889.

*“Art. 1º: Apruébese la traza del pueblo que va a fundar el señor Nicasio Vila bajo el nombre de "Eloy Palacios" en el paraje que expresa en el plano de referencia.*

*Art. 2º- El concesionario por sí y los propietarios que le sucedan en adelante estarán obligados a acatar y cumplir las ordenanzas vigentes y las que en lo sucesivo se dictaren, pues dicho pueblo formará parte integrante de este municipio, no importando la aprobación otorgada ningún derecho ni prerrogativa que altere ni disminuya los efectos legales de las ordenanzas que emanen de este Honorable Concejo.*

*Art. 3º- El concesionario Sr. Vila hará donación graciosa y sin ninguna indemnización por parte de la Municipalidad, de dos lotes de terrenos capaces para dos escuelas públicas, las que se levantarán también, y cuando a juicio de la Intendencia los creyere necesarios, por cuenta de los concesionarios y mediante los planos que previamente deberán merecer la aprobación de la intendencia.*

*Art. 4º- Comuníquese, etc.”.*<sup>15</sup>

Tanto Nicasio Vila como Eloy Palacios ocuparon un lugar preponderante en el rubro de los negocios inmobiliarios. Vila a la vez que administró la compra y venta de los terrenos, consiguió la concesión para explotar una línea de tranways -tranvías tirados por caballos- desde el centro de la ciudad hacia el futuro barrio que se estaba por fundar.<sup>16</sup> La aprobación del trazado a través de esta ordenanza fue afín también con la propuesta nacional cuyo proyecto político implicó ubicar en un espacio físico a la población de inmigrantes.

En la propuesta de creación del “pueblo” se explicitó la idea de quienes son los beneficiados con el loteo de tierras: las clases obreras. Sumado a esto se

---

<sup>15</sup> Digesto Municipal: Ordenanza del 11 de junio de 1889.

<sup>16</sup> Contrato de transferencia a la sociedad denominada “Tranways del Oeste”, acta de sesiones del Consejo Deliberante, año 1889.

presentó la propuesta de construcción de las casas para los habitantes del nuevo pueblo, acorde a lineamientos higienistas traídos de Europa. No se registraron observaciones ni trabas o reparos en la gestión e instalación del barrio en ese sector, por parte del consejo deliberante. Por el contrario, desde que se presentó el proyecto hasta su aprobación, según consta en las actas pasaron solo quince días.

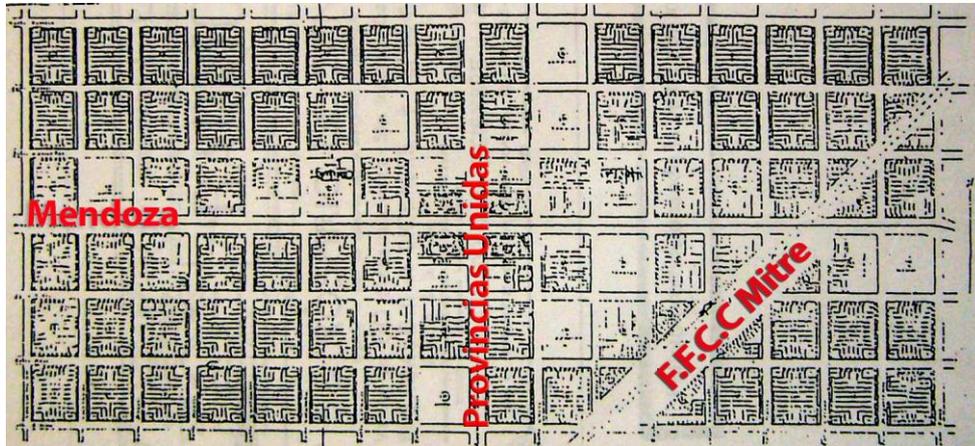
En la ordenanza se remarcó la dependencia -de la población que se instale allí- a todas las normativas del municipio de la ciudad. Claro está que se establecieron mecanismos habilitantes -en relación a todas las normativas necesarias entre leyes y decretos- para llevar a cabo, lo más rápido posible, este tipo de emprendimientos geoeconómicos. Surgió así, un barrio/pueblo con características rurales y cierta autonomía, bajo el dominio y la regulación municipal de la ciudad de Rosario.

La propuesta fue interesante para los sectores populares que necesitaron ubicarse en un espacio de la ciudad, por lo que la demanda de lotes se incrementó. Como se vio anteriormente, este admitió las reales posibilidades de compra de estos sectores. Sin embargo, no fueron los únicos beneficiados. Fue además, un negocio integral para el dueño de las tierras que obtuvo no solo las ganancias de la venta de los lotes, sino también de la explotación de la línea de tranway. Por último, este emprendimiento barrial favoreció al municipio siendo un lugar alternativo para aquellos que eran expulsados del centro de la ciudad por la ley de erradicación de ranchos.<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> Ordenanza municipal del 18 de agosto de 1889. La problemática de la erradicación de ranchos del centro de la ciudad será retomada más adelante. Aquí solo hacemos notar la relación que tenían las intenciones de la fundación del barrio con los intereses de la municipalidad.

### Mapa N° 3 Primer plano oficial del barrio Belgrano



**Fuente: Digesto Municipal: Ordenanza del 11 de junio de 1889.**

El primer diseño autorizado y habilitado por la municipalidad, fue el que presentó originariamente por Nicasio Vila, que no recibió sugerencias de modificación de ningún tipo por parte del municipio. Tampoco se solicitaron estudios zonales o verificaciones del suelo para su habilitación. Esto hubiera sido imposible en los tiempos en que se dirimió la aprobación de la traza.

Puede distinguirse, en el mapa N° 3, el boceto de una plaza central formada por cuatro fracciones, que funcionaron como el corazón barrial. Su perímetro involucró la mitad de las cuatro manzanas dispuestas en la intersección de lo que hoy se denomina Avenida Provincias Unidas y calle Mendoza. El barrio se organizó alrededor de estas dos calles y de las plazoletas. A partir de allí, continuaron siete cuadras más de cada lado de la plaza con un total de dieciséis cuadras a lo largo de la calle Mendoza de este a oeste; extendiéndose a lo ancho tres cuadras para cada lado de la calle Mendoza.

Alrededor del primer trazado quedaron las quintas dispersas y calles aún sin abrir. Se muestra un eje central barrial junto a la plaza, donde se instalaron instituciones que dieron vida y se tomaron como centros de reuniones, encuentros y recreación del hábitat. Si bien algunas han desaparecido o se

mudaron de lugar, como el cine Roma y la comisaría; otras permanecen en sus lugares primigenios: la iglesia de culto católico con sus escuelas “La Inmaculada” de pupilas para mujeres y la otra para varones “San Antonio de Padua”, el club “Nueva Era” y posteriormente se instaló la escuela “República Federativa de Brasil” N°91.

Dentro del diseño del barrio cruzan las vías del “Ferrocarril Mitre” con su estación cuyo nombre es “Nicasio Vila”, mojón determinante para el crecimiento e individualización del barrio respecto a otros. Esta fue no solo parada obligada de los llamados trenes obreros, que trasladaron diariamente a los hombres que trabajaron en los talleres ferroviarios de la ciudad de Pérez, sino el signifiante por el cual mucho pobladores eligieron asentarse en este barrio. Temática que será trabajada en el capítulo III.

En 1906 a través del decreto N° 23 el barrio pasó a llamarse “Barrio Vila”,<sup>18</sup> el mismo año en que este empresario asumió la intendencia de Rosario. A los cuatro años de este último decreto, en 1910, la Municipalidad de la ciudad de Rosario, en homenaje al Primer Centenario de la Revolución de Mayo,<sup>19</sup> decidió cambiar el nombre a una gran cantidad de barrios, entre ellos a “Barrio Vila”. En este contexto, tomó el nombre de “Barrio Belgrano”, el cual conserva hasta la actualidad.

La aplicación de esta ordenanza municipal tuvo diferentes implicancias y efectos en los pobladores que se vieron afectados por ella: muchos de los nombres impuestos a los distintos barrios no prosperaron, por ejemplo el barrio Tiro Federal sería desde ese momento Moreno, Echesortu sería Alberdi. En los que sí se impuso el cambio fue en el barrio Mendoza (luego Azcuénaga) y en el barrio Belgrano.

En las tiradas de los remates que se realizaron a principios de siglo XX, más precisamente en 1909, se imprimió una difusión publicitaria focalizada

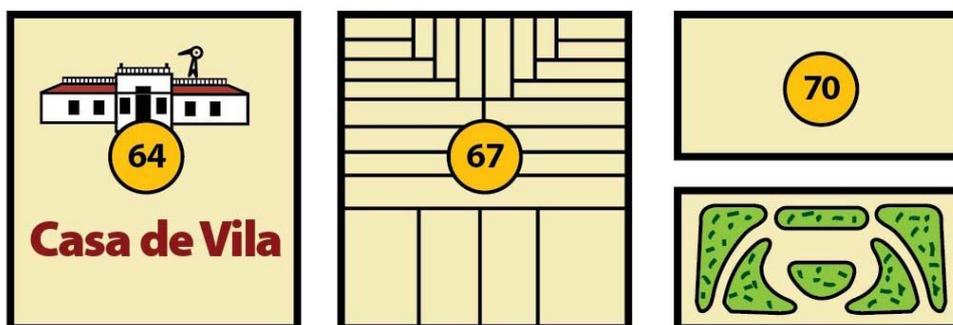
---

<sup>18</sup> Digesto Municipal: Decreto N° 25. Año 1906.

<sup>19</sup> Digesto Municipal: Ordenanza N° 28. Año 1910.

hacia los sectores populares de la ciudad. Dicha propaganda exponía: “la compra de estos terrenos barriales son posibilidades imperdibles de inversión para obreros y empleados”.<sup>20</sup> Quienes se encontraron en esos grupos de trabajadores son la población de inmigrantes extranjeros y campesinos. Se proyectó así, una división territorial para ubicar a los sectores populares en estas tierras.

#### Mapa N° 4 División de las manzanas del barrio Belgrano



**Fuente: Mapa oficial de remate de terrenos, 1909. Archivo Museo de la Ciudad de Rosario.**

Este mapa es un fragmento del plano del barrio que se expuso en la publicidad del remate del año 1909, mencionado anteriormente. En otros planos de remates de la época, señalaron al barrio Belgrano como ex Vila pasada la ordenanza de 1910. La publicidad completa coincidió con el plano de la fundación. Hay una manifiesta división de los terrenos de hasta treinta y seis lotes por manzanas, el total es de dos mil lotes propuestos a remate. El

---

<sup>20</sup> Publicidad de remate de lotes del barrio Vila del año 1909. Archivo: Museo de la Ciudad de Rosario.

fragmento seleccionado de la cuadrícula es parte del centro del barrio. Se ve claramente que el chalet del señor Nicasio Vila se ubicó allí.

Asimismo, puede leerse a un costado del plano, la siguiente inscripción: “El tranvía eléctrico N° 14 cruza el barrio Vila en toda su extensión de dieciseis cuabras por la Avenida Mendoza sobre la que hay 32 manzanas”.<sup>21</sup> Es evidente que la publicidad de un transporte público es un incentivo para que los potenciales dueños inclinen su opción a la compra de los lotes en esta zona y no en otra. En todo este despliegue de planos, de loteo de baldíos, de facilidades de pago, junto a un medio de transporte tan importante para entonces como fue el tranvía, estaba incluida la “venta” de la ilusión de un porvenir urbanizado, que por ese entonces se reduce a un trazado fragmentado con manzanas loteadas a bajo costo. El barrio, entonces, fue preconcebido y focalizado hacia un sector de habitantes que, a la vez, buscó este tipo de emprendimientos por su condición social y económica.

#### **1.4- Ensanche y unificación con la ciudad.**

En el plano que se presenta a continuación, se muestra como se proyectó el ensanche de la ciudad de Rosario y la habilitación de la zona portuaria. Se construyeron calles hasta la línea de la ribera con edificios imponentes -como expresión de la pujanza de la Argentina agroexportadora- para la aduana y la administración, todas actividades vinculadas al puerto de Rosario. El sur aparece como sitio de expansión predominante en las costas del río. Se pretendió una ordenación unitaria del territorio de la ciudad de acuerdo a los trazados ya existentes.

---

<sup>21</sup> Cita textual de la publicidad del remate mencionado del año 1909.

## Mapa N° 5

### Plano de la ciudad de Rosario ensanche y puertos aprobados, de los agrimensores Werner y Pusso, 1890



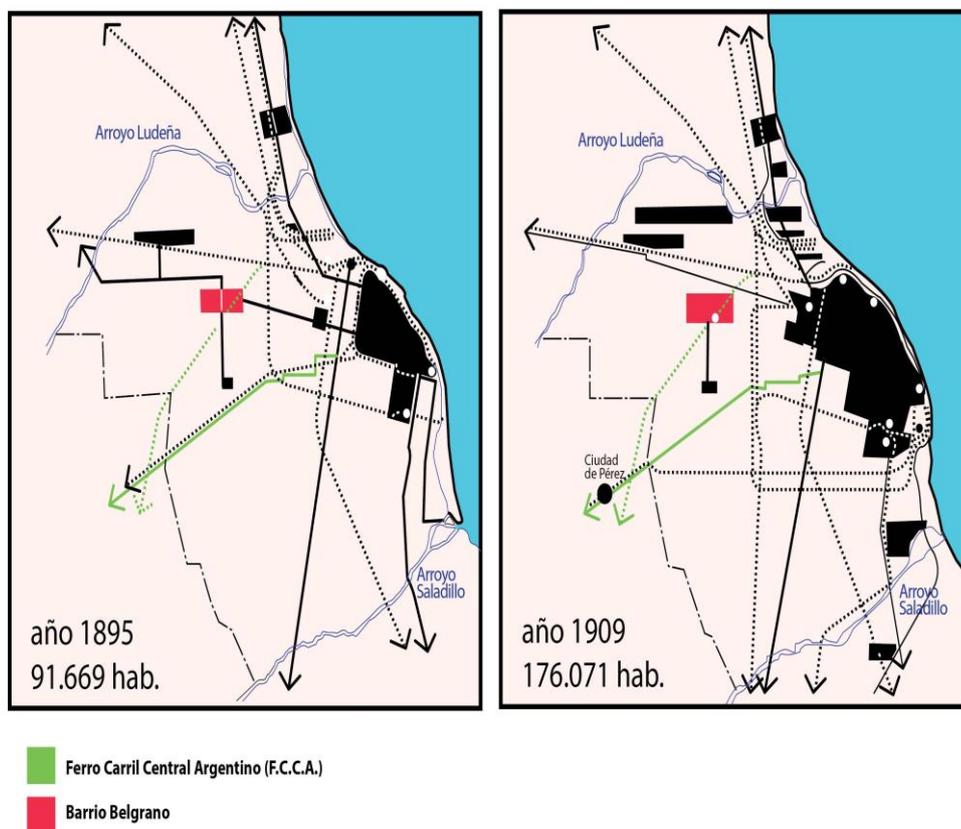
**Fuente:** Concesión del Puerto del Rosario a favor de Don Juan Canals, Rosario, Olivé. Año: 1891. Archivo: Municipalidad de Rosario. Secretaría de planeamiento. Dirección General de Urbanismo.

Se utilizaron los mismos criterios organizativos de ordenamiento urbano y la cuadrícula originaria que se observó en el mapa N° 2, se reprodujeron en este y en los proyectos subsiguientes. En este mapa se visualiza cómo era la distancia entre el barrio y el centro de la ciudad. Entre uno y otro hubo una cuadrícula de manzanas marcadas que para entonces no se encontraron

habitadas. Consecutivamente y alejándose del río se localizaron los lotes que siguieron siendo para sembrados y que posteriormente fueron loteados en manzanas.

### Mapas N° 6 y 7

#### Expansión de la ciudad de Rosario. Primeras ubicaciones geográficas de la población. Años 1895-1909



**Fuente:** Archivo: Municipalidad de Rosario. Secretaría de planeamiento. Dirección General de Urbanismo, y Biblioteca de la Facultad de Arquitectura Planeamiento y Diseño. Universidad Nacional de Rosario (F.A.P y D. U.N.R).

Aquí puede apreciarse gráficamente como se distribuyó la población hacia finales del siglo XIX y principios del XX. Ya en el mapa del año 1895 pueden observarse los primeros trazados del barrio Belgrano, que luego para 1909 y 1915 sufrió un crecimiento considerable. Ampliación acorde con el

desarrollo de otros pequeños poblados, teniendo en cuenta que se encontró limitando con otros barrios en la zona oeste de la ciudad.

Para las primeras décadas del siglo XX se consolidó como una zona de asentamiento de inmigrantes en su mayoría europeos (italianos y españoles) fuertemente ligada a los sectores de trabajadores. Más adelante veremos en profundidad tanto la vinculación de los sectores populares con la elite dirigente y el análisis de por qué el asentamiento se dio en determinados lugares.

En el mapa de 1909 se observa claramente el asentamiento de los barrios en los cuatro puntos cardinales y rodeando el centro de la ciudad. Entre la gráfica del año 1895 y la de 1909 la zona de la ciudad de más expansión es la zona norte, -allí se ubicó el Pueblo Alberdi- y las áreas que comprenden la ribera norte del río. Aparecen ya en la gráfica de 1909 asentamientos poblacionales en la zona sur de los cuales puede deducirse que formaron posteriormente, el barrio Saladillo. Si bien, la zona oeste la región del barrio Belgrano y el barrio Fisherton creció considerablemente, no lo hace de manera proporcional al centro y la zona norte de la ciudad, estos últimos se destacaron por el crecimiento poblacional y la extensión geográfica.

El núcleo central de la ciudad se expandió considerablemente en relación a los barrios mencionados. En la imagen se advierte el crecimiento del núcleo central de la ciudad desde el Río Paraná en forma perpendicular a este junto al crecimiento de las poblaciones en la ribera del río, solo que hacia el norte. Este ascenso poblacional fue esperable, teniendo en cuenta que en esta zona se instalaron tres terminales portuarias.

Otro aspecto interesante, que muestran las imágenes de los mapas y su evolución poblacional de principios de siglo, es que los barrios que afloraron fueron afianzados en relación a las vías del ferrocarril. Las flechas que aparecen en los mapas representan el camino de dichas vías dentro de la ciudad según la fecha indicada en el mapa.

Autores que han dedicado sus estudios a la historia de la ciudad de Rosario, entienden que la expansión topográfica de la misma se inició con los barrios ubicados alrededor de una gran metrópolis central y en los límites del distrito municipal. Configurándose como dispositivos que se complementaron a la vez que se opusieron a la gran aristocracia en aumento, principalmente portuaria, comercial y exportadora. Los escritos varían sus argumentaciones inclinándose, algunos, hacia un sentido racional y manifiesto de tomar una decisión política desde el municipio de tal decisión topográfica como forma de organización y planificación urbana de la ciudad (Campazas, 1988,1997). Otros plantean solo una visión estética de la ciudad y su ordenamiento (Zinni, 1988). En algunos textos llegan a marcar el sentido económico/político de tal división geográfica de la ciudad.

La fuerte tendencia de crecimiento fue, para todos los núcleos barriales satélites del casco urbano, una consecuencia de su vinculación por medio de los primeros servicios de tranvías. Relación que se dio principalmente por el flujo de mercancías -principalmente comestibles- que producían en los barrios y de la fuerza de trabajo del obrero que se trasladó por ese medio hacia las zonas de trabajo como el puerto.

Por lo que se viene deduciendo y confrontando con los datos, a nuestro entender, el objetivo también estuvo puesto en mantener a los sectores populares alejados del centro de la ciudad que era el lugar de desenvolvimiento y esparcimiento de la elite.

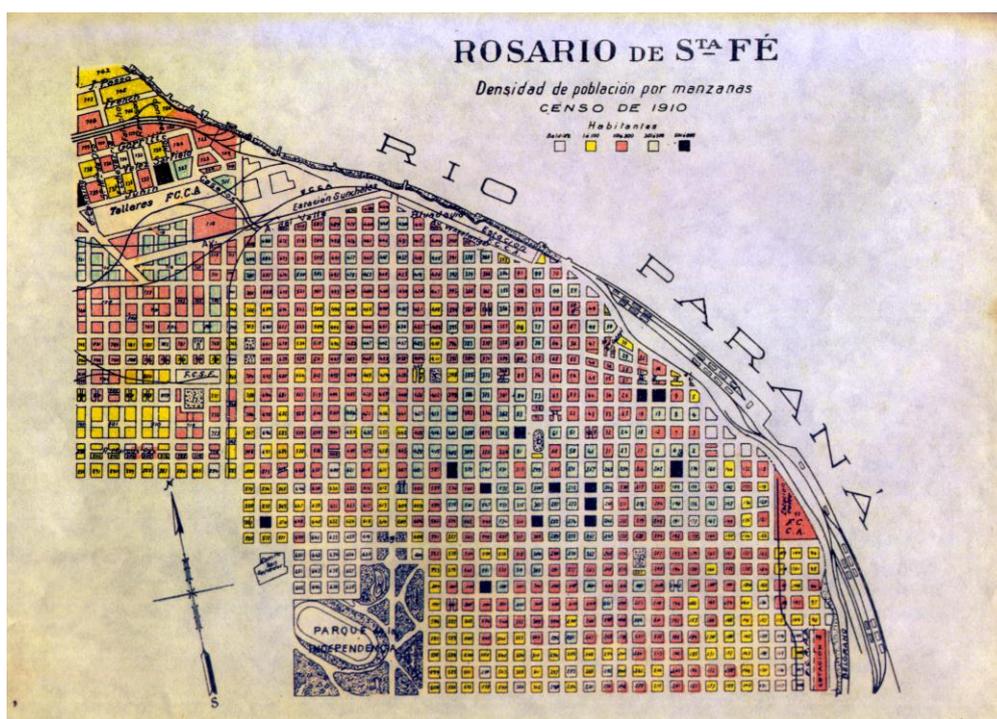
### **1.5- Distribución espacial de la población entre el centro y la periferia: establecidos y recién llegados.**

El primer censo municipal de población de 1910 arrojó un total de 192.278 habitantes. Ya en 1914 el censo nacional contabilizaba 222.592

habitantes.<sup>22</sup> La ciudad comenzó a ubicar su población procurando expandirse gradualmente en forma perpendicular a la zona del centro.

### Mapa N°8

#### Evolución de la ubicación espacial de la población en el centro de la ciudad de Rosario



**Fuente: Municipalidad de Rosario. Secretaría de planeamiento. Dirección General de Urbanismo.**

En Rosario, según Falcón, (1999) la burguesía local en expansión, instalada económicamente a orillas del Río Paraná a través de la explotación comercial del puerto, vió con buenos ojos el ingreso de población extranjera. El espacio donde los recién llegados comenzaron a trabajar fue el puerto. Los inmigrantes se instalaron en la ciudad de forma espontánea, buscaron trabajo y

---

<sup>22</sup> Fuentes: Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC). Dirección de Estadísticas de la Municipalidad de Rosario.

aspiraron ubicarse en una zona que asegure, aunque sea el mínimo, de bienestar para ellos y sus familias.

El conflicto surgió porque no existió un espacio adecuado y planificado para que este sector poblacional, que debía instalarse en la ciudad, pueda hacerlo. Hasta ese momento en que no había proyección alguna en relación a la expansión y ubicación de los nuevos habitantes, los pobladores inmigrantes se alojaron en precarias casas mezclándose con los habitantes locales. Puede observarse en el mapa N° 8 la densidad de población y su incrementación en el centro de la ciudad.

No hubo hasta entonces un criterio tomado desde las políticas públicas del municipio o a nivel provincial sobre cómo son recibidos los nuevos pobladores, y hacia donde pueden dirigirse para ubicarse en la ciudad. De esta manera, se entremezclaron en la zona urbana con los habitantes ya emplazados. De ellos se diferenciaron notoriamente social y económicamente, no solo por el rancho o por vivir en conventillos sino también por el idioma, generándose un sinfín de dificultades imprevistas a resolver (Falcón, 1999).

Los inconvenientes fueron encausados de la mano de “políticas erradicadoras de los ranchos que se encontraban en la zona céntrica” (Falcón, 1999: 24). Como se mencionó al inicio del capítulo, se resolvió que debían ser reubicados. Se consideró a los ranchos, desde la dirigencia política de la ciudad, focos de infección y propagación de las epidemias de la época. Tal ponderación se hace evidente en tanto estos nuevos pobladores fueron quienes se situaron en los nuevos espacios que se planificaron, diagramaron y proyectaron posteriormente como terrenos para este sector social. Las zonas aledañas al límite municipal, se presentaron entonces, para los inmigrantes, como posibilidad concreta de instalación. Tal es el caso del barrio Belgrano, al que de esta manera pudimos rastrear el origen de sus habitantes y como llegaron a instalarse allí.

Los grandes terratenientes necesitaron de estos pobladores para poner en marcha y avanzar en el proyecto económico -la incorporación del país al modo

de producción capitalista dependiente-, que se afianzó desde la llamada generación del ochenta. El interés principal estuvo puesto en un eje vector: una vez instalados los recién llegados traerían consigo mano de obra y oficios a la región y al país. Por los que debían ser retenidos en la zona de alguna manera. Desde esos intereses se implementó este tipo de proyecciones geopolíticas y económicas.

La burguesía comercial y portuaria, ante la expansión el puerto de manera estrepitosa, requirió de los nuevos pobladores para realizar los oficios más desfavorecidos. Los trabajos que realizaron son de tipo manual y físico donde el cuerpo y el uso de fuerza fueron la principal herramienta de la actividad productiva. Los más demandados para los hombres fueron los del obrero menos calificado, el hombreo de bolsas, que requirió de una significativa fuerza física, el jornalero que se desempeñó en el puerto a raíz del desarrollo comercial y también el de los peones para la construcción; en menor medida el comercio. En relación al trabajo femenino abundó el pedido de servicio doméstico (Falcón, 1999).

Los nuevos pobladores, inmigrantes, en su mayoría analfabetos, carecieron de bienes materiales y económicamente se encontraron en franca desventaja en relación a los habitantes ya establecidos en el lugar. Que los ubicaran en zonas aledañas al puerto les garantizó no solo la supervivencia sino también las posibilidades de progreso y ascenso social. Ideales fuertemente arraigados en cada uno de los asentamientos poblacionales que se instalaron paulatinamente. Las posibilidades de realización de dichos ideales fueron de diferente manera según los elementos que los hacen posibles en cada barrio.<sup>23</sup> Un ejemplo de esto fue el interés de la comunidad del barrio Belgrano puesto en que la instrucción pública. Para que llegue al barrio y también para que se sostenga y profundice en él. Tema que es tratado en el capítulo IV de esta tesis.

---

<sup>23</sup> En el capítulo N° III se desarrolló en profundidad el análisis de la estructuración de los ideales en la comunidad barrial. Y cómo estos se encontraron en la base del sector social condicionando su identidad y existencia.

Las familias tradicionales también se trasladaron y se ubicaron en los amplios bulevares, que tienen un nuevo trazado y permiten ampliar el límite del centro de la ciudad. Con renovadas dimensiones y mayor amplitud pudieron construir amplios y lujosos caseríos, alejándose mínimamente del casco central de la ciudad. En la ciudad de Rosario, entonces, se dio un doble éxodo, el de las familias tradicionales por un lado, y el de los inmigrantes, por otro (Rigotti, 1996).

La gran masa de inmigrantes se ubicó, entonces, en torno al núcleo central de la ciudad que se amplió desde el río Paraná hacia adentro. La distribución del espacio urbano se realizó para optimizar el espacio colmando las necesidades comerciales y urbanas de esa ciudad núcleo en crecimiento y expansión. El uso de las zonas aledañas en relación a la ciudad emplazada fue el de los nuevos espacios habitables, que para entonces son los barrios urbanizados. Allí se instalaron no solo los nuevos pobladores que buscaron hacerse poseedores de un terreno a plazo - a través del trabajo-, sino también pequeñas fábricas y emprendimientos que comprenden el desempeño de oficios manuales. El espacio urbano de la ciudad de Rosario, se ordenó de forma tal que el área de residencia se extiende aunque con una marcada diferenciación social.

En la primera mitad del siglo XX quedó configurada entonces la ciudad de Rosario con un área residencial como núcleo central desde donde se extiende con sus casonas, opulentas, grandes bulevares y edificios ostentosos para la época. Por fuera de ello, y a una distancia considerable para la época, emergieron las grandes barriadas en derredor al área residencial. A modo de satélites, dependen económica y políticamente del centro.

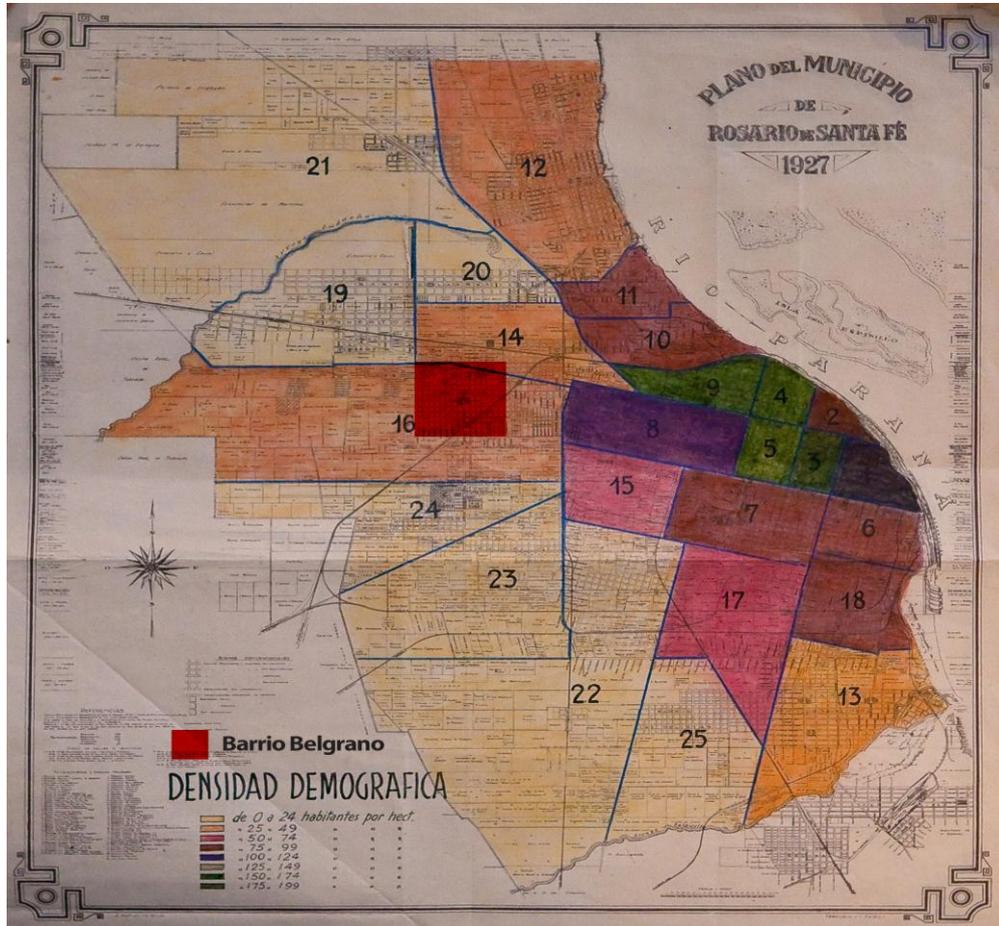
Si observamos cómo se armó, en los inicios, el mapa geo político de la ciudad encontramos que los elementos representados socialmente como perturbadores o negativos para la gran burguesía, como los inmigrantes, fueron llevados e instalados en las afueras de la ciudad como una forma de separar lo propio de su clase con lo que no los distinguía. El barrio, entendido en estos

términos, “es un indicador de la segregación en el uso del espacio urbano” (Gravano, 2005:13).

### **1.6- Intensificación de la densidad demográfica.**

El mapa siguiente muestra la densidad poblacional del año 1927. Los números sobre los espacios coloreados indicaron la seccional policial a la que perteneció cada zona, la que comprende al barrio Belgrano para ese momento era la seccional policial N° 16. En la zona oeste, se encontraron entre 25 y 49 habitantes por hectárea al igual que en la zona sur la seccional N°13 donde se instaló el frigorífico Swift. En la zona norte, la densidad poblacional se incrementó y llegó a 75 y 99 habitantes por hectáreas. El gráfico permite indicar claramente que la densidad demográfica es considerablemente mayor en el límite con el río y que aumentó proporcionalmente en todas las direcciones.

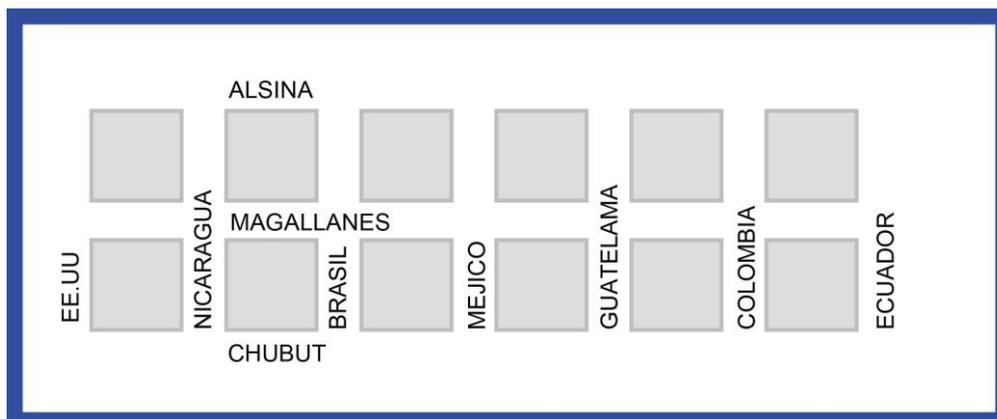
### Mapa N° 9 Densidad demográfica: Año 1927



Fuente: Municipalidad de Rosario. Secretaría de planeamiento. Dirección General de Urbanismo. Archivo: Biblioteca (FAPyD). (UNR).

Para el año 1927, el agrimensor Juan Louhau, realizó un ensanche del barrio Belgrano, hacia la zona oeste del barrio para la venta de lotes. El plano dice ser copia fiel del realizado por los agrimensores Barnett y Escauriza en el año 1908. Tal plano coincide con la ubicación territorial mencionada en el plano de Locatelli de 1974.

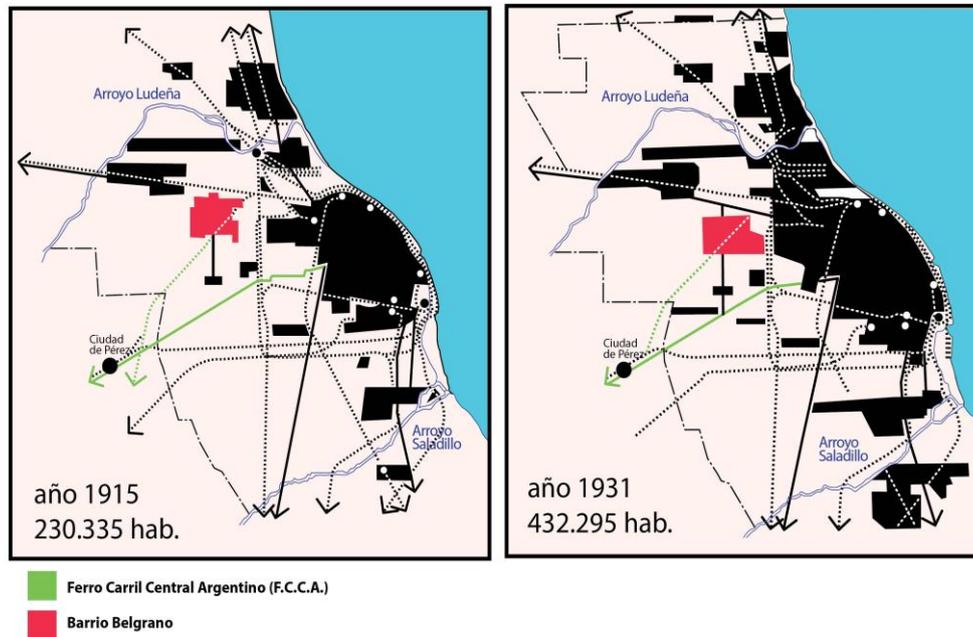
### Mapa N°10 Ensanche del barrio Belgrano



Fuente: Plano agrimensor Juan Louhau del año 1927. Archivo Centro de Documentación e Información Cesar Torriglia (CDICT). Instituto de investigaciones. Facultad de Humanidades y Artes (FHyA) (UNR). N° plano e0129.

## Mapa N° 11 y 12

### Poblamiento de la ciudad de Rosario. Ubicación geográfica de los habitantes. Años 1915-1931



**Fuente: Municipalidad de Rosario. Secretaría de planeamiento. Dirección General de Urbanismo. Archivo: Biblioteca (FAPyD - UNR).**

En los mapas anteriores pudo observarse que entre 1909 y 1931, es decir en veintidós años, la población de Rosario pasó de ser de 176.071 a 432.295 habitantes. Crece en 256.224 habitantes. Lo que dio un incremento promedio de 11.646,5 de habitantes por año en la ciudad. Esto puede apreciarse en el acrecentamiento rotundo de los lugares habitables que se observan en el mapa del año 1931.

Allí muchos de los barrios ya se mostraron integrados a la ciudad, continuando con la tendencia de la zona norte como la que más rápido se adhirió a esta. Barrio Belgrano aún continuó con una zona despoblada –para ese año notablemente disminuida- que lo siguió desuniendo del plano urbano aunque ya había incrementado su población y geografía ocupacional. En el resto de las

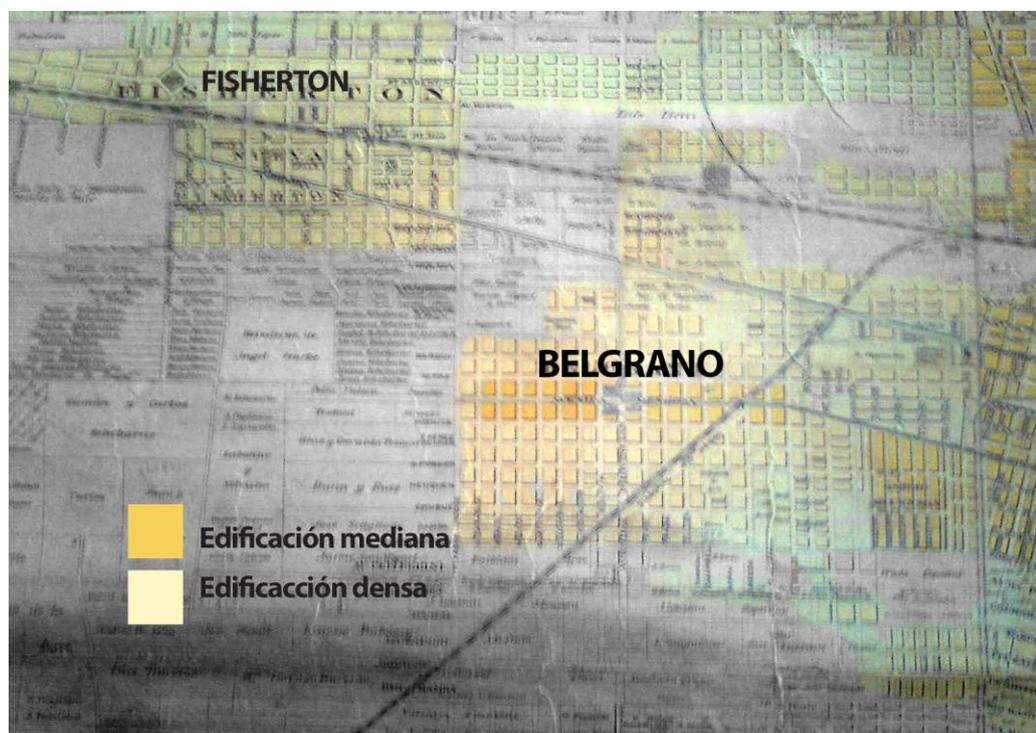
zonas, si bien se incrementó la población, continua separado de la ciudad. La tendencia de aumento de población, se mantuvo constante.

Por el planeamiento rudimentario que tuvo la ciudad con un núcleo central y los barrios satélites, el crecimiento fue desmesurado y en algunas zonas anárquico, heredando una multitud de problemas por esta causa: La trama urbana se convirtió en difusa cuanto más se alejó del centro, el equipamiento en servicios fue deficiente, se urbanizaron lugares inadecuados que sufren fuertes inundaciones. El reordenamiento urbano de la ciudad se inició con el Plan Regulador que pone en marcha la municipalidad a partir del año 1935.

Lo que fue variando es el origen de los habitantes, en este sentido, las migraciones internas cobran un papel protagónico para mediados de la década del 30' y principios del 40'. Sobre esa cuestión avanzaremos en el capítulo II.

### **Mapa N° 13**

#### **Evolución del trazado físico del barrio Belgrano. Año 1931**



**Fuente: Archivo Museo Provincial Julio Mark.**

En el mapa del año 1931, pudo observarse integralmente cómo era la primera delimitación que fue habilitada que comprendió el total de la superficie del barrio - zona amarilla-. Para esta fecha ya se nota la ampliación del barrio hacia la zona este, la más cercana al centro. Alrededor de ello están marcadas las nuevas manzanas que no están en construcción pero sí se encontraron trazadas junto a sus respectivas calles como ampliación de las posibilidades habitacionales del barrio. Fueron manzanas que llegaron hasta la calle Pellegrini hacia el sur y hacia el norte hasta la actual Avenida Eva Perón. Teniendo en cuenta todo el largo de este a oeste mencionado anteriormente, se ve claramente cómo se acercaron los barrios tanto en el límite este con el actual barrio Azcuénaga y con el incipiente barrio Fisherton hacia el norte.

En el último mapa se encontró una variedad interesante se grados de edificación que permitieron pensar en amplias y profundas potencialidades edilicias y de crecimiento de toda la zona. La edificación fue desde manzanas con construcciones densas, medianas. Variaron las calles pavimentadas y sin pavimentar, calles abiertas o recién trazadas y sancionadas su habilitación, hasta las marcas de la urbanización sin aprobación. El resto es terreno que continuó siendo destinado a la producción de verduras en grandes huertas.

Puede observarse en los mapas como se fortaleció habitacionalmente el eje central del barrio Por su distancia con la ciudad de Rosario se mantuvieron así, hasta la década del setenta aproximadamente, aunque progresivamente desapareció, a medida que el barrio creció y cooptó las quintas para disponer manzanas habitacionales. Los loteos culminaron de poblarse definitivamente con la instalación del agua corriente y la pavimentación de las calles principales hacia fines de la década de 1980 y principios de la década de 1990.<sup>24</sup>

### **1.7- Centro y periferia. La configuración y unificación de la ciudad en la segunda mitad del siglo XX.**

---

<sup>24</sup> Asociación Vecinal “Barrio Belgrano” Libro de actas N°13 y 14. Años 1987 a 2000.

Para este período, la segunda mitad del siglo XX, ya estuvieron instaladas las principales estaciones de trenes en la ciudad. Una cantidad de habitantes, en su mayoría de origen extranjero, se instalaron en la ciudad haciéndola crecer considerablemente. Aunque el crecimiento de cada zona de la ciudad fue desigual, se consolidó definitivamente la vida de alguna de ellas vinculadas al ferrocarril, entre ellos los barrios Belgrano y Fisherton. Si se toman en comparación, existió un crecimiento discordante entre estos y la ciudad.

No obstante, no puede dejar de tenerse en cuenta también que, entre ambos barrios, el valor urbano representacional y económico de cada uno fue el principal condicionante.<sup>25</sup> La incorporación tardía de los servicios urbanos, en cada uno, también los consolidó de manera no homogénea. Se determinó así también, el valor y la demanda territorial. Con un sentimiento que les es propio, cada uno de los barrios, y en particular Belgrano, representó la vida en la vecindad dentro de la gran ciudad. Sus pobladores se reconocen como un sector popular y comunitario, en relación a ese sentido de pertenencia privativo, enmarcado territorialmente en el vecindario como colectividad social.<sup>26</sup>

### **1.8- El barrio y la identificación con un sector de la producción laboral.**

Cada barrio satélite debió ocuparse fructuosamente de un ámbito de la producción mercantil. La distribución se estableció con una distinción particular: la producción a desarrollar fue asociada a las condiciones ambientales de la zona y el espacio. Se procuró, de esa manera, aprovechar al máximo el rendimiento productivo beneficiando el desarrollo zonal. La burguesía rosarina en ascenso necesitó, para acrecentar su capital, que los sectores populares de trabajadores obreros pudieran instalarse ordenadamente en los barrios y nada mejor que el buen uso del espacio.

---

<sup>25</sup> El valor representacional, con respecto a la división geográfica y cómo esta marca una identidad según el espacio urbano donde se despliegue, se analizó en el capítulo III.

<sup>26</sup> El tema acerca del sentido de pertenencia y su relación con el grupo será desarrollado en el capítulo N° III, donde se trabaja la identidad barrial.

Así en la zona sur, en el barrio Saladillo, se situó y se puso en marcha en 1924 el frigorífico Swift que absorbió gran parte de mano de obra. En la zona norte, también a principios del siglo XX, se instaló una refinería de azúcar, La Refinería Argentina, que dio la denominación de “barrio Refinería” a la zona con las tres terminales portuarias ya mencionadas. La zona comprendida por el barrio Belgrano se encontró en los suburbios del oeste y, como es una zona inundable, se destinó principalmente a la producción de huertas y cosechas que pudieran resistir tales inclemencias del tiempo.

Los propietarios tuvieron una relación compleja con los peones que emplearon, produciéndose casos de explotación y tratamiento excesivamente riguroso hacia los mismos. Según testimonios la “Quinta de Luciani”, fue una de las más tradicionales de la zona, “*es reconocida por el mal trato que daba a los trabajadores que empleaba*” (vecino del barrio, julio 22, de 2011).<sup>27</sup> Los trabajos realizados en el matadero, las quintas, los hornos de ladrillos y pequeños talleres, se correspondieron con los sectores populares más desfavorecidos. En el barrio se emplazó, además un depósito municipal, y se construyó el cementerio llamado La Piedad. Esta forma de producción y trabajo fue disminuyendo en la zona, en la medida que comenzó a presentarse como un lugar estratégico la ubicación en relación a los talleres del ferrocarril que se encontraron muy próximos al barrio.

Con relación a los otros barrios cercanos, el barrio Fisherton de zona noroeste, se ubicó medianamente más alejado que barrio Belgrano de la zona céntrica de la ciudad.<sup>28</sup> Surgió sobre tierras del Ferrocarril Central Argentino, como sector de viviendas para los ejecutivos del ferrocarril. Barrio Alberdi, en zona norte, cuando dejó de ser una comunidad independiente de Rosario, fue un barrio exclusivo para el esparcimiento y descanso de un sector social económicamente favorecido, con casas de fin de semana.

---

<sup>27</sup> Entrevista N°38.

<sup>28</sup> Ver el mapa N° 13 para una mejor orientación espacial.

Es en los inicios de la segunda mitad del siglo XX, donde se fortalecieron los barrios diferenciándose de manera sustancial del núcleo duro de la ciudad, aunque su acercamiento topográfico fuera incrementándose. El espacio también tuvo una forma de distribución según el tipo de materia prima o manufactura que se elaboró en cada barrio. Cada uno llevó la impronta de la producción y del trabajo de quienes lo habitaron. Todos ellos se encontraron en las mismas condiciones en relación al núcleo central de la ciudad. El trabajo definió el territorio de los sectores populares como grupos sociales comunitarios que se reunieron en un espacio determinado y por añadidura definieron la identidad de cada barrio.

La identidad en un gremio de la producción le dio entidad propia. A la vez que se diferenciaron de la ciudad, lo hicieron entre las propias poblaciones satélites. La modalidad de producción prescribe semejanzas y diferencias, instaló una identidad de cara a los otros y al nosotros, frente a la burguesía comercial y terrateniente y al interior del propio sector popular reconociendo a cada grupo de los obreros por su principal eje de desarrollo: el trabajo como fuerza productiva del sector.

Se desprenden entonces dos formas de relaciones, por diferenciación, una surgió de la desigualdad entre el sector social al que pertenecieron los barrios y el propio núcleo central de la ciudad. La otra distinción se dio al interior del mismo sector popular, en este sentido, entre los propios barrios. De acuerdo a la producción de pertenencia se diferenciaron identitariamente.

La primera de las diferenciaciones entre sectores, claro está, produjo una exclusión sistemática del trabajador inmigrante, de la gran urbe, para confinarlo al barrio. No habiendo posibilidades de participación en la toma de decisiones, restringiéndose la participación política en la ciudad, quedó confinado a la toma de decisiones dentro del barrio, de allí que se afianzó la identidad barrial creando sociedades de socorros mutuos, asociaciones vecinales, entre otras organizaciones, que hicieron sentir la voz de estos pobladores en el municipio.

La segunda fue una diferenciación que se dio al interior de los sectores populares en relación a la actividad productiva que se realizó en cada barrio por la comunidad que habitó allí. En este sentido, se habla de sectores populares cuando este está delimitado por el espacio, es decir, por el barrio que habitó, en relación a una historia, una identidad, expectativas y objetivos que son comunes a todos los agentes que lo conformaron.

Es Ariel Gravano (2005) el que mostró cómo la problemática del desarrollo y armado de la división de las zonas de producción, en vínculo con la gran ciudad, se encontró montado de igual manera en una gran variedad de ciudades. Desde allí explicó que la configuración de las ciudades en el modo de producción capitalista dependió de un eje concentrado a partir del cual se desprendieron todas las necesidades para su preservación y desarrollo como centro neurálgico de la producción de la zona.

En el caso de Rosario, el puerto y la comercialización de materias primas y mercancías se transformaron en la columna vertebral de la cual parte la proliferación de barrios obreros y de la que dependen estos últimos. En la medida que el centro se desarrolló los barrios tuvieron asegurada su sobrevivencia. Los sectores populares que se dedicaron al cultivo de la tierra, al trabajo físico, a la producción en pequeñas fábricas, quedaron fuertemente dependientes de la producción central de ese polo productivo. Es decir, del intercambio y comercialización del puerto de Rosario.

Claro está que los barrios, una vez que se consolidaron como zonas marginales de la época y como primer anillo que rodeó al espacio central de la ciudad, cada uno con una actividad productiva distintiva, abastecieron con su producción y mano de obra al núcleo central de la sociedad rosarina. Núcleo donde se asentó la burguesía que tiene como modelo a seguir la gran Buenos Aires, y porque no, mencionar también, modelos fuertemente europeizantes.

Posicionado desde las orillas del Río Paraná, la ciudad de Rosario creció a raíz de lo que producían “los de afuera”, los inmigrantes llegados de los países empobrecidos del mundo. Los barrios se tornaron un lugar remanente, como un

espacio donde los recién llegados se instalaron y reconfiguraron su propia identidad. De esta manera, la configuración poblacional de la ciudad de Rosario se dio bajo el desarrollo, la unión y la lucha de los sectores sociales definidos política económica y geográficamente: el núcleo central, y los sectores pertenecientes a las nuevas urbanizaciones, que conformaron los pueblos/barrios alrededor de este.

El censo de población realizado en el año 1947 arrojó un total de 1.702.975 habitantes en la provincia de Santa Fe, siendo 467.937 el total de habitantes que vivían en la ciudad de Rosario.<sup>29</sup> El incremento poblacional es significativo. Los avances del barrio en materia de infraestructura fueron notables: división en lotes y posterior construcción de viviendas con diferentes planes nacionales.<sup>30</sup>

### **1.9- Crecimiento poblacional en la ciudad de rosario: años 1968-1985.**

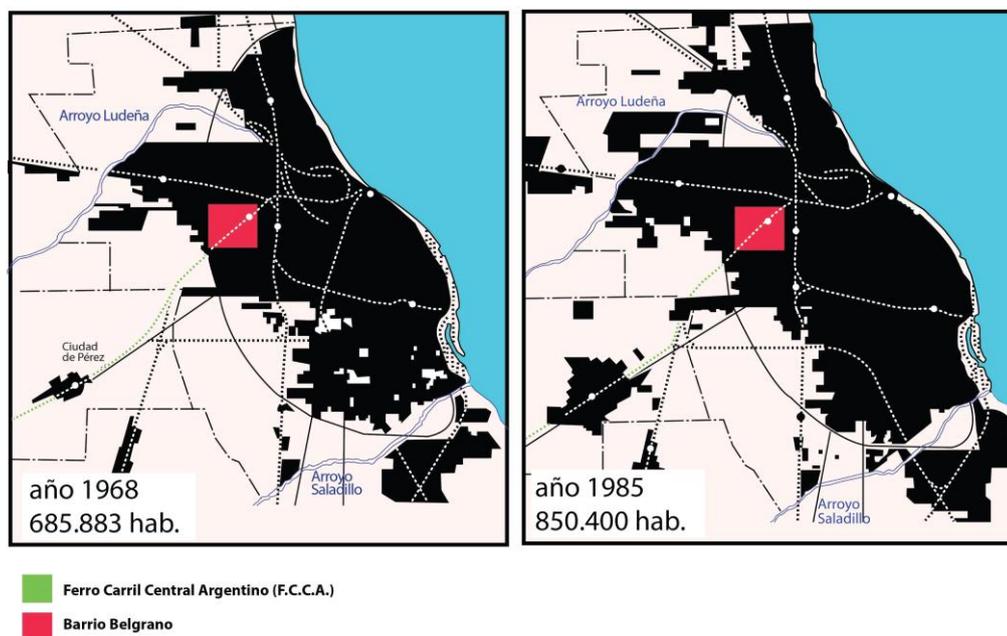
Hasta el mapa del año 1931 puede observarse que las vías del ferrocarril se incrementaron y aún no aparece la traza de la Avenida de Circunvalación. A partir de la nacionalización de los ferrocarriles, en 1948, se incorporó un nuevo trazado al sistema urbano, junto con la Avenida de Circunvalación y el ensanche de otras avenidas. Cortado el flujo de la inmigración europea, las migraciones internas se afincaron en sectores urbanos desocupados con construcciones precarias dando origen a las villas de emergencia. Esto configuró un nuevo conflicto en materia de planificación y urbanismo.

---

<sup>29</sup> Fuente: Instituto Provincial de Estadísticas y censo (IPEC), 1947.

<sup>30</sup> Los detalles de esta temática son desarrollados más adelante en este mismo capítulo.

**Mapas 14 y 15**  
**Crecimiento poblacional y ubicación geográfica en la ciudad de Rosario.**  
**Años 1968-1985**



**Fuente: Municipalidad de Rosario. Secretaría de planeamiento. Dirección General de Urbanismo. Archivo: (FAPyD) (UNR).**

Para el año 1967, la municipalidad aprobó un nuevo “Plan Regulador y Código Urbano” para la ciudad de Rosario. Tarea que estuvo a cargo de la Comisión Coordinadora Urbanística, Ferroviaria, Vial y Portuaria”.<sup>31</sup> Este plan regulador contempló aspectos físicos en relación a la reconstrucción del sistema ferroviario, vial y portuario, por un lado, y la creación de polos de desarrollo, centros comerciales, administrativos y habitacionales por el otro. El objetivo era encausar el aprovechamiento de la estructura física de la ciudad.

En los mapas N° 14 y 15 de los años 1968 y 1985 respectivamente, aparece la traza de la avenida de Circunvalación. Las vías del ferrocarril no solo no se incrementaron sino que por el contrario, comenzaron a reducirse. Puede observarse, para el primer período de la segunda mitad del siglo XX - el mapa

<sup>31</sup> Diario La Capital: 18 de agosto de 1968.

data del año 1968- que la ciudad se integró completamente con los barrios. Se distingue claramente la disminución de las vías de ferrocarril quedando sólo algunos ramales troncales que culminan en el puerto. La línea de ferrocarril que cruza por barrio Belgrano continuó sin modificaciones dada su ubicación estratégica con el taller de esta empresa, que existió en la ciudad de Pérez.

Las pretensiones manifiestas, que se dieron a conocer a través de los diarios de la época a toda la población, fue quitar algunos trazados de las vías férreas para la urbanización de la ciudad.<sup>32</sup> Surgen al mismo tiempo, nuevos asentamientos poblacionales por fuera de los límites de Rosario afianzándose cada vez más las zonas que conformaron el “gran Rosario”. La tendencia de expansión de la zona norte continuó constante en relación al resto de las zonas que vieron incrementado su crecimiento aunque no a la par de esta. En la zona sur de la ciudad se distinguió un afianzamiento de la población respecto del río, es decir, que culminó poblándose gran parte de la ribera sur cosa que en los anteriores mapas no se observó en demasía.<sup>33</sup>

### **1.10- Urbanización de los barrios: la construcción de la casa propia.**

La segunda mitad del siglo XX, encontró a barrio Belgrano con un primer proyecto afirmado. Arrancó desde sus orígenes hasta la unión con la ciudad, incluyendo su delimitación oficial. De aquí en adelante, lo que vino a consolidarse es una especie, podría llamarse, de “segundo período” que lo denominamos como de urbanización definitiva. Empezó a visualizarse con más intensidad la configuración identitaria del sector social que lo habitó, culminando con la ocupación plena del espacio.

---

<sup>32</sup> Diario La Capital domingo 18 de agosto de 1968.

<sup>33</sup> En los archivos visados no se encontraron planos oficiales del municipio, es decir, realizados por demandas de la gestión y administración de la ciudad de Rosario. Si aparecen mapas de muy distinta procedencia en la Dirección General de Urbanismo dependiente de la Secretaría de planeamiento de los años 1908, 1931, 1967 y 1970, que de algún modo nos permitieron visualizar la idea de cómo fue evolucionando el crecimiento poblacional en las diferentes áreas urbanas de Rosario.

Se menciona a continuación -aquí por una cuestión de ordenamiento del relato solo los nombraremos, siendo analizados y desplegados en profundidad en el capítulo II- los puntos característicos que hacen a concluir en la plena urbanización. Como una primera cuestión de base económica, la sustitución de importaciones e incorporación de manufacturas nacionales. Segundo, este primer punto trae aparejado la afluencia demográfica en busca de trabajo. Los movimientos poblacionales internos, hacia las áreas geográficamente beneficiadas con la implantación de fábricas. Rosario fue una de esas áreas. Tercero, ya en un orden micro social barrial, la cuestión habitacional.

Con el movimiento poblacional nuevamente en la ciudad -solo que esta vez es con más intensidad la interprovincial, y sin tener donde ubicarse- el problema de las viviendas fue una cuestión que debió ser resuelta en lo inmediato. Como sucedió con la inmigración extranjera, en esta segunda mitad del siglo XX, no hubo una planificación del espacio. Los nuevos pobladores no tuvieron donde situarse, por lo que inicialmente lo hacen en sectores sumamente precarios.

En lo referido a las posibilidades jurídicas y políticas, con las presidencias de Juan Domingo Perón en 1946 y 1951, se presentó un Estado Nación que adoptó una tendencia que vino dándose a nivel mundial. Con características propias del Estado de Bienestar, se implementaron políticas urbanas y habitacionales que se consolidaron a través de leyes que garantizaron la construcción y el estímulo para la inversión con créditos inmobiliarios.

La confluencia de variables jurídicas, políticas, sociales y culturales habilitaron la construcción de viviendas en los barrios, incrementándose de manera rápida y expansiva. Belgrano no quedó ajeno a las tendencias de la época, por el contrario, fue uno de los sectores de la ciudad más favorecidos en materia de urbanización a través de planes sociales para las viviendas.

En relación a las políticas de vivienda propia puede subrayarse, bajo las presidencias de Perón, el Primer y Segundo Plan Quinquenal de su primera y segunda gestión, 1947 y 1953 respectivamente. En estos documentos se realizó

una detallada planificación y ejecución, por un tiempo determinado, en lo referido a las diferentes incumbencias del estado en materia habitacional. Los proyectos de viviendas sociales para los sectores populares se encontraron casi en un papel central. Sobre este tema en el documento del Primer Plan Quinquenal se mencionó:

*“Fomento de la construcción de viviendas conjuntamente con la administración nacional de la vivienda, el Banco Hipotecario Nacional y el Instituto Nacional de previsión se habrá de elevar al ejecutivo un proyecto de intervención de fondos y reservas para la construcción de barriadas de casas, barriadas para obreros y empleados con excepción de pago de impuestos varios” (Primer Plan Quinquenal 1946:70).*

En el Segundo Plan Quinquenal la fundamentación se condensó y se hizo más consistente en relación a la vivienda como una forma de bienestar social:

*“La vivienda no es una prebenda del hombre que puede disponer de medios sino uno de los elementales derechos del hombre del pueblo” (Manual Práctico del Segundo Plan Quinquenal. Presidencia de la Nación. Subsecretaría de Informaciones. Buenos Aires.1953: 110).*

La aparición de las leyes nacionales, que complementaron el código civil argentino, denominadas de Propiedad Horizontal N° 13512 sancionada en 1948 y la Ley N° 14005 de compra y venta de lotes del año 1950, permitieron que los terrenos se adquirieran a bajo costo. Son instrumentos legales destinados a proteger a aquellos compradores de arrendamientos inmobiliarios. Se conjugaron con las propuestas mencionadas a la vez que brindaron un marco legal a la cuestión.

La ley de la compra y venta de lotes, dejó en claro que esta modalidad no se podía aplicar a la compra o venta de un lote en particular, sino a los planes de urbanización y/o loteos de una gran extensión de tierra. De esta manera se pretendió incentivar la instalación de familias en las zonas menos pobladas y claro está a muy bajo costo y con facilidades de pago.

Esta es una ley que se destinó para los sectores sociales, que empezaron a tener un grado incipiente de poder adquisitivo. Para que puedan acceder primero al lote y luego a construir allí su vivienda. También contempló que este sector de la población, que compra un terreno a través de este sistema de loteos, por un lado, no se viera perjudicado con la posible insolvencia del propietario original del terreno, que luego lo divide en lotes; y por otro, que pudiera acceder a la escritura solo habiendo pagado el 25% del precio.<sup>34</sup> Se eliminó de esta forma la posibilidad de que los acreedores busquen embargar el inmueble con alguna excusa y el adquirente perderlo todo.

Esta es una ley que protegió al comprador de los lotes. Es por eso que lo propuesto por la ley N° 14005, como la verificación de los títulos, la inscripción del loteo en el registro de la propiedad, que la mora de unas pocas cuotas no hace perder la financiación y la posibilidad de escriturar al tener abonado una cuarta parte del plan; resguardó a los compradores de posibles estafas.

Estas leyes tuvieron un claro fin social, permitieron la urbanización de grandes extensiones de tierra, que las ciudades crecieran en su periferia y/o se formaran las urbanizaciones anexas de otras más grandes, además de permitirle, a un gran sector que no contó con grandes ingresos,- para ese momento las migraciones internas que ya habían realizado un movimiento notable desde el campo a la ciudad (ver el capítulo II)- acceder a la vivienda propia con una alternativa más al préstamo hipotecario; como en nuestro caso.

Lo que se intenta explicar es que se trató de políticas públicas que a través de la sanción de dichas leyes posibilitaron que la población se instale en

---

<sup>34</sup> Artículo 7 de la mencionada ley.

el barrio. Según un testimonio “*la mayoría de las casas se fueron haciendo en el 55’, se abrieron calles, era todo campo acá*” (secretaria de la Asociación Vecinal, octubre 27, de 2009).<sup>35</sup> Las potencialidades del barrio se fueron concretizando siendo característico su creciente cambio de fisonomía y la afluencia de pobladores (migrantes internos) que llegaron para instalarse definitivamente.

Dentro de este contexto y una vez parcelados los nuevos lotes el primer objetivo fue vender las fracciones de tierra que extendieron el barrio hacia sectores que habían sido hasta el momento terrenos de cultivos quinteros, abrir calles, y así continuar con la consolidación y ampliación topográfica. El aumento de parcelas para viviendas otorgó visibilidad y notoriedad al barrio que había comenzado a emplazarse fuertemente en la zona oeste consolidándose, a la vez que, como comunidad barrial.

Para este nuevo sector de la población rosarina, el migrante de provincias pobres o pueblos pequeños, que vinieron del campo a la ciudad a un nuevo centro de producción, la idea de la casa propia terminaría por concretar algunos de los ideales por los que tomaron la decisión de marcharse de sus lugares de origen. La vivienda entendida como un espacio urbano con el equipamiento necesario y en un sector social acorde a ellos, para los recién llegados, fue el motor de la urbanización del barrio Belgrano. La división de los lotes, la ampliación del trazado del barrio, con la consecuente oficialización del perímetro en 1954, consolidaron la configuración de tal manera que el trazado lo ubicó prácticamente unido a la ciudad y a los otros barrios.

El diseño para la ampliación y el loteo se planificó de manera tal que no borra las improntas del gran barrio comunitario que tiene desde sus orígenes. Continuó conservando el parqueizado en lo que fue originariamente su centro; no obstante este se abrió y dividió para la construcción de una rotonda que marca el cruce de las dos avenidas - Provincias Unidas y Mendoza- más importantes del barrio y la zona. Alrededor del parque se trazaron calles a modo de cortadas

---

<sup>35</sup> Entrevista N° 6.

quedando las manzanas a medias y luego continúan las restantes en cuadrantes de manera tradicional y de forma recta.

La forma de desarrollo urbano, que tuvo esta política de estado, permitió que la construcción de la casa propia -que se hacía casi inalcanzable para los sectores populares que habitaron el barrio Belgrano- fuera posible. Esto produjo cambios sustanciales en lo referido no solo a aspectos geográficos de la zona sino en relación a la densidad poblacional producida por las migraciones que se fueron sucediendo en el período.<sup>36</sup>

Quienes se trasladaron del campo a la ciudad en esta fase de industrialización y sustitución de importaciones, son quienes colmaron los barrios y construyeron sus casas a través de esta línea de créditos y beneficios. La imagen ideal de comunidad, subyacente en los habitantes, alentó la migración hacia los barrios de la periferia. La distancia y aislamiento respecto a la gran ciudad contribuyó a unificar y afianzar estos ideales. La injerencia en el barrio de políticas habitacionales fue de tal magnitud que se constituyó como un distintivo de la vecindad. Las estructuras en la edificación fueron tomando formas, haciéndose los planos de una cualidad estrechamente particular, propios del perfil que tuvo la arquitectura por parte del Estado: El estilo de construcción peronista (Ballent, 2005).

Los créditos de vivienda única, subsidiados por el Estado, permitieron el crecimiento del barrio instalándose así definitivamente gran cantidad de pobladores perteneciente a los sectores populares. Entre esos elementos observamos que actualmente existe una urbanización en un 99%, prácticamente completa. “*Casi no se consiguen casas para alquilar o comprar*” (vecino del barrio, noviembre 4, de 2009)<sup>37</sup> plantea un entrevistado que se fue a vivir lo más cerca que pudo del barrio. Los lotes del barrio se encontraron construidos casi en su totalidad. Las familias que viven allí lo hacen en casas - no hay edificios ph- y en su mayoría tienen una fisonomía similar.

---

<sup>36</sup> Problemática que será desarrollada en el capítulo II.

<sup>37</sup> Entrevista N° 8.

El acceso a la propiedad familiar, como vivienda única desde las políticas que flexibilizan el crédito, el desarrollo económico que representó para Rosario y su zona, el modelo de industrialización, permitió determinar que la evolución de la demanda inmobiliaria se incrementó en estos sectores, representando la expansión de la demanda de propiedad urbana. Los mapas presentados hasta aquí, mostraron un incremento notable de la ampliación de la zona urbanizada. Dato que se complementa con los que posteriormente se presentará en relación a la cantidad de habitantes en el capítulo II.

### **1.10.1- Caracterización de las viviendas.**

Desde el comienzo de la investigación, en los distintos registros de observaciones realizados en el trabajo de campo se encontraron elementos representativos, como rasgos especiales, que hicieron que el barrio Belgrano se distinga de los otros barrios cobrando entidad propia. La ubicación de las viviendas y sobre todo las particularidades de las fachadas externas se tornaron un elemento significativo, que marcaron las características de un sector popular.

Actualmente, coexisten una variedad importante de estilos arquitectónicos y estructuras de construcción híbridas, con algunas casonas de principios de siglo XX en donde se pudo apreciar las formas clásicas de su construcción haciendo heterogéneo el paisaje urbano del barrio. Si bien conviven en un contraste notable, esa multiplicidad de expresiones se unificó al momento de observar el predominio de un estilo de construcción.

La cualidad de construcción que guardan las casas de este barrio, se transforman en “referentes empíricos geográficos” (Ibídem, 2005: 25) propios de la zona y del barrio. Los elementos sedimentados en las casas, expresaron la historia acumulada. Proporcionaron la identificación con su origen en el hábitat. Los usos y costumbres de la época en que se construyeron le dan significatividad, pasando a configurarse como objeto simbólico del espacio. Fueron variando y modificando su fisonomía de acuerdo a las necesidades y posibilidades que se otorgaron en la amplificación del hábitat de los pobladores del barrio a lo largo del tiempo.

En otras palabras, los espacios y elementos de las casas permitieron analizar simbólicamente las transformaciones y cambios en clave histórico – política. Según Ballent (2005), las representaciones de cómo vivir, y armar el hábitat, resignificaron en el uso histórico, valores y símbolos de la vida cotidiana, como elementos básicos para acceder a las significaciones de la vida en un barrio. La casa se tornó una pieza clave de análisis de la vida cotidiana indispensables para el análisis histórico cultural de un sector social. A partir de allí se focalizó en este elemento tan particular.

En el barrio se preservaron gran cantidad de casas que se construyeron en el inicio de lo que denominamos anteriormente como segundo período de urbanización, coincidentemente con las leyes nacionales que se dictaron durante los gobiernos peronistas. La mayoría de las construcciones que se mantienen se realizaron en los primeros años de la década del cincuenta, y son privativas de los planes nacionales de vivienda de la época. En el barrio el tipo de casas con estas características de la época, se presentaron en dos modelos. Una es la casa sencilla donde en la fachada se encuentran una puerta central con dos ventanas laterales y la otra es el chalet llamado de estilo californiano.

El primer tipo de casas construidas es el de mayor cantidad y distribución en el sector. Existiría como una primera etapa donde se construyeron de forma masiva una gran cantidad de casas con un plano originario y que varió en pequeños detalles. A simple vista se observó <sup>38</sup> un trazado inicial, correspondiente a planes de políticas públicas para viviendas comunitarias. La mayoría de las casas conservaron la construcción inicial como núcleo duro de la edificación. Este sería dispuesto con una puerta central y dos ventanas a los costados. Todo el material de las aberturas es en madera.

Otras, en cambio, ubicaron la puerta y una ventana a un metro aproximadamente más adentro del límite con la vereda y allí se presenta una entrada con un pequeño tapial y un portillo con techo sostenido por columnas

---

<sup>38</sup> Observación de campo N° 4. Agosto 12, de 2009.

cilíndricas de hierro de diez centímetros de diámetro aproximadamente estas pueden estar o no y variar en la forma de ubicación. Dependiendo del ancho del terreno podría continuar un patio lateral que se transformó posteriormente en cochera. Se observaron reformas desarticuladas de construcción, como el agregado de tejas, rejas, cercos de material, cocheras en donde se observó que había un patio delantero o, como ya se mencionó, a los costados, cambio del material del frente, agregado de ambientes en planta alta, en otras se ve un cambio de aberturas, aunque este tipo de casas continúa distinguiéndose y conformando la mayoría en el barrio.

El otro estilo que se siguió conservando es el chalet californiano<sup>39</sup> propio de los planes inmobiliarios del gobierno peronista -aunque en menor cantidad en relación a las anteriores- sus tejas rojas son de estilo español, techos a dos aguas, paredes blancas con vigas de maderas a la vista, pequeño jardín en el frente con un cerco de no más de un metro de alto que separa a la casa de la calle, se destacan las arcadas a la vista, y las galerías en el exterior. Este tipo de edificación es el que menos modificaciones sufrió; el tipo de construcción no permite hacer agregados por sobre la vivienda o a los costados.

Una vecina expresa: *“El gobierno nos dio un crédito del plan quinquenal. Acá todo el barrio se edificó así. Te daban 35 años para pagar del Banco Hipotecario”* (vecina del barrio, agosto 12, 2009).<sup>40</sup>

Apareció insistentemente la relación del barrio con el modelo económico de la época. Estas casas representaron nuevos derechos para un sector de la población que sintió las limitaciones del bienestar y la indiferencia (Ballent, 2005). Los créditos hipotecarios accesibles a los sectores populares indicaron un cambio de perspectiva donde es posible acceder a una vivienda en un barrio a la vez que acceder a la concreción de ideales propios de la clase social a la que pertenecen estos pobladores.

---

<sup>39</sup> Observación de campo N° 3. Junio 10, de 2009.

<sup>40</sup> Entrevista N°2.

Como una unidad social, la casa, adoptó modos de convivencia propios de los barrios populares y de comunidades pequeñas. La solidaridad interna, la ayuda mutua, los emprendimientos en conjunto, son características especiales que le dieron forma de organización dentro de un área geográfica limitada. Se caracterizó también por una convivencia próxima con el vecino y duradera en constante interacción instalando la confianza en el otro; como por ejemplo: el préstamo, la ayuda mutua, el juego de los niños entre vecinos, prácticas como la compra con libreta en los comercios.<sup>41</sup> Elementos que otorgaron una distinción singular como barrio por lo que son retomados en profundidad en el capítulo III.

### **1.11- Conexión del barrio con la ciudad: calles, extensiones, pasajes y uniones. Situación actual.**

Las perspectivas de crecimiento del barrio se concretaron en relación a las comunicaciones con la gran ciudad y las posibilidades de intercambio comercial que pudieran darse. La instalación del tranway primero de tracción a sangre y luego eléctricos, el impulso del crecimiento del ferrocarril que comunica al barrio con otros puntos de la ciudad y del país, fue excepcional en relación al acrecentamiento del vínculo con la gran ciudad. Luego vino la pavimentación de las grandes avenidas Mendoza y Provincias Unidas, el alumbrado y la delimitación definitiva.

Recién en el año 1954,<sup>42</sup> se designaron oficialmente los límites espaciales del barrio. De acuerdo con las reglamentaciones municipales los límites se encontraron comprendidos entre la calle Solís al este, la Avenida de Circunvalación al oeste, las vías del FFCC Mitre al norte, y la calle Pasco al sur. Es importante mencionar, que este fue el límite fijado cuando ya finalmente el barrio se halló completamente integrado en su totalidad a la ciudad de Rosario.

---

<sup>41</sup> Reconstrucción realizada a través de las entrevistas.

<sup>42</sup> Ordenanza municipal N° 1338. Año 1954.

Desde el punto de vista vivencial y físico los límites son muy distintos. Es muy común que los pobladores confundan el límite norte representándolo en la Avenida Eva Perón, dos cuadras antes del límite original. Esta avenida produjo una especie de segmentación en la zona. La primera causa es que ha cambiado su rol urbano convirtiéndose en centro comercial, recreativo y de esparcimiento junto al funcionamiento de diferentes instituciones administrativas como bancos, inmobiliarias, estudios jurídicos y contables privados, también clínicas y centros de salud privados. La proximidad con el barrio Fisherton ha ayudado a aumentar las diferencias y a tomar como límite barrial a la Avenida Eva Perón entre un barrio y otro; aunque estos no se encuentren a la par y se toquen en un vértice.

Las vías del ferrocarril (FFCC) Mitre dejaron de tener importancia en relación a marcar alguna diferencia. El mal estado y el desuso en el que se encontraron, puso a esta traza en un lugar de invisibilidad respecto a su rol e importancia que tuvieron dentro de la ciudad. En el barrio, en cambio, se ha acentuado como centro recreativo a nivel urbano el propio centro donde las cuatro plazas son protagonistas de fines de semana de esparcimiento, ferias de artesanos y como lugar de encuentro de las familias del lugar.

Actualmente las últimas reformas a la avenida Pellegrini dejaron relegada a una parte del barrio.<sup>43</sup> La construcción de un puente en esta zona no solo ha traído inconvenientes para el acceso al barrio, por el cierre de calles, sino que muchos habitantes quedaron del otro lado del puente. Se forma una diferenciación desintegrante, haciendo el puente de quiebre para lo que se relaciona con los vínculos comunitarios. Este límite en la zona sur del barrio también fue un foco de concentración de diferencias sociales pero ya en relación a la pobreza que el puente vino a separar del barrio.

De la misma manera que los otros pueblos - barrios de la zona metropolitana, Belgrano se unió a la ciudad formando una unidad indiferenciada

---

<sup>43</sup> Observación de campo N° 5. Agosto 20, de 2009.

morfológica y físicamente. Ya veremos cómo, a pesar de la fuerte expansión y los grandes cruces de avenidas trascendentales para el movimiento de la ciudad, va a persistir la idea de comunidad unida por el vecindario, identidad propia del barrio hasta el presente.

### **1.12- Recapitulación**

La ciudad de Rosario fue creciendo considerablemente en sus aspectos físicos, de manera tal que el incremento poblacional, fue cambiando su apariencia, hasta llegar a integrar todos los barrios que se encontraron, por aquel entonces, en los suburbios. Se presentó confusa la diferenciación entre los que hoy son barrios y anteriormente fueron un pueblo. Barrio Belgrano, como se vió en la ordenanza municipal, se configuró a través de un negocio inmobiliario por parte de su mentor Nicasio Vila, que acompañó las necesidades habitacionales de fines del siglo XIX.

Los barrios, cada uno con características propias, establecidos dentro de una división en la producción, abastecieron a la ciudad con las mercancías que se producen en su interior, en el caso de Belgrano, la producción en importantes quintas de frutas y verduras. Todos los trabajadores que se dedicaron a la actividad manual y que implicaron un esfuerzo físico fueron remitidos a los suburbios.

Los barrios fueron construidos a fines del siglo XIX y principios del XX con el objetivo de ubicar a la masa de inmigrantes extranjeros en un lugar alejado del centro de la gran ciudad. Ellos fueron necesitados como fuerza de trabajo, a la vez que tomados como obreros poco calificados principalmente para el puerto de Rosario. Contribuyeron con el proyecto de ciudad cosmopolita al que se pretendió llegar.

Las leyes nacionales de Propiedad Horizontal N° 13512 sancionada en 1948 y la Ley N° 14005 del año 1950, permitieron que los sectores más desventajados, ya en este período los migrantes interprovinciales, obtuvieran facilidades de pagos y amparos especiales para llegar al lote y la casa propia en

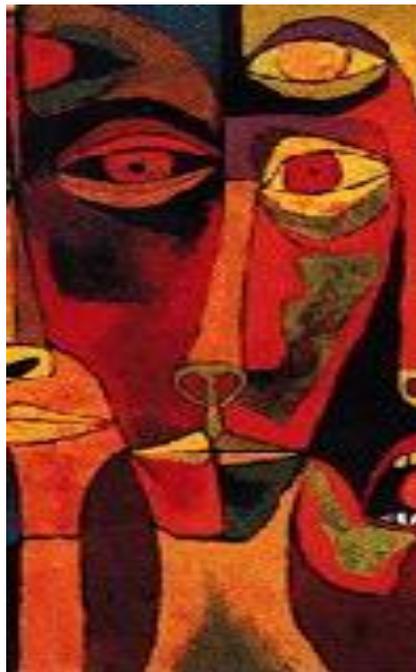
espacios destinados a la construcción de viviendas populares. Uno de ellos fue barrio Belgrano que tiene su delimitación definitiva en el año 1954.

En este barrio, puede observarse como hubo una sedimentación arquitectónica de elementos dispares que desdibujaron los orígenes de las estructuras primarias de cuantiosas casas. Aunque al indagar, en relación al núcleo principal de estas, se ve que fueron parte de políticas que tuvieron como uno de sus objetivos la urbanización, en el caso de la ciudad de Rosario, albergar los nuevos habitantes: al migrante de otras provincias, del campo y zonas aledañas.

Se produjo un proceso de unificación entre el barrio y la ciudad tal que no puede distinguirse lo que corresponde a uno y a la otra. No obstante, en su fisonomía, se observaron elementos distintivos como las viviendas de Planes Sociales Nacionales propios del estilo arquitectónico peronista.

## **CAPITULO II**

### **POBLACIONES MIGRATORIAS, LEGADO CULTURAL E IDENTIDAD EN EL BARRIO BELGRANO DE LA CIUDAD DE ROSARIO**



## **2- MOVIMIENTOS DE POBLACIÓN.**

En este capítulo se exploraron datos cuantitativos de movimientos de población interprovinciales a nivel nacional dentro del momento histórico seleccionado para este estudio. El objetivo fue rastrear el origen de la población de migrantes que se instaló en el barrio Belgrano. Se articuló con datos de la provincia de Santa Fe y con la ciudad de Rosario, buscando armar una cartografía social de la población del barrio Belgrano. La misma fue útil para reconstruir la identidad y el legado cultural de sus pobladores y del barrio.

El estudio y comparación de los movimientos migratorios en el sector geográfico seleccionado, de la segunda mitad del siglo XX, hizo necesario arbitrar cortes temporales para la realización del análisis. Se tomaron como parámetros de medición, de los movimientos migratorios, los censos nacionales de población y vivienda realizados durante la segunda mitad del siglo XX. A los fines explicativos se seleccionaron desde el quinto al noveno censo general, los que comprenden los años 1960, 1970, 1980, 1991 y el del 2001.

Particularmente no se han encontrado estudios previos que admitan avanzar en relación a la migración interna en Rosario, por lo que se sondeó una multiplicidad de datos estadísticos de diferentes niveles de jurisdicción (nacional, provincial y municipal). Tarea que permitió aseverar no solo que efectivamente hubo migración inter e intra provincial sino poder mostrar las cualidades y aspectos distintivos de dichos movimientos poblacionales en el barrio Belgrano.

Los aspectos cuantitativos de las migraciones internas fueron el eje que marcó las coordenadas del capítulo, lo que implicó trabajar en un nivel macro y de micro de análisis. También se buscó que ambos puedan combinarse de

manera tal que lo macro dé significatividad a lo micro y se expliquen mutuamente. A los fines de la investigación, se tomaron de los datos estadísticos, de los censos de población y vivienda, solo los indicadores de crecimiento poblacional y migratorio. Estos permitieron advertir y proyectar indicios de los movimientos migratorios y de la densidad poblacional regional y local.

Se observó y analizó la intensidad de los movimientos migratorios desde una mirada histórica. No obstante se añadieron aspectos determinantes de la demanda de trabajo y de la actividad económica que hicieron que este fenómeno se produzca, teniendo en cuenta las circunstancias sociales y los aspectos culturales de la decisión de migrar. La finalidad fue observar cómo este tipo de conductas han sido itinerarios de un proceso social, y por lo tanto, no se encontraron aisladas, como una manifestación a nivel individual.

Ante la escasez de información, se tomó una muestra censal focalizando en los procesos de movimiento poblacional a nivel barrial que se produjeron en las distintas corrientes migratorias. Se consideró la posibilidad de establecer un patrón migratorio y/o cadenas de migraciones, con el objetivo de medir el volumen y la intensidad de dichos movimientos migratorios.

Realizar un examen en relación a los pobladores que habitaron el barrio Belgrano, sobre sus características y sus particularidades, conllevó necesariamente rastrear el movimiento migratorio que efectuaron hasta llegar a la ciudad y al barrio. Es por ello que se inició el estudio analizando los flujos migratorios nacionales.

Uno de los grandes inconvenientes que se expresó en este capítulo es el de poder recolectar información sobre las migraciones internas, la falta de datos es uno de los principales problemas de este tipo de estudios. Se acuerda con Lattes (1973) cuando expresa que las cifras utilizadas no midieron los movimientos de un período sino el saldo final, que se registró de migrantes, en cada momento que se producen los censos de población. En este sentido, se obtuvo datos cerrados en relación a la migración en un período.

Una problemática compartida se produjo al trabajar con datos censales sobre poblaciones migrantes ya que “no permiten conocer cuando ocurrió la migración, tampoco cuántos movimientos migratorios tuvo cada migrante (...) excluye considerables movimientos intra-provinciales” (Lattes, 1973:853) que, por las particularidades de este estudio, han cobrado relevancia en el armado de la caracterización de la migración. En este sentido ha sido útil poder caracterizar a la población en quiénes, cuántos, de dónde y hacia dónde migraron anteriormente -si es que hubo movimientos anteriores- para instalarse definitivamente en el barrio Belgrano.

## **2.1- Migración interna en el país: volumen e intensidad.**

El supuesto de análisis es que las formas en que se pobló el barrio desde sus orígenes se dieron no solo de forma paulatina sino que, a la vez, se produjo un fenómeno de congregación heterogénea de la masa poblacional y en diferentes períodos según el contexto histórico en el que se desarrolló la migración.

En el primer capítulo se observó que son los inmigrantes extranjeros, los primeros pobladores del barrio. Fueron inducidos a un proceso de división territorial impuesta por la clase dirigente. En ese proceso se percibió la necesidad de la fuerza de trabajo de estos pobladores aunque debieron ser separados y diferenciados de las principales zonas de la ciudad. En este sentido, se diferencia una primera etapa que podría llamarse de nacimiento y consolidación, que hace a la fundación e instalación geográfica como barrio satélite en la ciudad de Rosario. Para este período los pobladores son oriundos de países diversos. Esta primera oleada migratoria alcanzó a poblar parte de la totalidad del trazado primigenio del barrio<sup>44</sup> dando lugar a una segunda etapa de movimientos migratorios no ya interoceánicos sino dentro del mismo país.

---

<sup>44</sup> Ver el capítulo I donde se analizó el despliegue topográfico de la ciudad y las posibilidades que abrió para los inmigrantes.

Se hace referencia a las migraciones que se produjeron a partir de la crisis de 1930 desde la zona rural hacia las grandes urbes. Esta migración del campo a la ciudad puede identificarse como un movimiento de traslación interprovincial - y a la vez, según el caso, intraprovincial- donde los pobladores, principalmente del norte del país, migraron hacia grandes centros urbanos, como lo fue Rosario. Este período, de movimientos migratorios diversos y de predominio de las migraciones internas, podría considerarse de expansión y desarrollo de la población y del barrio.

En esta dirección, las particularidades del barrio y de la ciudad se incluyeron en un fenómeno macro- histórico a nivel nacional. En otras palabras, se pudo identificar claramente cómo los más importantes hechos históricos, en relación a las grandes corrientes migratorias, tuvieron lugar en este barrio trascendiendo sus límites y hasta sus propias problemáticas.

Precisar una etapa de inicio y finalización de la inmigración no fue tarea sencilla, se sabe que la segmentación histórica siempre es arbitraria y afín al discurso que se pretende presentar. De todas formas, autores como Devoto (2003) permitieron plantear el origen del flujo interoceánico de inmigrantes a finales del siglo XIX y el comienzo de una etapa descendente a principios del siglo XX. Coincidiendo esta, con su etapa final como fenómeno histórico, lo que no implica que haya cesado sino que dejó de poseer cantidades significativas de población como anteriormente ocurrió.

La distribución de la población en Argentina, que se incrementó a raíz de las inmigraciones interoceánicas, claro está, no se dio de manera proporcional, sino que se produjo una concentración en determinadas provincias. A lo largo del tiempo un importante desequilibrio interregional, se afianzó, a la vez que agudizó la situación (Velázquez, Morina, 1996).

En la terminología utilizada en investigaciones relacionadas con movimientos demográficos se expresan factores de atracción y expulsión para identificar las zonas afectadas por la migración. Se hace referencia a causas “positivas” que poseen las provincias o ciudades receptoras, como factor de

atracción y factores de expulsión, o causas “negativas” que se encuentran en los lugares de origen desde donde parten los migrantes.

Las migraciones internas son desplazamientos de población en el interior de un país que pueden sucederse de manera ocasional, permanente o estacionalmente, pueden ser a su vez migraciones interprovinciales o intra-provinciales - movimiento migratorio en el interior de una misma provincia o jurisdicción- y migraciones zonales - movimientos migratorios que se producen en el interior de una misma provincia o región solo que en una zona determinada-. Hasta aquí pudo apreciarse que todos los movimientos migratorios hacia el barrio fueron permanentes, sin retornos a su lugar de origen.

El estudio muestra que se produjeron variados movimientos poblacionales a lo largo de la historia de la ciudad y del barrio. La inmigración interoceánica transcurrió en la primera etapa de nacimiento del barrio, los otros movimientos migratorios internos se sucedieron con posterioridad y algunos en forma simultánea. En nuestro caso, la intención fue poder dar una explicación causal de las determinaciones de las trayectorias que llevaron a que Santa Fe se configure como provincia receptora de población migrante. En esta línea, interesó analizar la llegada a la ciudad de Rosario y al barrio y distinguir las relaciones entre los grupos de establecidos y recién llegados para culminar con una determinada configuración barrial.

La población dentro del país migró, coincidiendo con la finalización de las grandes oleadas inmigratorias, para principios del siglo XX, predominantemente en corrientes contiguas entre provincias (Lattes, 1975).

*“Entre 1914 y 1947 se produce una transición y en el lapso entre los censos de 1947 y 1970 la mayoría de los flujos tiene como objetivo el área metropolitana de Buenos Aires. Hacia fines de la década de 1970 se produce una desaceleración de las migraciones internas produciendo un cambio de tendencia*

*que se reorientan hacia las ciudades medias” (Lattes en Velázquez, Morina, 1996:549).*

Ahora bien, cómo se distribuye esa población y que movimientos se producen en el interior del país es la pregunta que quedó en evidencia. El gráfico que a continuación se destaca transcribe el porcentaje de los movimientos migratorios a nivel nacional que se evidenciaron en los censos nacionales de población.

### Cuadro N° 1

#### Porcentajes de Población: Movimientos poblacionales censales.

Censo/Año	Total % nacidos en el país	Nacidos en el país: en la provincia donde fueron censados	Nacidos en el país: en otra provincia de donde fueron censados	Nacidos en el exterior
1960	87	---*	---*	13
1970	91	67	24	9
1980	93	70	23	7
1991	95	75	20	5
2001	99	90	9,5	0,5

**Fuente: Elaboración propia en base a datos del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC), 2001.**

El cuadro muestra los porcentajes de población de nacidos en el país y en el exterior, los nacidos en la provincia donde fueron censados y aquellos que nacieron en una provincia diferente a la del momento de ser censados. Como puede observarse hubo en aumento del porcentaje de pobladores nacidos en el país y censados en la provincia de origen. Es claro que lo que ha disminuido es el porcentaje de población nacida en el exterior y que migró hacia el país. En el censo realizado en el año 1960 no se distinguieron los nacidos en el lugar censado de los nacidos en otra provincia, por tal motivo se desconocen las cifras. En relación a la migración interprovincial es de destacar su disminución

progresiva. El mayor porcentaje se registró en el censo de 1970, descendiendo en 1980 solo un 1% y en 1991 un 3% en relación al censo anterior. Estos porcentajes son mínimos teniendo en cuenta que en veintiún años solo se registró un 4 %. Sí se midió una disminución considerable en relación al censo del 2001 y 1991 que fue de un 10,5 %; teniendo en cuenta los descensos que se produjeron hasta este último. Todo indica que hubo menos de la mitad de movimientos de población entre el último censo y su anterior.

De todas formas, lo relevante de estos datos numéricos fue la predisposición histórica que se marcó como tendencia a nivel nacional. Se dejó al descubierto que efectivamente los porcentajes se inclinaron a mostrar un considerable movimiento de las migraciones internas. Además, este fue disminuyendo progresivamente al igual que la cantidad predominante de extranjeros en oposición al aumento sustancial de los nativos.

Para el período que se estudió, coincidiendo con la cita de Lattes, una corriente migratoria que se consolidó es la migración desde todas las regiones del país -exceptuando la Patagonia que aún no cuenta con suficiente población- hacia la región metropolitana de la Capital Federal. Entre 1947 y 1960 recibe 600.000 migrantes; provincias como Chaco, Tucumán y La Pampa por problemas económicos en sus producciones se unieron a la categoría de provincias emisoras de población. Se encontró una fuerte concentración de la población en la región metropolitana y pampeana.<sup>45</sup>

La centralización de actividades agropecuarias, destinada a la exportación, y comercialización, ligadas a la compra y venta de las importaciones, produjeron un fuerte atractivo para los migrantes que buscaron vender su fuerza de trabajo en el mercado laboral. El desarrollo industrial comenzó también en estas regiones donde hubo mercado y mano de obra (Carlevari, Carlevari, 2003). Las regiones más afectadas por el proceso de expulsión, dentro de este período, fueron el noroeste y el noreste del país.

---

<sup>45</sup> Fuente: INDEC, 1960.

Tradicionalmente Santiago del Estero, Tucumán, Chaco y Corrientes fueron las provincias más afectadas y desde donde los habitantes migraron hacia las provincias de Buenos Aires y su área metropolitana, además de Santa Fe y Córdoba principalmente.

Según Velázquez y Gómez Lende (2002), las regiones del país recibieron o no población migrante según su estructuración en la producción. Así diferenciaron estos autores a las regiones del país:

*“El centro, homogéneo y diversificado e industrializado, ejerce su dominio sobre la periferia, seriamente retrasada con respecto al primero, y poseedora de una estructura productiva heterogénea y especializada en bienes primarios, de bajo valor agregado. Las limitaciones impuestas por la división internacional del trabajo, la dependencia y el imperialismo, generarían un proceso de intercambio desigual”. Continúa expresando que “la población que reciben las regiones lo hacen porque las personas encuentran garantizada una mejoría en la calidad de vida respecto a la que tenían anteriormente” (2002:4).*

Así se mostró que las diferenciaciones regionales no fueron desajustes naturales que tienden a balancearse de forma autorregulada sino que “residen en el perfeccionamiento de la economía del mercado capitalista; la desigualdad no se produce por accidente, sino por necesidad, y el mercado es su agente *per se*” (Ibídem, 2002: 4). En este sentido, cobraron relevancia las políticas migratorias en los diferentes períodos, las posibilidades que cada región pudo generar para retener y continuamente integrar a sus pobladores y claro, no arrojarlos a la precariedad e indigencia, antesala de la decisión de migrar hacia otra región.

Lo anteriormente expresado permitió tomar en consideración que el modelo agroexportador y luego el de industrialización por sustitución de importaciones concentró las inversiones en el centro del país, en la región

pampeana y metropolitana, -donde se encuentra la ciudad de Rosario- y por ende la población tuvo que localizarse allí también.

La distinción entre provincias, por lo tanto, se dio entre aquellas que no contaron con los recursos materiales para el sustento de la industrialización -que son las regiones más pobres y por tanto expulsoras- mientras que las provincias de las regiones más ricas (pampeana, metropolitana y patagónica) se beneficiaron con la obtención de los bienes materiales para producir. Estas regiones consideradas más importantes económicamente, poseen una fuerte atracción de población (Velázquez, Morina 1996). Lo que sucede con la ciudad de Rosario no escapó a estas determinaciones. Ubicada en el centro de la región pampeana, fue una de las sedes de recepción con más acogida de población en sus diferentes barrios y en diversos períodos de la historia.

Entre los indicadores primordiales, que llevaron a migrar dentro del país pudo mencionarse la desocupación, la estratificación social y las condiciones de existencia desfavorables, los servicios de salud y educación que hicieron que la calidad de vida se vea perjudicada en las regiones del norte del país. Una desigualdad que afianzó a las regiones en un determinado papel -como mencionamos anteriormente- y las posicionó en una franca desventaja a unas en detrimento de las otras (Velázquez, Morina, 1996).

Las desigualdades socio - económicas acontecidas en las provincias emisoras de población fueron un aspecto clave que permitió visualizar a la expulsión de los migrantes hacia regiones urbanizadas, como un mecanismo histórico y social que subyace al fenómeno migración.

La principal corriente migratoria interna entre los censos de 1947 y 1970, es aquella que se dirigió desde la mayoría de las provincias hacia la región metropolitana. Puede encontrarse alguna migración entre provincias continuas como desde el norte de Santa Fe a Córdoba, de San Luis a Mendoza y de Santiago del Estero a Tucumán entre 1947 a 1960. Entre 1960 y 1970 continuó esta tendencia fuerte de migrar hacia la región metropolitana y desaparecieron el

resto de las corrientes incorporándose la migración de Chaco a Santa Fe y continuó la migración de Santa Fe a Córdoba (Lattes, 1973).

## **2.2- Movimientos migratorios en la provincia de Santa Fe.**

Como se mencionó anteriormente, a partir del año 1930 comenzó a darse un fenómeno de migración interna importante dentro del país. El área urbana se presenta como polo de atracción hacia donde se conduce la población rural en busca de trabajo por el desarrollo de las fábricas. El proceso de industrialización provoca migraciones a Buenos Aires y hacia algunos focos del territorio provincial de Santa Fe, entre ellos ciudades como Rosario.

En las zonas rurales, fueron dos los motivos principales que se conjugaron para pensar al campo como polo de expulsión. El primero se vinculó con la saturación de tierras para cultivo y ganadería. El segundo se relacionó con la mecanización de las labranzas o tecnificación del trabajo rural. Ambos fenómenos trajeron como consecuencia la disminución notable de mano de obra requerida para el cultivo y el trabajo en general (Bonaparte, 1990; Carlevari, Carlevari, 2003). Por estos motivos se incrementó la población en áreas de intensa densidad poblacional en detrimento de las áreas rurales.

Las inclinaciones de los pobladores rurales a migrar -que contribuyeron a lo que muchos autores llaman proceso de urbanización- fueron abonadas por prescindirse de su mano de obra en el campo. No obstante, el proceso de sustitución de importaciones generó demanda de trabajo en las ciudades. El poco requerimiento de mano de obra en un área es compensado y absorbido por la otra. Inclusive muchos trabajos que se realizaron gracias a las migraciones estacionales, se redujeron hasta prescindir de la mayoría de estos desplazamientos.

## **Cuadro N° 2**

**Población total de la provincia de Santa Fe, población extranjera, urbana y rural en números absolutos. Según censos de población 1960 a 2001.**

Censo/Año	Población total provincial	Población Extranjera	Población Urbana	Población Rural	Densidad en Hab. Km2
1960	1.884.981	169.507	1.436.507	448.119	14,2
1970	2.135.583	115.423	1.659.672	475.9911	16,1
1980	2.465.546	81.698	2.022.790	442.756	18,5
1991	2.798.422	52.284	2.516.654	244.881	21,0
2001	3.000.701	36.349	2.776.798	223.903	22,6

**Fuente: Elaboración propia en base a datos del IPEC, 2008.**

Estos datos permitieron observar que en la provincia de Santa Fe, mientras creció la densidad poblacional esta no se distribuyó en proporciones iguales entre el área rural y urbana. La población rural es la que más disminuyó, en tanto que la urbana aumentó. Esta tendencia provincial fue afín con la medida nacional.

Este tipo de incrementos en el área urbana no puede relacionarse con el crecimiento vegetativo porque el crecimiento vegetativo no logró dar cuenta de la disminución en la zona rural. La población de origen extranjero, también decreció a medida que transcurrieron los censos, de la misma manera que a nivel nacional; por lo que es un indicio de circulación poblacional. Proporcionalmente, es de destacar que mientras la población urbana aumenta, disminuye la población rural entre los censos de 1980 y 1991. Los distintos censos arrojaron porcentajes en donde un sector (el rural) se reduce en población mientras que en el otro (el urbano) aumenta.

Los movimientos migratorios que caracterizaron a la provincia de Santa Fe, pueden ser los considerados dentro de la corriente migratoria rural - urbana. La población que migró de las regiones expulsoras –ya sean otras provincias o de la misma Santa Fe- se estima que se encontrarían viviendo en condiciones de ruralidad. Estos pobladores son la mano de obra que necesitaron las incipientes

fábricas e industrias de la etapa de industrialización por sustitución de importaciones.

Santa Fe tuvo “[...] un fuerte perfil agroindustrial pero, también, con fuerte presencia de las ramas metalmecánica, petroquímica y siderúrgica, entre otras” (Ginsberg, Silva Failde 2010:3). En el acero, se destacó Acindar llamada así luego de la II Guerra Mundial con sedes en Rosario y Villa Constitución, en esta última ciudad también Acinfer, y la fábrica de telas Cilsa. Partiendo de ahí e incluyendo ciudades como San Nicolás, en la provincia de Buenos Aires, se inicia el llamado “Cordón Industrial” que se extendió por toda la costa del río Paraná pasando por San Lorenzo, hasta llegar a la ciudad de Puerto General San Martín. En la ciudad de Rafaela, hacia el centro norte de la provincia se instalaron fábricas de lácteos relacionadas con los tambos de la zona que luego fueron creciendo en la elaboración de esos productos.

Santa Fe se mostró como una de las provincias donde el factor de atracción se encontró en el mercado de trabajo basado en el crecimiento de la actividad industrial. En menor medida lo fueron los servicios aunque no por ello menos insignificantes. El desarrollo del ferrocarril como medio de transporte y de distribución de mercadería, también movilizó grandes masas de trabajadores como las que se ubicaron en el barrio Belgrano por la cercanía con uno de los talleres más notable en el país.

Si los factores de expulsión en el sector rural se produjeron como consecuencia de los fenómenos antes mencionados, se entiende que la migración hacia los centros urbanos de la provincia de Santa Fe, se hizo necesaria. Por un lado, las provincias expulsoras que no pudieron retener la población por el escaso mercado de trabajo se vieron con escasas respuestas de conservación y por el otro, en el caso de Santa Fe se requirió de esa población para que ocupe los puestos de trabajo. En esta dirección ambas provincias -la que emite población y la que recepciona- se vieron beneficiadas (Bonaparte, 1990).

### **Cuadro N° 3**

**Porcentaje de emigrantes de Santa Fe y migrantes a Santa Fe según provincia y destino. Período 1965-2001.**

Provincia de Origen/Destino	Emigrantes de Santa Fe a...				Inmigrantes a Santa Fe de...			
	1965-1970	1975-1980	1986-1991	1996-2001	1965-1970	1975-1980	1986-1991	1996-2001
<b>TOTAL</b>	<b>100</b> (93.350)	<b>100</b> (78.164)	<b>100</b> (57.008)	<b>100</b> (52.446)	<b>100</b> (93.200)	<b>100</b> (89.922)	<b>100</b> (51.539)	<b>100</b> (56.057)
Buenos Aires	48	36,5	30,0	26,5	18,5	22,3	26,0	26,3
Córdoba	17,7	21,5	23,5	26,3	15,4	17,5	20,6	19,9
Capital Federal	11,9	10,8	10,9	9,8	4,8	8,7	6,6	7,7
Entre Ríos	5,6	6,6	6,0	8,9	12,5	12,2	13,2	12,8
Chaco	4,6	6,1	5,3	4,9	20,5	9,6	8,3	10,1
Corrientes	2,2	3,2	3,3	3,4	20,6	10,8	7,1	5,4
Santiago del Estero	2,0	2,3	2,6	3,0	10,3	5,3	4,3	3,5
Otras provincias	8,0	13,0	18,4	17,2	5,4	13,6	13,9	14,3

**Fuente: “Situación demográfica de la provincia de Santa Fe. IPEC, 2008.**

En relación a las corrientes poblacionales que recibió Santa Fe, pudo considerarse que todas las provincias observadas en el cuadro fueron limítrofes; el resto participó de la migración muy limitadamente. Es decir, podríamos afirmar que la migración a Santa Fe y Rosario en particular, provino de las provincias limítrofes predominantemente, con aportes de otras provincias, de manera diferenciada. Podemos afirmar que fue creciendo, a lo largo del período, y de forma relevante, la población proveniente de Buenos Aires, Córdoba y Capital Federal. Se destacó también el incremento en el porcentaje que, en su conjunto, formó la población del resto de las otras provincias. Mientras el aporte de población de Entre Ríos se mantuvo relativamente estable en todos los períodos, Santiago del Estero y Corrientes tuvieron como constante la reducción en los porcentajes de contribución. En donde la disminución se acentuó fue en la provincia de Chaco.

Santiago del Estero es una de las provincias de las que se destacaron sus porcentajes de menor influencia dentro de todo el período, no obstante, se

mantuvo constante. Le sigue Capital Federal que tuvo una inestabilidad en los porcentajes que arroja en cada censo. La provincia de Chaco en el primer período -1960/1970- sobresalió por su aporte de población con un 20,5 % para luego estabilizarlo entre un 8 y 10 %. La migración de Corrientes fue disminuyendo en el correr de los períodos censales, siendo esta de una participación que va a disminuir del 10 % hasta el 5 %. El resto de las provincias no dieron muestras significativas de los traslados poblacionales.

En cuanto a la emigración de Santa Fe, en relación a las mismas provincias, la que primero se ubicó es Buenos Aires, manteniendo ese lugar en todo el período. Comenzó con un elevado porcentaje que luego en el censo del 2001 se iguala con Córdoba. Esta última tuvo un incremento constante en el porcentaje de pobladores que recibe. Si tenemos en cuenta el primer censo en relación con el último, culminó con un 8,6 % de aumento. Capital Federal, si bien disminuyó los emigrantes que recibe, fue en una proporción menor. La variación es solo de un 2% en todo el período. Entre Ríos, Chaco, Corrientes, Santiago del Estero recibieron emigrantes que solo se contabilizaron en un dígito que varió entre un 8% y 2%.

Es de destacar, en todo el período, la tendencia que tanto el número de emigrantes como el número de migrantes disminuyeron progresivamente. En general se observó que los flujos migratorios han disminuido considerablemente.

Expulsados a las grandes urbes industrializadas, los migrantes debían ubicarse por un tiempo determinado en algún espacio. Comenzaron a crearse y se afianzó lo que se dio en llamar villas de emergencia. El concepto de emergencia para estos lugares tiene que ver precisamente con la urgencia de ubicación dentro de la ciudad. Se retrasa su concreción y por emergencia se instalan los recién llegados allí en asentamientos precarios en las periferias de las ciudades. Esta es una situación “pre-barrial” porque es la antesala del sitio definitivo.

El concepto de emergencia para estos lugares tuvo que ver precisamente con la urgencia de ubicación dentro de la ciudad. Al retrasarse su concreción y por emergencia se instalaron los recién llegados allí en asentamientos precarios en las periferias de las ciudades. Esta es una situación “pre-barrial” porque es la antesala del sitio definitivo. Eran lugares momentáneos hasta poder trasladarse a algún barrio definitivamente. Los asentamientos irregulares fueron el primer lugar donde concurrió el migrante. La importante afluencia de pobladores no fue absorbida rápidamente por los barrios. Son posteriores al movimiento de migración interna y a los procesos de población a través de planes de vivienda.

En los mejores casos, posteriormente al proceso de migración y de ubicación de un trabajo se instalaron las familias, ya en los barrios obreros. Cuando la miseria pasa a ser de todos los días y el trabajo comenzó a disminuir, “la villa pasó a ser un nuevo domicilio para la misma pobreza” (Bonaparte, 1990:17).

Esos espacios no se redujeron a un tiempo determinado, ya no tienen el objetivo de mantener solo la emergencia del momento, como un pasaje necesario para la posterior reubicación que indica el “mejoramiento” situacional del migrante, sino que se instalaron familias enteras ya para vivir en esos lugares. En este contexto, a raíz de este proceso, también cambió el sentido y la representación de hábitat pasajero.

El concepto de emergencia quedó en desuso -pues ya no lo representa como tal- y se lo suprimió de la nomenclatura de estos sectores quedando solo nombrados como villas. Pasaron a ser barrios de asentamientos precarios, bolsones de pobreza que no tuvieron las necesidades mínimas satisfechas. Quedó solo el nombre de villa para representar el espacio de la pobreza, de los indigentes, y hasta el lugar en donde canalizar el nacimiento de los delitos, la inseguridad y los miedos del resto de la ciudad.

No es el caso de Belgrano, en relación a la hipótesis que venimos desarrollando. Como se ha visto este nació desde un proyecto inmobiliario y para ser poblado por los sectores medios y bajos de la ciudad rosarina. Los datos

arrojados por la muestra censal – que se analizaron más adelante- dieron como resultado que un 53 % de la población encuestada primeramente vivió en otro barrio de la ciudad. Siendo precisamente un barrio de recepción de migración interna, es probable, que los habitantes del barrio se encontraron en las villas de emergencias anteriormente.

En cuanto a los movimientos de población dentro de la misma provincia, la tendencia es la disminución considerable de la población en algunas zonas y el aumento en otras. Esta predisposición fue acentuándose a medida que se observan los datos que arrojaron los censos de población y vivienda en los años 1980, 1991 y 2001. Se hace referencia a las corrientes que partieron de las zonas de la periferia de la jurisdicción hacia las áreas urbanas de mayor población.

En la provincia de Santa Fe, a raíz de la migración interna, se produjo una concentración territorial en dos áreas puntuales cada una con su zona de influencia. El área que comprendió a la ciudad de Rosario y a la ciudad capital Santa Fe. En ambas se centralizaron históricamente la actividad industrial favorecidas por la posición que tienen en relación al puerto. Además de haber congregado la mayor cantidad de población, como se mencionó anteriormente, a raíz del fuerte desarrollo de las relaciones capitalistas. No obstante, en la ciudad de Santa Fe se centralizó la gestión y la administración del gobierno de la provincia.<sup>46</sup> Los departamentos que le siguen en relación de importancia comercial e industrial son San Lorenzo, Caseros, Constitución, e Iriondo que son aquellos que se encontraron dentro de la concentración de las dos zonas más importantes de la provincia.

La ciudad capital o las cabeceras de departamentos aumentaron su población en detrimento de los pequeños poblados. Esta migración intraprovincial elevó la urbanización por sobre el despoblamiento del campo y municipios de menor envergadura generando un congestionamiento poblacional

---

<sup>46</sup> Análisis del crecimiento poblacional, Santa Fe, IPEC (2008).

en las grandes ciudades y un despoblamiento de todo el interior de la provincia.<sup>47</sup>

A partir de 1980, los polos productivos regionales como Reconquista, Avellaneda, Venado Tuerto, Santa Fe, Rafaela, San Lorenzo y Rosario atrajeron migrantes de los pequeños poblados. En el departamento Rosario solamente, hay un 38% de la población total de la provincia, para el año 1980, en 1991 ascendió a 39% y en el año 2001 bajó apenas a 37%.<sup>48</sup> De todas formas, la tendencia en relación a la concentración en esta zona se mantuvo.

Una de las hipótesis que posiblemente se ajuste a este fenómeno tendría que ver con las contrariedades de los pueblos: el cierre de ramales del ferrocarril con su posterior privatización, la concentración de la tenencia de la tierra, la falta de infraestructura y de servicios públicos; fueron algunas de las problemáticas en estas zonas expulsoras. En las áreas urbanas, en cambio, estas cualidades disminuyeron a la vez que mejoraron las expectativas de vida. Las ciudades más importantes, del área de influencia de Rosario, fueron tomadas como un punto de atracción para quienes migran.

### **2.3- La migración interna en Rosario: barrio Belgrano y su población.**

En el mapa que a continuación se presenta se grafica el espacio que ocupó la población de Rosario en diferentes períodos. Cada color indica el área ocupada hasta una fecha determinada.

#### **Mapa N° 16**

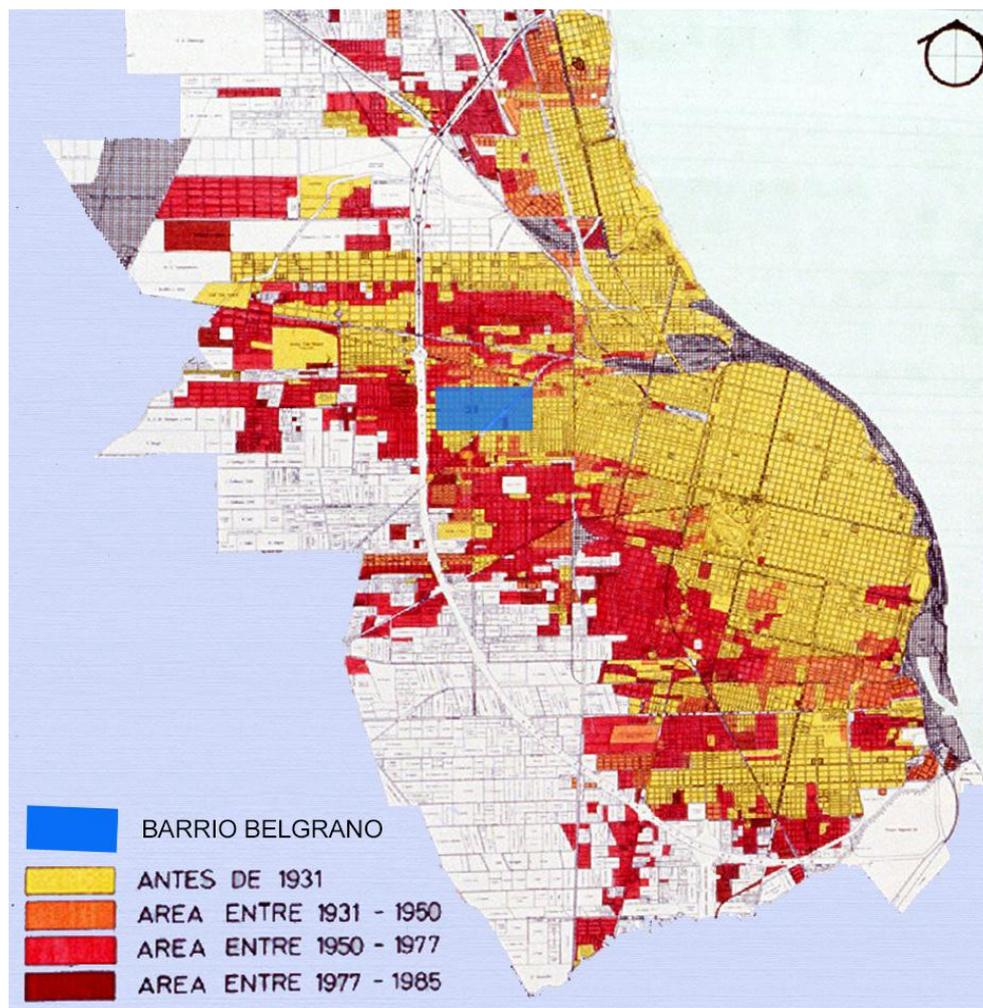
#### **Distribución de la población por zonas en la ciudad de Rosario.**

**Año: 1931-1985**

---

<sup>47</sup> Fuente: IPEC, 1991.

<sup>48</sup> Fuente: INDEC / IPEC Censo de población y viviendas del año 1980, 1991 y 2001.



**Fuente: Municipalidad de Rosario. Secretaría de planeamiento. Dirección General de Urbanismo.**

Este mapa muestra gráficamente donde se instaló la población de la ciudad de Rosario, a medida que la ciudad se urbanizó y fue ensanchando sus posibilidades habitacionales. Esta es una imagen de la ciudad que permite ver en el barrio Belgrano que la mayor parte de la población se instaló antes de 1930. Posteriormente se encontró completamente habitado para el año 1985.<sup>49</sup> La expansión en el mapa en lo que respecta al barrio, coincide con lo que se planteó en un inicio en relación al país y la provincia. Para el año 2001, la ciudad de

---

<sup>49</sup> Este mapa culmina en la fecha de 1985. A partir de esa fecha se continúa con otra gráfica más específica en relación al barrio.

Rosario contó con una población total de 909.397 personas de las cuales 27.676 residían en el barrio Belgrano.<sup>50</sup>

Lo que mostraría el dato de la migración interna es el origen de los habitantes, es decir, su lugar de nacimiento. Como es una información que excede las posibilidades reales de concreción, se ha optado por tomar los dos últimos censos realizados (1991 - 2001) y observar la residencia habitual que anteriormente poseían los habitantes. En la cartilla censal se estipuló como pregunta cuál fue el lugar de residencia habitual en 1986 y 1996 respecto de los dos censos en cuestión. Al preguntar por el lugar de residencia anterior en relación a los últimos cinco años lo que pudo inferirse que es una migración interna aunque se desconoce la localidad de origen desde donde se migra.

En los cuadros N° 4 y 5, que a continuación se presentan, puede apreciarse las cifras absolutas en relación a la migración hacia el barrio. Se completó, de esta manera, el recorrido de la población. Los mapas N° 17 y 18 muestran en el espacio las cifras de los cuadros N° 4 y 5: el lugar habitacional que ocupó la migración en el barrio según los censo del año 1991 y 2001. Tanto los cuadros como estos mapas expresan una dinámica poblacional activa en cuanto a la migración.

Ambos mapas fueron elaborados con las fracciones y radios que a continuación se presentan. En ambos censos se utilizaron las mismas divisiones y subdivisiones.

#### **Cuadro N°4**

**Población de cinco años o más por lugar de residencia habitual en 1986.  
Fracciones y radios de la ciudad de Rosario. Provincia de Santa Fe. Censo  
nacional de población, hogares y viviendas 1991.**

---

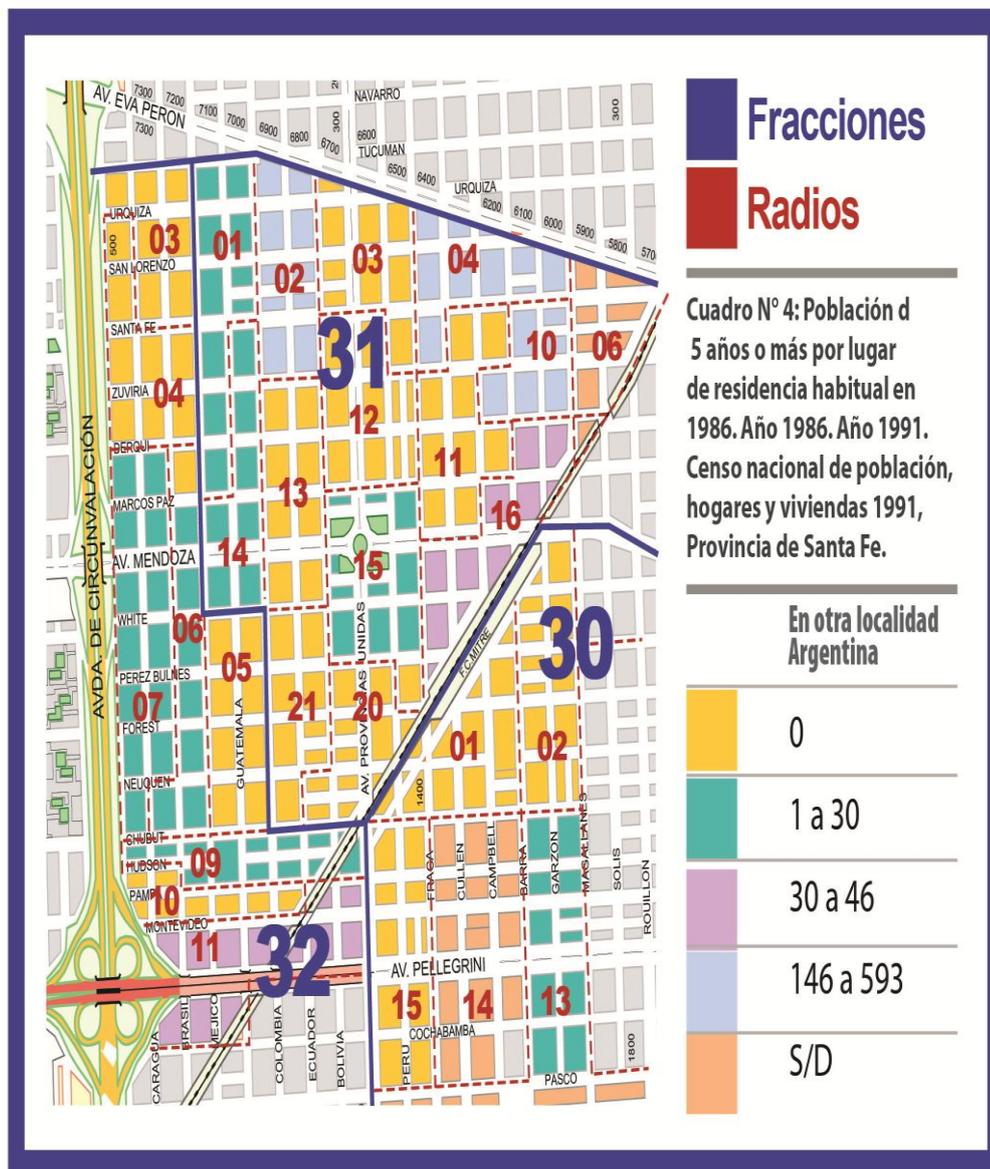
<sup>50</sup> Fuente IPEC, 2001.

Fracción y Radio Grupos de edad	Población de 5 años o más	Lugar de Residencia habitual en 1986		
		Localidad donde fue censado	En otra localidad Argentina	En el extranjero
AMBOS SEXOS				
Ciudad de Rosario	827.495	780.241	44.928	2326
Barrio Belgrano	28432	27155	1245	32
Fracción 30 / Radio 01	1477	1477	0	0
Fracción 30 / Radio 02	1034	1034	0	0
Fracción 30 / Radio 13	2052	2022	30	0
Fracción 30 / Radio 15	1398	1398	0	0
Fracción 31 / Radio 01	1215	1193	22	0
Fracción 31 / Radio 02	1059	466	593	0
Fracción 31 / Radio 03	649	649	0	0
Fracción 31 / Radio 04	1680	1534	146	0
Fracción 31 / Radio 10	993	793	200	0
Fracción 31 / Radio 11	930	930	0	0
Fracción 31 / Radio 12	852	852	0	0
Fracción 31 / Radio 13	1273	1273	0	0
Fracción 31 / Radio 14	1126	1123	3	0
Fracción 31 / Radio 15	916	896	20	0
Fracción 31 / Radio 16	450	347	81	22
Fracción 31 / Radio 21	1761	1761	0	0
Fracción 32 / Radio 03	982	982	0	0
Fracción 32 / Radio 05	1130	1085	45	0
Fracción 32 / Radio 06	1123	1096	27	0
Fracción 32 / Radio 07	1806	1793	13	0
Fracción 32 / Radio 09	1166	1147	19	0
Fracción 32 / Radio 10	1426	1426	0	0
Fracción 32 / Radio 11	1934	1878	46	10

Fuente: IPEC, 1991.

### Mapa N° 17

**Barrio Belgrano de la ciudad de Rosario. Ubicación, en números absolutos, de la población según fracción y radio. Censo 1991.**



Fuente: Elaboración propia con base de datos del IPEC,1991.

Cuadro N°5

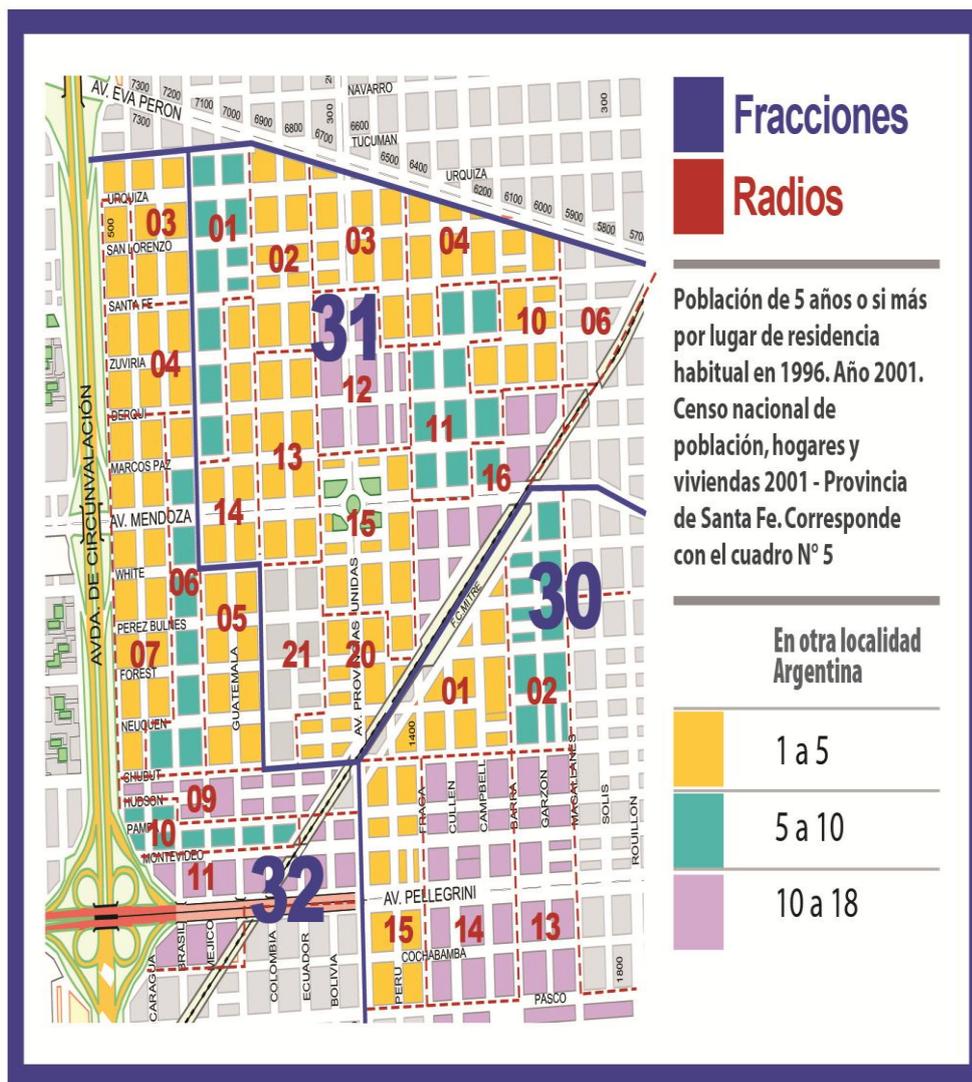
**Población de cinco años o más por lugar de residencia habitual en 1996.  
Fracciones y radios de la ciudad de Rosario. Provincia de Santa Fe. Censo  
nacional de población, hogares y viviendas 2001.**

Vecinal, sexo y grupos de edad	Población de 5 años o más	Lugar de Residencia habitual en 1996		
		Localidad donde fue censado	En otra localidad Argentina	En el extranjero
AMBOS SEXOS				
Ciudad de Rosario	845.535	814.593	28.823	2.109
Barrio Belgrano	26.042	25.819	180	42
Fracción 30 / Radio 01	963	959	2	2
Fracción 30 / Radio 02	1063	1053	7	3
Fracción 30 / Radio 13	1636	1617	11	7
Fracción 30 / Radio 14	1044	1028	13	3
Fracción 30 / Radio 15	823	822	1	0
Fracción 31 / Radio 01	1076	1064	10	2
Fracción 31 / Radio 02	824	821	3	0
Fracción 31 / Radio 03	695	690	5	0
Fracción 31 / Radio 04	910	907	3	0
Fracción 31 / Radio 05	469	459	5	5
Fracción 31 / Radio 10	866	858	4	4
Fracción 31 / Radio 11	913	906	7	0
Fracción 31 / Radio 12	839	824	13	2
Fracción 31 / Radio 13	871	861	4	6
Fracción 31 / Radio 14	736	733	3	0
Fracción 31 / Radio 15	762	759	3	0
Fracción 31 / Radio 16	886	875	11	0
Fracción 31 / Radio 20	686	682	2	2
Fracción 31 / Radio 21	882	875	7	0
Fracción 32 / Radio 03	737	734	2	1
Fracción 32 / Radio 04	819	817	2	0
Fracción 32 / Radio 05	747	740	3	4
Fracción 32 / Radio 06	915	898	17	0
Fracción 32 / Radio 07	907	906	1	0
Fracción 32 / Radio 09	1769	1751	18	0
Fracción 32 / Radio 10	1430	1424	5	1
Fracción 32 / Radio 11	1774	1756	18	0

**Fuente: IPEC, 2001.**

### Mapa N° 18

**Barrio Belgrano de la ciudad de Rosario. Ubicación, en números absolutos, de la población según fracción y radio. Censo 2001.**



**Fuente: Elaboración propia con base de datos del IPEC, 2001.**

En cada gráfico entonces, se presentó donde se asentó la población migrante del barrio que llegó entre 1986 y 1996. Asimismo el lugar de

residencia de la población del barrio según las fracciones y los radios que lo involucraron. La imponente urbanización, junto a un progresivo cambio en las actividades laborales del barrio, hizo que se fuera reduciendo el espacio de labranza para pasar a crearse nuevos predios y loteos aptos para habitar.<sup>51</sup>

Se ha tomado como límite norte del barrio aquel que es usado habitualmente y que no coincide con el de la ordenanza municipal del año 1954. Con estos datos censales pudo aseverarse que hubo migración interna que se instaló en el barrio, congruentemente con la migración hacia Rosario y hacia la provincia de Santa Fe.

Por último, podemos estimar que la composición de la población barrial se dividió en tres tipos diferentes de movimientos migratorios: el primero hace referencia a los pobladores de otras provincias del país, el segundo a pobladores de localidades -algunas vecinas de la ciudad- de la misma provincia y el tercero a distintos pobladores de la ciudad de Rosario que migraban hacia este barrio.

En relación a los entrevistados, cuando se les preguntó si en el barrio hubo migración interna, una cantidad considerable contestó negativamente. Al preguntar si vinieron pobladores de otras provincias al barrio, en su mayoría, no registran ni recuerdan las migraciones:

En las entrevistas se menciona: *“Hay muchos que vinieron después de la guerra porque acá tenían parientes, se hacían la casa y se ayudaban. Esa gente vino de Europa, eran muchos y están ahora instalados”* (vecino del barrio, noviembre 11, 2009).<sup>52</sup>

*“La mayoría acá en el barrio es gente grande, están viviendo los hijos de los que ya vivían, que se han quedado con la casa de los padres, del abuelo.*

---

<sup>51</sup> Más adelante, en el capítulo III, se analizó cómo se tramitó y negoció la apertura de calles con el dueño de los terrenos y la identificación con la empresa del ferrocarril como área de trabajo.

<sup>52</sup> Entrevista N° 8.

*Las mismas familias se van quedando”* (portera de la escuela y vecina del barrio, diciembre 17, 2009).<sup>53</sup>

*“Muchos italianos, la población se agrandó mezclados argentinos con italianos, españoles. La gente se quedó en el barrio”* (ex enfermera del policlínico San Martín, agosto 12, 2009).<sup>54</sup>

En este sentido, las corrientes migratorias internas, sumamente estudiadas y demostradas su influencia, no afectarían a la población del barrio. Si son los inmigrantes italianos y españoles los que se instalaron y se quedaron, y si los que viven actualmente son los abuelos y los padres de estos, por un simple silogismo los actuales pobladores vienen a ser herederos de la “cultura europea” que los primeros pobladores trajeron. Nótese la idea de la cultura europea que se fue configurando como una cuestión que se transmite entre ellos mismos y hacia el barrio.

En menor cantidad se encuentran las entrevistas en donde si hay un reconocimiento de la existencia del migrante interno: *“Venían de todos lados, extranjeros, paraguayos, del chaco más que de otras provincias, de Santiago”* (vecina del barrio, agosto 19, 2009).<sup>55</sup>

*“En el barrio Belgrano había muchos santiagueños, que yo lo sé porque trabajaban conmigo”* (ex ferroviario y vecino del barrio, julio 8, 2010).<sup>56</sup>

Los datos suministrados por los censos coincidieron con los arrojados por estas últimas entrevistas. Otros al preguntarles lograban recordar casi con asombro el origen migrante: *“Claro, ... mi mamá era de Entre Ríos y mi papá de Córdoba (...) vivieron para acá en el 55’ ”* (secretaria de la Asociación Vecinal, octubre 27, 2009).<sup>57</sup> Las primeras entrevistas de este apartado, hacen alusión a los migrantes de las provincias que participaron con más población

---

<sup>53</sup> Entrevista N° 5.

<sup>54</sup> Entrevista N° 2.

<sup>55</sup> Entrevista N° 4.

<sup>56</sup> Entrevista N° 26.

<sup>57</sup> Entrevista N° 6.

para este período. Las segundas, ya muestran no solo que la provincia que más incidió en la migración fue Chaco, sino que también, en esa migración participaron migrantes de otras provincias como Santiago del Estero. Obsérvese que quienes reconocen la migración interna nombraron a las provincias limítrofes de Santa Fe, como mostraron las estadísticas del Cuadro N° 3; las principales corrientes migratorias fueron recibidas desde allí.

También en algunos documentos registrados, como los libros de actas de la Asociación Vecinal, se encontraron marcas de esta migración. Allí se hizo alusión a la preocupación por familias desamparadas e indigentes que se presentaron en la asistencia pública. A estos les buscaron ubicación dentro del barrio para que puedan permanecer, por un tiempo, hasta conseguir una ubicación definitiva. Se entiende que las familias no eran del barrio ni de la ciudad porque no tenían un lugar de residencia en donde instalarse aunque se desconoció la procedencia de las mismas.

En muchas entrevistas no apareció la figura del migrante de otras provincias y sí el inmigrante europeo como una especie de reivindicación de esta herencia.<sup>58</sup> Parecería ser que, ser un barrio con historia de inmigrantes europeos daría mayor status y relevancia quedando como un mito en el origen del barrio. Existiría cierto prestigio, anclado en las representaciones, del que se apoderaron por ser los sucesores de estos inmigrantes. Los mitos barriales al remitir a una pregunta existencial son de vital importancia para la identidad de las comunidades. Al estar cargados de certezas dan una respuesta acabada acerca de los orígenes del barrio en este caso.

Con cierta presunción, algunos vecinos se arrogaron la herencia de los valores y la idiosincrasia del europeo que fue idealizada y por lo tanto distorsionada. Parecería que se está buscando que no se mezcle la herencia del origen con algunos migrantes del Chaco, de Santiago, o con entrerrianos que ya no comparten el mismo status. Fue muy difícil indagar en relación a la

---

<sup>58</sup> En el capítulo III se trabaja esta problemática confrontando los datos cualitativos con los datos cuantitativos.

migración interna en las entrevistas, son muy pocos los habitantes que tienen presente este tipo de fenómeno como formando parte de la historia. Sumado a que en los últimos veinte años se han realizado diferentes publicaciones y eventos en relación a la historia del barrio que no mencionaron estos hechos de migración interna aunque sí el origen europeo de su población.

Los migrantes internos fueron quizá invisibilizados, por no ser reconocidos y puestos en consideración en las publicaciones que se hacen del barrio de difusión masiva. Se observó este fenómeno en la revista de nombre “Belgrano mi ciudad” que tiene su apogeo hacia fines de la década del ochenta y principios de la década del noventa, en el libro del centenario de la fundación del barrio, en folletos editados por la municipalidad de la ciudad. Mucho menos se mencionó el origen de estos pobladores en el proyecto de descentralización de la municipalidad de Rosario en distritos.<sup>59</sup> Aunque si hicieron referencias a las características históricas y socio económicas de los barrios que integrarían cada uno de los seis distritos.<sup>60</sup>

Queda claro que hay partes de la historia que fueron implícitamente aceptadas por todo el conjunto barrial y merecieron ser contadas y hay otros fragmentos que no. La transmisión de la historia barrial, resulta en el rincón de la negación y el ocultamiento más que a resguardo del olvido.

### **2.3.1- Cadenas migratorias en el barrio**

En relación a los factores micro sociales de análisis de las migraciones, un concepto de importancia es el de las cadenas migratorias, que fue utilizada también en numerosos estudios sobre migración e inmigración para su análisis. Las cadenas migratorias hacen alusión a aquellos desplazamientos que se producen como en un orden secuencial. Primero migran una o dos personas

---

<sup>59</sup> Municipalidad de Rosario, (1999) Cuaderno N° 7. Programa de descentralización y modernización. Secretaría general. Distrito Noroeste. Situación actual y potencialidades.

<sup>60</sup> En los capítulos siguientes se aborda además la integración barrial de los migrantes y una posible mimetización con el barrio, por lo que se analiza esta invisibilización desde otra perspectiva.

para, luego de un tiempo, hacer de nexo entre otros que muchas veces fueron familiares directos (Vázquez, Gonzalez, 1992).

Las cadenas migratorias “basadas en lazos familiares estrechos” (Devoto, 2009: 196), se encontraron presentes en los relatos de los pobladores del barrio. En una entrevista una vecina expresó: “*Van viniendo, como que uno llama al otro, ... se van llamando. Por ejemplo, una chica se casó y llamó después a sus hermanos*” (vecina del barrio, agosto 19, 2009).<sup>61</sup> Los lazos familiares continuaron a la distancia, y se siguieron vinculando de alguna manera. Con el migrante ya instalado en el barrio de recepción resultó menos complicada para el que quiso migrar posteriormente. Mucho mejor si posee alguna cualidad laboral para la que hubo una demanda de trabajo. Quienes ya se encontraron instalados, funcionaron como elementos que posibilitaron la entrada de otros migrantes al lugar de recepción.

La integración del recién llegado también dependió, en muchas ocasiones, de quien es el que estableció el vínculo, en la medida que fueron armando redes vinculares con las organizaciones del barrio como así también con personas que pertenecieron a la comunidad desde hace tiempo. Se hace referencia a lo que autores llaman “redes sociales informales” (Vázquez Gonzalez, 1992:497).

“*Primero se vino él a vivir y después se trajo los padres*” (secretaria de la Asociación Vecinal, noviembre 25, 2010).<sup>62</sup> En las entrevistas se vió cómo la cadena de migración permitió el reagrupamiento de las familias y la inserción laboral y económica, lo que llevó a afianzar la decisión de haber migrado y hasta de forma definitiva. En este sentido, se encontró una fuerte conexión entre las fuentes de trabajo y los vínculos que se realizaron entre relaciones personales.

Se produjo un efecto de encadenamiento de la migración: muchas veces el primero que migró es un adulto joven que, una vez instalado, estabilizado

---

<sup>61</sup> Entrevista N° 4.

<sup>62</sup> Entrevista N° 33.

medianamente en lo laboral, comenzó a trasladar a la familia, los hijos, padres, hermanos y primos. El resto de la familia terminó migrando, entonces, por el efecto indirecto que produce el mercado de trabajo (Devoto, 2009); como es el ejemplo que mostraron las entrevistas.

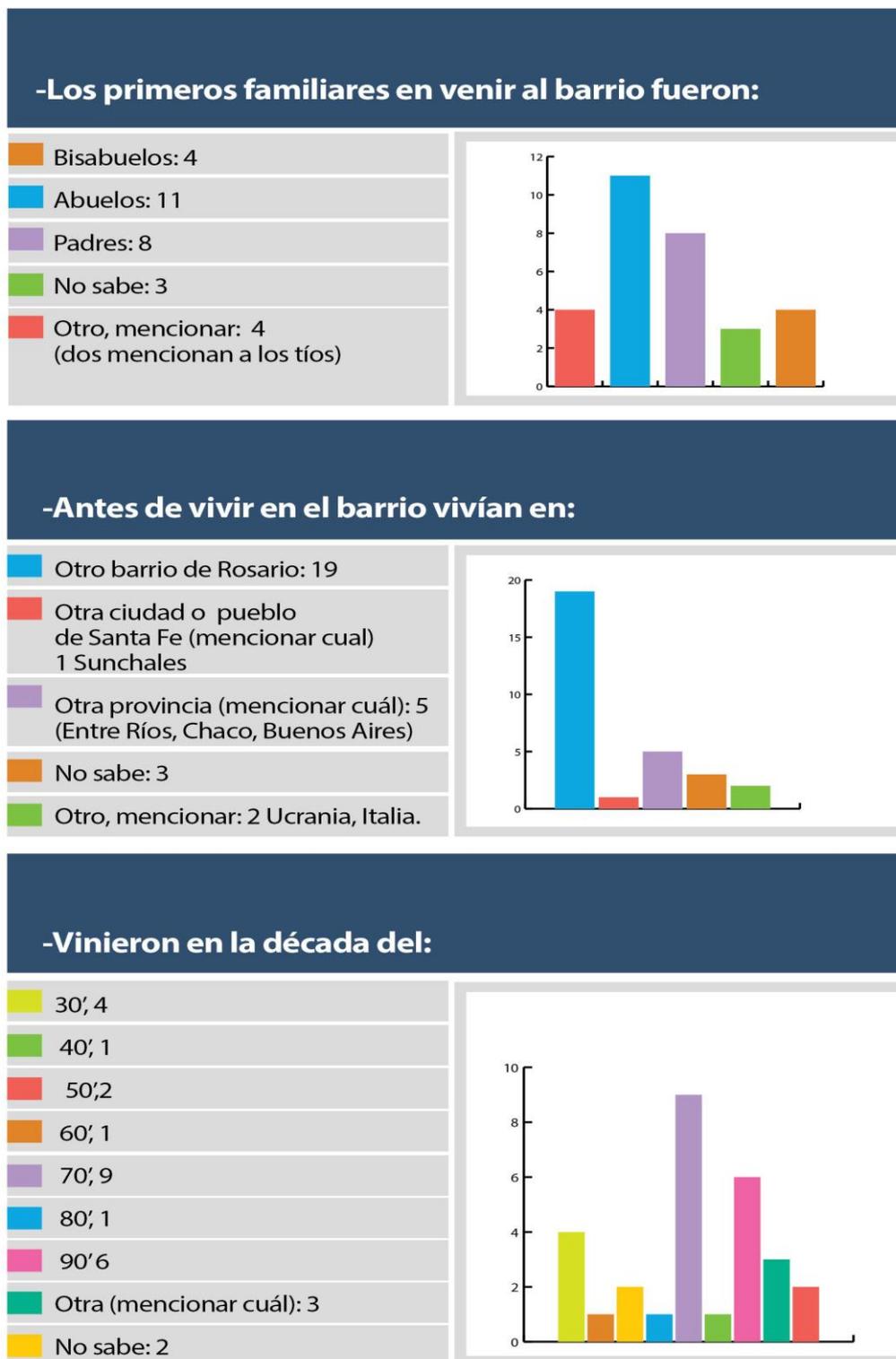
### **2.3.2- Migración hacia barrio Belgrano: análisis de la muestra.**

Los datos que arrojó la muestra tomada en la escuela N° 91, permitieron realizar una periodización de las corrientes migratorias internas que poblaron el barrio a la vez que pensar su vinculación -o no- con las migraciones a nivel nacional.

Se administró una encuesta cerrada a todos los niños del turno mañana de la escuela N° 91. El fin fue tomar una muestra censal que pueda arrojar datos acerca del movimiento migratorio hacia el barrio.

El cuestionario fue contestado por 136 alumnos de los cuales 69 pertenecen a otros barrios cercanos a la escuela, por lo que quedaron 67 informes en condiciones de ser tabuladas sus respuestas en relación a los movimientos de población en el barrio.

**Gráfico N°1: Datos estadísticos arrojados por la muestra en números absolutos.**



Fuente: Elaboración propia en base a los datos suministrados por la muestra.

Se les dio a los niños la consigna de indagar en algún adulto las preguntas para poder contestarlas en relación a ellos mismos. En relación a la primera pregunta surge como principal resultado que son los bisabuelos y los abuelos de estos niños los que migraron primeramente al barrio.

El mayor porcentaje se encontró en la migración dentro de la misma ciudad, este fue de 53%. Se sumaron los resultados de los que migraron de otra provincia con los que lo hicieron dentro de la provincia de Santa Fe y se obtuvo un 26,86% de población barrial, como producto de la migración interna. En una entrevista narraron “*Antes en esa época venían grandes familias, venían de muchos pueblos de Cañada de Gómez, Villa Eloísa*” (secretaria de la Asociación Vecinal, noviembre 25, 2010).<sup>63</sup> El cruce de información cualitativa y cuantitativa permitió agrupar correlacionando los datos encontrando una correspondencia entre ellos.

Cuando se preguntó acerca de la década en que se había producido esa migración se presentaron tres grandes momentos claves: la década del 40’, la década del 60’, y la del 80’, siendo la década del 70’ el período más alto. En porcentajes menores que no superan el 10% se presentan el resto de las fechas.

Efectivamente, estos datos coincidieron con aquellos que plantearon que las migraciones internas tuvieron su pico de movimiento en la década del 70’/80 para luego frenar el flujo. Estos datos son congruentes con aquellos arrojados por estudios a gran escala que marcan que las migraciones interprovinciales “son de magnitud considerable (...) hasta 1960-70, para luego descender” (Velázquez, Morina, 1996:542). Para 1960 la migración en el barrio se fue estabilizando llegando hasta los años 80’ que fue cuando el ritmo de redistribución de la población del país también se estacionó.

La escala microscópica que se presentó en este estudio con la toma de la muestra censal fue análoga con los datos anteriormente presentados en relación a los estudios a gran escala que mostraron a las mismas décadas como

---

<sup>63</sup> Entrevista N° 33.

definitorias de la corriente migratoria del campo a la ciudad. También de aquella que se produjo interprovincialmente por el proceso de industrialización.

Un entrevistado expresó: *“Mi mamá era de Entre Ríos y mi papá de Córdoba vivieron en el barrio Siberia y después se vinieron para acá en el 55’ ”* (secretaria de la Asociación Vecinal, octubre 27, 2009).<sup>64</sup>

Teniendo en cuenta los resultados de la encuesta y las entrevistas se observó la diversidad de orígenes de las poblaciones que migraron al barrio. La multiplicidad de orígenes permitió visualizar un correlato nuevamente con los datos estadísticos a gran escala a la vez que con la encuesta que se tomó. En este sentido la encuesta suministrada permitió visualizar elementos que en el nivel micro social solo obteníamos de las entrevistas. Se debe resaltar, de todos modos, que en muchos casos los entrevistados se contradecían entre si generando confusión en el manejo de los datos.

#### **2.4- Recapitulación**

Hasta aquí se alcanzó a reconstruir la historia de la conformación de la población del barrio en relación a la ciudad de pertenencia, la provincia y la región que ocupó en el país.

En sus inicios tuvo un papel preponderante la inmigración interoceánica que fueron los primeros pobladores. Necesitada la ciudad de mano de obra, ofreció asentamiento en las afueras conformando los barrios satélites del núcleo central.

Con el modelo de sustitución de importaciones fueron los migrantes internos quienes configuraron una nueva oleada migratoria del campo a la ciudad y de las poblaciones pequeñas hacia los grandes centros urbanos de la provincia de Santa Fe. Este proceso fue congruente con la muestra que se tomó para realizar el análisis en una escala micro. En ella se presentó que ambos procesos, macro y micro sociales, se correspondieron.

---

<sup>64</sup> Entrevista N°6.

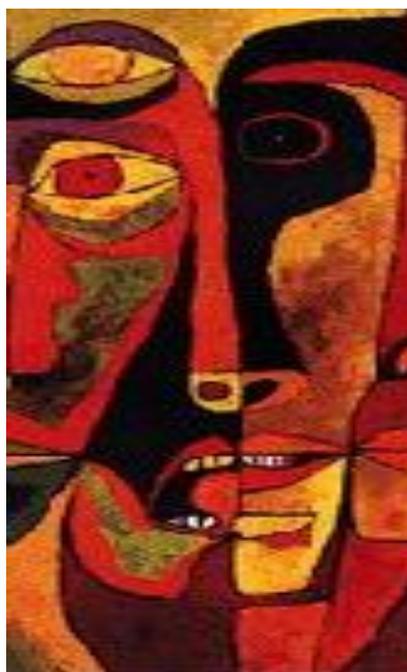
Factores como la falta de desarrollo económico y social, y la escasés de trabajo, en algunas provincias, junto a la reestructuración surgida en la zona rural de Santa Fe, ayudaron a acelerar el proceso de migración interna.

Este barrio no escapó a la existencia de las grandes corrientes migratorias que se produjeron como fenómeno en todo el país, la migración del campo a la ciudad, así como también las que se originaron propiamente hacia este barrio.

El barrio efectivamente recibió migración interna que puede observarse en los dos últimos censos (1991- 2001); claro que en una proporción menor en relación a la primera inmigración de extranjeros.

## **CAPÍTULO III**

### **LA VIDA COTIDIANA BARRIAL: RELACIONES LABORALES, IDENTIDAD, REPRESENTACIONES SOCIALES Y TRANSMISIÓN DEL LEGADO CULTURAL**



### **3.- ANÁLISIS SOCIO HISTÓRICO DE LA VIDA COTIDIANA DEL BARRIO BELGRANO.**

El presente capítulo tiene como objetivo reconstruir los relatos locales sobre el pasado barrial, examinar en y a través de éstos cómo se configuró la vida cotidiana barrial y con ella las relaciones vinculares, el sentido de pertenencia, las representaciones que se generaron y las derivaciones en la construcción de la identidad. En síntesis, reconstruir la cultura popular urbana de la ciudad de Rosario. Para este capítulo se tomaron como referentes teóricos y metodológicos a autores como Jean Revel, Roger Chartier y Michel de Certeau. Hassoun, Aulagnier quienes permitieron indagar en los objetivos que se propusieron al inicio de este estudio

El interés se centró en examinar las relaciones laborales, la configuración de la identidad y las representaciones sociales de esta comunidad barrial en pos de pensar su internalización y transmisión en los sujetos. En conjunto estos tres componentes conformaron el legado cultural que se produce y reproduce, generación tras generación, en el colectivo social que se investigó. Se realizó un reconocimiento de cierta materialidad simbólica donde se plasmaron las representaciones sociales y la identidad. En este sentido, se analizaron los elementos que se reproducen de manera enajenada sedimentándose. Su examen permitió explicar la reproducción de la vida cotidiana barrial y la naturalización de la transmisión del legado cultural del conjunto social.

Concebir la categoría identidad en estos términos, posibilitó indagar en cómo esta se fue estructurando en este barrio, pero, a la vez inscripto en un sector social y en una continuidad histórica. Asimismo, la identidad heredada, al otorgarle sentido a la memoria, se reproduce y modifica, dando lugar al proceso mediante el cual los movimientos de pérdida y recuperación, olvido y memoria

producen el sentido de pertenencia. Éste último junto a la transmisión del legado cultural constituye la columna vertebral del proyecto identificador.

### **3.1- Breve caracterización histórica de las instituciones del barrio Belgrano.**

Para pensar la configuración barrial se hizo necesario reconstruir las historias de las principales entidades que nuclearon a los vecinos. Se ha tomado, en particular a la Asociación Vecinal como prototipo del estilo barrial. Pero también se pasó revista a las otras instituciones barriales como la Sociedad de Socorros Mutuos Cosmopolita, el Policlínico San Martín y la Iglesia San Antonio de Padua. Una cuestión fundamental que contribuyó también a entender la particular configuración barrial es la ubicación del ramal ferroviario, que nucleó con su estación y actividades conexas a la población por largas décadas, hasta que fue levantado por las privatizaciones en los años noventa.<sup>65</sup>

A principios del siglo XX comenzaron a fundarse las organizaciones más influyentes del barrio. Desde que se originaron, su presencia permitió la diferenciación e identificación social con otros sectores que delimitaron al barrio.

Existe un elemento común en la mayoría de las organizaciones, del orden axiomático, y que fue constitutivo en su historia: la solidaridad social. Esta se presentó tanto entre los propios vecinos, como con el espacio territorial y simbólico. Como valor trascendental estuvo en el origen de la creación de las asociaciones mutualistas y cooperativas. Un elemento diferenciador y de destacar en el barrio como un comportamiento usual y conforme a las prácticas cotidianas. El contrato social que permitió instalar la solidaridad social que transmitieron las organizaciones barriales -entre generaciones de manera vertical y entre los mismos vecinos horizontalmente- se estableció como parámetro pre supuesto de la identidad barrial y claro de la identidad de cada individuo.

---

<sup>65</sup> La historia de la Escuela N° 91 República Federativa de Brasil, por la importancia que tiene dentro de esta tesis, fue trabajada y examinada en el capítulo IV.

### **3.1.1- Asociación Vecinal de Barrio Belgrano.**

La Asociación Vecinal de Barrio Belgrano se fundó el 23 de junio de 1935 contando con una primera comisión que estuvo integrada por los señores: Teófilo Segovia (presidente), Adolfo de Torres (secretario), José Mandigorra, Justo Urbizu, Alfredo Pitueli, Gregorio Galinsky, José Ibañez, Ricardo Flores, Pedro Galán, José Camertoni.<sup>66</sup>

Una vez que se instalaron los migrantes y el barrio se encontró poblado y en franco crecimiento, se extendieron considerablemente las necesidades del vecindario, a las que la Asociación Vecinal se hizo eco intentando dar respuesta. Actuó como una auténtica organización intermedia<sup>67</sup> entre los vecinos, el resto de las asociaciones de la comunidad, y entidades del estado municipal, provincial y nacional. Las acciones de la Asociación Vecinal son múltiples y varían según las necesidades de la comunidad. En los primeros años de funcionamiento, la obtención de los servicios básicos que pudieran pretenderse, para la comunidad barrial, es el propósito último de esta organización.

En los libros de actas puede leerse –entre otras actividades- cómo un grupo de vecinos solicitó se gestione la instalación de agua corriente. Desde la asociación vecinal, no solo envían notas a Obras Sanitarias de la provincia sino que, también solicitaron estudiar el emplazamiento de una canilla pública, como era costumbre en las principales esquinas, hasta que llegara el agua potable a todas las casas.<sup>68</sup>

El incremento en equipamientos comunitarios tanto en salud como en educación fueron considerados de vital importancia, tan es así que llegaron a enviar una carta al presidente de la Nación Argentina con fecha 23 de octubre de 1949.<sup>69</sup> Existió en el barrio una comisión pro- defensa de la vivienda propia, que bregó por la realización de viviendas, con la que trabajó a la par. En esta

---

<sup>66</sup> Asociación Vecinal Barrio Belgrano. Libro de Actas N° 2. Año: 1936.

<sup>67</sup> Por organización intermedia se entiende a todas aquellas organizaciones que desde una estructura determinada y acordada persiguen fines y objetivos compartidos.

<sup>68</sup> Asociación Vecinal Barrio Belgrano. Libro de Actas N° 10. Año: 1950.

<sup>69</sup> Asociación Vecinal Barrio Belgrano. Libro de Actas N° 10. Año: 1949.

ocasión el objetivo era la obtención de planes para construcción en el barrio.<sup>70</sup> Fue un signo de apertura y buen recibimiento de los ya instalados hacia los que recién llegaban a vivir al barrio y no tenían donde vivir. Este es un dato de suma importancia, de los libros de actas del año 1950, ya que fue el momento en donde se produjo el mayor éxodo del campo a la ciudad (ver capítulo II). Ayuda a visualizar que la comunidad no estuvo exenta del fenómeno migratorio, muy por el contrario, muestra que actividades protagonizaron.

Otra de las actividades que se encontró desempeñando tiene que ver con el trazado y pavimentación de las calles. Realizaron audiencias en Santa Fe por la repavimentación de la calle Mendoza y por el paso del tranvía solicitando más líneas y frecuencias, y el mejoramiento de las calles. Demandaron la mejora del servicio, y así lograron que las distancias con el centro de la ciudad se acorten.

Puede leerse en las actas de la Asociación Vecinal, de este período, como se trabajó en la gestión de la apertura de calles y luego su alumbrado. Enviaron notas al jefe de catastro de la municipalidad donde comunicaron las diligencias para la apertura, por ejemplo de las calles Perú y Santa Fe. Luego, otra comunicación con la aceptación de los dueños de los lotes, a donarlos para la apertura de las calles.<sup>71</sup> En el año 1965, también gestionaron la apertura de la calle Brasil y el alumbrado público para el sector de la calle Pasco.<sup>72</sup>

El tratamiento de estas temáticas fue muy común por estos años en las reuniones de la entidad. Discutieron como serían vendidas esas parcelas de terreno y adquiridas para el barrio. Los mismos vecinos miembros de la comisión realizaron las tratativas con el dueño de cada parcela para que acceda a la donación o venta. Siempre con un único y último fin: el progreso del barrio. Se instaló, de esta manera, un “contrato” implícito entre las dos partes, entre quienes ceden el terreno y quienes gestionaron la donación. La característica de implícito es en relación a los objetivos que se presentaron vinculados al

---

<sup>70</sup> Asociación Vecinal Barrio Belgrano. Libro de Actas N° 10. Año: 1950.

<sup>71</sup> Asociación Vecinal Barrio Belgrano. Libro de Actas N° 10. Año: 1950.

<sup>72</sup> Asociación Vecinal Barrio Belgrano. Libro de Actas N° 11. Año: 1965.

“bienestar del barrio” y la necesidad de contar con nuevas calles para la ampliación de espacios habitables.

En estos casos, la Asociación Vecinal, se encargó de hacer de nexo entre el o los dueños de los terrenos que fueran donados y la municipalidad. Ese contrato implícito culminó con una parte habiendo gestionado y “conseguido” un avance para la comunidad y la otra encontrándose en el lugar de haber contribuido con la comunidad a la que pertenecen. En todos los casos los dueños donaron los terrenos, quedando de manifiesto que ambas partes se sienten beneficiadas con el resultado.

La creación de calles de ingreso a los barrios que conectaron al centro con la periferia ya se han concretizado solo que para que se efectivice el intercambio, que permita la salida y entrada de insumos de mercaderías y también de los habitantes, se necesitó de un transporte público que consiguiera vincular la ciudad con el barrio. Las actas de la vecinal en los años 50’ y 60’ plantearon la necesidad de insertarse en la dinámica urbana de la ciudad de Rosario. Para ello se hizo fuerte la idea de un transporte adecuado a las necesidades. Desde la vecinal se enviaron notas al interventor del Ente Municipal del Transporte de Santa Fe, al que se solicitó más recorridos en las líneas de colectivos. Se mostró también cuales fueron los problemas que aquejaron al barrio en relación a la planificación y configuración urbana de la ciudad.<sup>73</sup>

Otra problemática que tardó mucho tiempo en resolverse fue el saneamiento de la zona que fue proclive a las inundaciones. Sobre la calle Guatemala aún se encuentran numerosas casas con la fisonomía mencionada en el capítulo I, solo que este tipo de casas tiene la particularidad de estar más elevadas que las del resto del barrio y con escaleras en la puerta de entrada

---

<sup>73</sup> Asociación Vecinal Barrio Belgrano. Libro de Actas N° 10. Año: 1950.

dando indicios de haber sufrido cantidad de inundaciones.<sup>74</sup> Recién en el año 1995 se terminaron las obras de desagües denominadas “Emisario 9”, lo que culminó con las inundaciones en el barrio.<sup>75</sup>

Se evidenció una articulación fluida entre la población y la Asociación Vecinal. Esta se ubicó como la entidad principal hacia donde encauzaron, los pobladores, conflictos y problemáticas que se sucedieron en el barrio. Los vecinos le dieron su aprobación como organización representativa directa de ellos mismos. Entendieron que este tipo de proceder, sería el que resolverían los problemas del vecindario. En el recorrido por las actas pudo encontrarse todo tipo de actividades llevadas adelante y las formas de solucionar los conflictos a través de su ubicación como organización mediadora.

Como ejemplo se destacó el reclamo a la municipalidad para que se emparejen las calles con pozos, como esto no se resolvía solicitaron carradas de tierra para rellenar ellos mismos los pozos. Otros ejemplos de importancia fueron, el arreglo de caños rotos del agua corriente,<sup>76</sup> la colocación focos de luz en las calles, hasta colaboraron con un censo socioeconómico que se llevó a cabo en el barrio en 1968.<sup>77</sup> No quedaron de lado los servicios educativos de la academia de corte y confección pagando los sueldos a las profesoras, y dieron curso a la biblioteca de la entidad.

Claramente se observó cómo se dirimieron los conflictos entre los vecinos y/o entre estos y la municipalidad. La Asociación Vecinal se presentó también como mediadora entre los vecinos o como representante de los vecinos; buscó que se cumplan las ordenanzas municipales, por ejemplo, de construcción de veredas, de recolección de residuos domiciliarios o haciendo efectivo la construcción de un refugio de parada de colectivos en el año 1956

---

<sup>74</sup> En el capítulo I se menciona que al ser una zona de campos bajos era proclive a las inundaciones, por lo que la actividad que mejor se adaptó fue la de las quintas de verduras y hortalizas. Las últimas inundaciones del barrio fueron en el año 1986.

<sup>75</sup> Diario La Capital: 22/02/1995.

<sup>76</sup> Asociación Vecinal Barrio Belgrano. Libro de Actas N° 10. Año: 1950.

<sup>77</sup> Diario La Capital: 17/04 /1968.

asumiendo la responsabilidad de la limpieza, el cuidado y su mantención en condiciones.<sup>78</sup>

En este sentido, representó a los vecinos en los problemas y conflictos frente a la municipalidad. Buscó soluciones, no tomando como propias las incumbencias de lo que le compete a la municipalidad, sino por el contrario procuró siempre mediar y aportar ideas para los vecinos. Quedó claro que no eluden la responsabilidad que los implica, es más, esta persiste y es llevada a la acción a través de varias disputas. Por ejemplo, resolvieron continuar haciendo trámites y negociaciones para obtener el agua corriente y no hacerle pagar a los vecinos el tendido del servicio como les habían propuesto desde el municipio. Por esa razón solicitaron audiencias con los intendentes que se sucedieron, elevaron memoriales sobre las necesidades del barrio y solicitaron se expidieran resoluciones al tema.<sup>79</sup>

La Asociación Vecinal se colocó como nexo entre lo público y lo privado, como una red de contención de los problemas. Aunque no a modo de depósito de insatisfacciones, no como un libro de quejas, sino como una esponja que absorbió situaciones controversiales para darles curso por los canales socialmente legitimados. Así fue su posicionamiento: toma los conflictos y los devuelve a la comunidad que pertenece, elaborando posibles canales de resolución.

A lo largo de la lectura de las actas se percibió el sesgo del ideario de la institución, donde existieron jerarquías en el nivel de las responsabilidades y división de tareas aunque no así en lo referido a la discusión y la toma de la palabra o en los votos. Todo el proceder estructural de la Asociación Vecinal se desarrolló en relación a un reglamento conforme a las vecinales barriales, no obstante el estilo es propio y distintivo de la organización más allá del reglamento.

---

<sup>78</sup> Asociación Vecinal Barrio Belgrano. Libro de Actas N° 10. Año: 1956.

<sup>79</sup> Asociación Vecinal Barrio Belgrano. Libro de Actas N° 10. Año: 1949.

Como se examinó anteriormente, el proceder de la Asociación Vecinal, cohesionó estructuralmente a los agentes de la misma manera que lo hizo con las otras instituciones del barrio, con un profundo sentido de solidaridad grupal concentró a la comunidad en un bien común que pudo variar de objetivos específicos aunque no en relación a los fines generales por los que fue creada.

La secretaria de la vecinal narró que *“entre cinco sacaron un crédito en el Banquito Ferroviario para mudarla acá y no pagar más el alquiler, el presidente era peluquero y había ferroviarios, ellos siempre con la idea del saloncito para reunirse”* (secretaria de la Asociación Vecinal, octubre 27, 2009).<sup>80</sup> La propia distribución de tareas y actividades, fue forjando redes vinculares que permitió no solo la elaboración y canalización de los conflictos, sino que se estableció una forma de proceder singular como práctica del bien común.<sup>81</sup>

En relación al resto de las organizaciones barriales como los clubes, las escuelas, la Sociedad de Socorros Mutuos Cosmopolita, se articularon con una correspondencia muy estrecha, de ayuda mutua y trabajo mancomunado, donde no faltaron los pedidos de ayuda social, económica, los conflictos, el intercambio y las discusiones.<sup>82</sup> Con un fuerte sentimiento de pertenencia pudo tender redes de relaciones con el resto de las instituciones pertenecientes al barrio. Los pedidos de ayuda se sumaron en cantidad y, a la vez, la misma Asociación Vecinal solicitó apoyo a las otras por distintos motivos. Un ejemplo muy común es que la escuela N° 91 requirió apoyo para culminar su edificio.

En los libros de actas de la Asociación Vecinal se observó que en cada festival o baile popular que organizaron participan de una u otra manera casi todas las organizaciones del barrio. El emprendimiento es de la Asociación Vecinal, pero la comisión de la Sociedad Cosmopolita cedió el salón y ayudó en las tareas de necesarias. Al igual que la comisión del Club Nueva Era, y la

---

<sup>80</sup> Entrevista N° 6.

<sup>81</sup> Asociación Vecinal Barrio Belgrano. Libro de Actas N° 10. Año: 1957.

<sup>82</sup> Asociación Vecinal Barrio Belgrano. Libro de Actas N° 10. Año: 1955.

Asociación Cooperadora de la escuela 91. Vendieron las entradas, dividieron los trabajos y lo recaudado entre las instituciones participantes.

Lograron también, agruparse con asociaciones vecinales de barrios con los que se identificaron en relación a pertenecer al mismo sector popular y por tener las mismas necesidades comunitarias. Con el conjunto de vecinales de la ciudad pasaron a formar parte de la Asociación de Vecinales de la Ciudad de Rosario.

La red vincular fue constitutiva de cada una de las organizaciones del barrio, siendo los sujetos que circulan quienes las conformaron dándole cuerpo y espesor. Las instituciones se configuraron a través de los sujetos y estos crecieron y las hicieron progresar en la medida que se involucraron en su participación, en otras palabras, la percepción de la organización institucional sin sus miembros no era posible de pensarse hasta el momento.

Durante la dictadura cívico-militar (1976-1983) la Asociación Vecinal Barrio Belgrano se replegó y las actividades llegaron al mínimo, teniendo que lidiar los integrantes de la comisión directiva con persecuciones e infiltraciones entre los miembros de la comisión. El secretario de la comisión de la época fue asesinado y los libros de este período robados, por lo que solo quedó la memoria plasmada en los testimonios de algunas personas que quisieron relatar la historia social a partir de su visión subjetiva.

La secretaria de la Asociación Vecinal contó cómo se vivió en la comisión la infiltración de esta persona y el desenlace de ello: *“Tuvimos un presidente en la época de la subversión que era del servicio de inteligencia, era de la policía federal. Lo mandaban a investigar (...) Se trató de limpiar a toda la gente (...) Al secretario lo mataron y la mujer embarazada se escapó por los techos (...) Cuando cayó se hizo una limpieza bárbara. (...) Faltan todos los libros de esa época”* (secretaria de la Asociación Vecinal, octubre 27, 2009).<sup>83</sup>

---

<sup>83</sup> Entrevista N° 6.

La “limpieza” es entendida como una metáfora no solo por el sentido que utilizó la entrevistada sino como un despojo de los métodos anteriores de construcción de las relaciones sociales, en otras palabras, de las formas de pensar el vínculo entre los habitantes del barrio. La vivencia del despojo, se anidó de tal manera que lo registran, de una forma u otra, todas las instituciones. Se dio paso a una nueva e inédita -en el sentido histórico- estructuración de la vida cotidiana en la comunidad. Las formas de la vida cotidiana del barrio comenzaron a desmembrarse abruptamente a partir del proceso de reorganización nacional.

Desapareció la manera en que se establecieron hasta el momento los lazos sociales del barrio. Se produjo un quiebre impuesto en la continuidad de construcción de la red social barrial, su derivado fue el aislamiento de los vínculos intersubjetivos, junto al debilitamiento y desintegración de los soportes colectivos de la vida social: fraternidad, igualdad, solidaridad. Estos valores se desintegraron siendo de destacar el impacto producido en la desvinculación de las entidades unas con otras.

Ya para la década del ochenta la vecinal volvió a convocar a asambleas públicas a través de un diario de la ciudad, como fue costumbre en años anteriores.<sup>84</sup> El inicio de la democracia en 1984 produjo un efecto de apertura y de reordenamiento de los vínculos. Se realizaron gestiones para comenzar a funcionar también como mutual. El énfasis estuvo puesto ahora en la concreción de las obras de servicios públicos. Gas natural, cloacas y pavimentación de calles al resto del barrio que no contó con estos servicios. La gestión de estos servicios acapararon toda la atención de la Asociación Vecinal, siendo realizadas en múltiples niveles, tanto municipal, provincial como nacional.<sup>85</sup>

El esfuerzo fue unido a otras organizaciones confluyendo en la condensación de una agrupación de vecinos con el nombre de VEPACO (vecinal, parroquia y comisión de vecinos) organización que se creó solo con el

---

<sup>84</sup> Diario La Capital del 15/05/1982 y 6/11/1983.

<sup>85</sup> Asociación Vecinal Barrio Belgrano. Libro de Actas N° 13. Año: 1985.

objetivo de culminar con las obras mencionadas. Se ocupó de representar al barrio ante la municipalidad, la provincia, la DIPOS (Dirección Provincial de Obras Sanitarias) y las empresas que se contrataron para la ejecución de las obras.

En algunos diarios de la época se mostró como noticia las solicitudes de esta organización a los concejales municipales principalmente en el año 1986.<sup>86</sup> Un titular de la época informó sobre “Cloacas y pluviales en barrio Belgrano. Obras de saneamiento en forma conjunta con los vecinos”. En otro caso se refleja: “Nota de la VEPACO: Beneplácito por las obras en barrio Belgrano”.<sup>87</sup>

Como un signo de nacimiento de la reunión barrial, esta VECAPO se presentó como una reagrupación de los vecinos con las organizaciones. Una revinculación incipiente que no prosperó ya que una vez concluías las obras, esta agrupación se disolvió. El esfuerzo que se dejó ver en cada acta reflejó el compromiso asumido por todos los integrantes pero que no se sostuvo culminados los trabajos barriales.

Las obras de gas natural, cloacas, desagües pluviales y pavimentación para todo el barrio llevaron aproximadamente más de quince años de labor con avances y retrocesos y con una crisis económica mediante -a nivel nacional- que hizo que las obras avanzaran muy lentamente y se burocraticen al máximo. En todo ese ciclo lo imprescindible para esta institución fueron las obras mencionadas. La vecinal se replegó nuevamente, solo que ahora en objetivos concretos. Dejó de lado las funciones sociales que anteriormente cumplía, para culminar con la gestión e inauguración de dichos servicios hacia finales de la década del noventa.<sup>88</sup>

La vecinal continuó su trabajo enfocándose, en el área salud y en explotar la nomenclatura que agregó de mutual. A raíz de esto comenzó a actuar

---

<sup>86</sup> Diario La Capital: 20/08, 6 y 11/10/ 1986.

<sup>87</sup> Diario La Capital: 12/05/1991.

<sup>88</sup> Asociación Vecinal Barrio Belgrano. Libro de Actas N° 14. Año: 1997.

como Asociación Mutual y Vecinal Barrio Belgrano. En otros barrios donde suceden hechos similares el desenlace es diferente.<sup>89</sup>

### **3.1.2- Sociedad De Socorros Mutuos Cosmopolita.**

Se fundó el 16 de abril de 1905 con el nombre de “Sociedad Cosmopolita Filantrópica y Recreativa” Las reuniones sociales del barrio se llevaban a cabo en casas de vecinos destacándose las del señor Ludovico Pituelli. Los más jóvenes vieron la necesidad de tener un lugar donde realizar las fiestas, mientras que los mayores ya pensaron en un centro social, donde se logre agrupar a todos los vecinos.<sup>90</sup>

Existió una banda musical llamada “Banda 20 de septiembre”, desde donde partió la inquietud y se concretó. Quienes se encargaron de gestionar y lograr el propósito fueron: José Bearzotti, Augusto Gonzolín, Ludovico Pituelli. En el año 1905 se aprobó el proyecto de creación quedando constituida la “Sociedad Cosmopolita Filantrópica y Recreativa” en una reunión general de vecinos (Bengochea, 2001).<sup>91</sup> Tres años después, en 1908, bajo la presidencia de Valentín Franzetti, se obtuvo la personería jurídica.

En el primer artículo de su estatuto dice: *“La base fundamental de esta sociedad es el cultivo de amor al prójimo, realizando obras humanitarias entre los asociados (...)”* y en el segundo: *“Su propósito principal es el ayudar a los socios necesitados”*.<sup>92</sup>

---

<sup>89</sup> En el barrio Ludueña, por ejemplo, a raíz de una gran inundación en el año 1986, se creó un movimiento (así nombrado en la noticia del diario) de vecinos autodenominado NUMAIN (nunca más inundaciones). Trabajó en forma conjunta con la municipalidad de Rosario para que se logre el entubamiento del arroyo Ludueña. Después de cumplido el objetivo de las obras, el grupo continuó trabajando por otros problemas del barrio como la desocupación y la marginalidad. Diario la Capital: 27/04/2002.

<sup>90</sup> Datos reconstruidos a través de las entrevistas realizadas.

<sup>91</sup> La primera Comisión Directiva estuvo a cargo de: José Bearzotti (presidente), Juan Casella (vicepresidente), Juan Maurel (secretario), Pedro Ballerini (pro- secretario), Augusto Gonzolín (tesorero), Valentín Franzetti (pro- tesorero), Ludovico Pituelli, Inocencio Bagnasco, Santiago Cis, Irineo Tadia, Miguel Graviotto, Luis Sanguinetti, Juan Batellini, y Luis Bernardinelli (vocales titulares); por último, Antonio Antoniale, Juan Delle Vedova, Juan Anganova, Juan Valvasoni (vocales suplentes). La comisión Honoraria estuvo integrada por: Nicasio Vila, Nestor Fernández, y Justo Arocena.

<sup>92</sup> Libro de los festejos por los 50 años de inaugurada la sociedad. Año 1950, p. 1.

Este centro se inició con una orientación mutualista, cultural, social y recreativa. Posee la idea del progreso cosmopolita de ayuda mutua, impronta de las antiguas vinculaciones con ideologías anarco-comunistas que se encontraron en algunas familias de los primeros inmigrantes del barrio. Los entrevistados lo manifestaron al ser consultados; por ejemplo una maestra expresó: *“Había un grupo con fuerza y que eran anarquistas y de origen italiano. Los hermanos Pituelli eran comerciantes y uno fundó el Club Nueva Era y el otro El Cosmopolita. Ellos hacían tipo tertulias en su casa y ahí armaban las cosas para el barrio”* (maestra del barrio, noviembre 19, 2010).<sup>93</sup>

En el año 1925 se fusionó con la Sociedad de Socorros Mutuos “9 de Julio” cambiando su denominación a Sociedad de Socorros Mutuos y Recreativa Cosmopolita. Comenzó así, una nueva faceta en el área salud. Para el año 1928 se inauguró el escenario en el salón principal. En el año 1936 se creó la sub comisión de cultura que tiene como objetivo la enseñanza de cursos para analfabetos, dictado de conferencias científicas y literarias, taquigrafía, corte y confección, música, teoría y solfeo, aritmética, geometría y dibujo mecánico. Tal es la repercusión en el barrio que la inscripción tuvo un total de 300 alumnos para todos los horarios de cursado de clases. Un año después se creó la revista “Renovación” de la sociedad y también la “Biblioteca Popular Cosmopolita”.

En el año 1938 se concretó con un acto y almuerzo la demolición del antiguo edificio para la construcción de uno nuevo. En esta obra los propios socios integrantes de la comisión directiva se endeudaron a nivel personal para concretar la construcción un año después: el 9 de julio de 1939.

Ya funcionando como mutual en el año 1944 participaron por primera vez en el Congreso Nacional Mutualista presentando una propuesta que luego fue incluida en el decreto ley nacional sobre mutualidades N° 24499/45 art. 13:

---

<sup>93</sup> Entrevista N°29.

*“Los asociados de una mutualidad que presta asistencia médico farmacéutica y que por cualquier causa trasladan su domicilio más de cincuenta kilómetros del radio de acción de la asociación donde están afiliados, tendrán derecho a solicitar su incorporación a la asociación de su preferencia en el nuevo lugar donde se radiquen y dentro de los noventa días de efectuado el traslado, sin ninguno de los requisitos establecidos en los estatutos para los socios nuevos”.*<sup>94</sup>

El artículo y la propuesta de esta mutual en particular fueron de relevancia en el contexto de nuestra investigación. En relación al artículo 13, es de destacar, primero, que hubo un reconocimiento de los movimientos poblacionales internos que se estaban produciendo en el país. Y segundo, que estos migrantes se tuvieron presentes para la concreción de la Ley de Mutuales. Puede inferirse, en relación a lo propuesto por los miembros de la comisión de la Sociedad Cosmopolita, el respaldo ofrecido y la forma de recibimiento solidaria que se tuvo con quien migró y se instaló en la zona de influencia de la mutual.

Este fue otro factor de observación que está indicando que la migración interprovincial se produjo efectivamente. El movimiento poblacional de la comunidad, fue importante como para proteger a quienes se trasladaron y domiciliaron en el barrio. Además exterioriza una referencia puntual, reconociendo necesidades en los nuevos pobladores, respecto a cómo fueron recibidos y esperados los recién llegados. Una representación de igualdad y mismidad frente a este otro que se incorporó a la comunidad.

En el año 1946 se reformó el estatuto, por la nueva ley de mutualidades, volvió a cambiarse el nombre de la entidad quedando hasta la actualidad con la denominación de “Sociedad de Socorros Mutuos Cosmopolita”.<sup>95</sup>

---

<sup>94</sup> Estos datos fueron reconstruidos a través de entrevistas realizadas a vecinos del barrio y en base a documentos sobre la historia de la Sociedad de Socorros Mutuos Cosmopolita. Libro de la historia de la Sociedad de Socorros Mutuos Cosmopolita Año: 1955, p.22.

<sup>95</sup> Libro de la historia de la Sociedad de Socorros Mutuos Cosmopolita Año: 1955, p. 23.

Durante todo este período y hasta fines de la década del 60' hubo innumerables acciones sociales como reuniones, festivales, bailes nocturnos. Después de los años setenta dejó de tener injerencia la mutual médica pasando a menguar la dinámica cotidiana de actividades. Un vecino recordaba: *“en el período del gobierno de facto, que se prohibieron las actividades sociales, cayó mucho, le daba miedo a la gente andar por la calle, por lo que se suspendieron casi todas las actividades”* (vecino del barrio, diciembre 17, 2010).<sup>96</sup>

En la década del ochenta se abrió un jardín de infantes siendo la única actividad que sostuvo la organización por casi diez años. Ya para 1990, el salón principal fue alquilado por un templo evangélico. A partir del año 2000 un vecino del barrio, Wildemar Bengochea, junto a un grupo de cinco hombres más, comenzaron las gestiones para expropiar el lugar. Recién en el 2005 consiguen que el INAES (Instituto Nacional de Cooperativas y Mutuales) ordene la intervención judicial y nombraron a Wildemar Bengochea como su interventor con el fin de normalizar la situación de la institución. Producto de las gestiones de los vecinos se logró que se declare al edificio como patrimonio municipal. Se abrió la inscripción a los socios y así formaron una nueva comisión. De esta manera, se logró recuperar la institución que comenzó a funcionar como Centro Cultural Cosmopolita.<sup>97</sup>

Se reabrieron las puertas de la Sociedad Cosmopolita con un estilo más vinculado al desarrollo de la cultura del barrio a través del dictado de talleres de diferentes actividades: dibujo y pintura, fotografía, teatro y música, entre otros. Wildemar Bengochea manifestó: *“El perfil cultural lo eligió la comisión porque fue lo que le faltaba al barrio. (...) Se sigue manteniendo la idea de autarquía del lugar. Se sigue manteniendo la cultura del barrio, nos sentimos independientes de la municipalidad, de los partidos políticos, somos libres de*

---

<sup>96</sup> Entrevista N° 37.

<sup>97</sup> Datos obtenidos en una entrevista realizada por la autora al sr. Wildemar Bengochea el 17/12/10.

*todo eso*” (interventor normalizador de la institución y vecino del barrio, diciembre 17, 2010).<sup>98</sup>

Cabe preguntarse si acaso la impronta libertaria y de autarquía de la Sociedad Cosmopolita, no son vestigios ideológicos de quienes dieron origen e hicieron crecer a esta organización barrial. Acaso ¿puede establecerse una correlación con las primeras enseñanzas que se ofrecieron desde la sub comisión de cultura en el año 1936? Como si algo de aquello tan sustancial para el barrio, por la calidad y cantidad de concurrentes, se estuviera reeditando trascendiendo los umbrales del tiempo. ¿Estaríamos en presencia de la recuperación de un estilo y modelo organizacional que puede ser rehabilitado con las características propias de la actual Sociedad Cosmopolita?

### **3.1.3- Áreas de la salud, la religión y la recreación en el barrio: el policlínico San Martín, la iglesia San Antonio de Padua y los clubes.**

El área de salud e higiene del barrio protagonizó significativas transformaciones. Esta comienza recién el 06 de junio de 1922 que por resolución municipal se nombraron a los miembros de una comisión que estuvo destinada al cuidado público de la higiene del barrio. La integraron Domingo Pettinari (presbítero), Miguel Casey, Florencio Andrada, Valentín Franzetti, José Bearzotti. El objetivo de su trabajo era observar y vigilar a los vecinos en el cumplimiento de la preservación de la higiene del espacio público.<sup>99</sup>

A mitad de la década del veinte se instaló una casilla de primeros auxilios. Esta “sala” si bien fue en un principio un paliativo, no tardó en evidenciar la necesidad de un espacio donde se pudiera atender las demandas de medicina en general, cirugías, y maternidad que solo se encontraron en el centro de la ciudad. El intendente de la ciudad, Miguel Culasiati, inauguró en 1936 la “Sala de Primeros Auxilios de la Asistencia Pública Municipal”, lo que hoy es el “Policlínico San Martín”.

---

<sup>98</sup> Entrevista N° 37.

<sup>99</sup> Acta del Consejo Municipal de Rosario del año 1922.

Un vecino mencionó al respecto: *“La Estación Sanitaria de la calle Mendoza fue puesta por los vecinos, consiguen que se instale la casilla de primeros auxilios entre el 25’ y el 30’. (...) Se venía todo el barrio”* (Vecino del barrio, diciembre 18, 2010).<sup>100</sup>

Promediando el año 1944, se traspasan las obras al Departamento General de Asistencia y Previsión para Ferroviarios. El ahora policlínico comenzó a prestar servicios solo a los afiliados del gremio de los ferroviarios, excluyendo al resto de los pobladores del barrio. Los reclamos de la Asociación Vecinal por la restitución se hacen constantes, llegando incluso a funcionarios de la provincia y de la presidencia de la Nación.<sup>101</sup> En junio de 1950, luego de múltiples gestiones el policlínico volvió a pertenecer a la municipalidad de la ciudad por lo que es recuperado para la atención de toda la población del barrio. La restitución formal se logró después de seis años bajo la intendencia de Cesar Luis Pesenti.

Actualmente funciona como Policlínico bajo el nombre de “San Martín”. Comparte el predio con el servicio de emergencias de la zona SIES (Sistema Integrado de Emergencias Sanitarias), perteneciente también a la municipalidad de Rosario.

En cuanto a la Iglesia San Antonio de Padua, esta es una institución de culto católico. Se planificó para ser ubicada en el centro neurálgico del barrio: en el cruce de las avenidas Mendoza y Provincias Unidas. El templo se inauguró en 1892 y comenzó a funcionar oficialmente como parroquia en el año 1908. Al lado ya se desempeña el colegio religioso “La Inmaculada” que fue inaugurado en 1902. Comenzó a trabajar como colegio primario para niñas en 1903, con la posibilidad de ser alumnas pupilas, medias pupilas o externas. En el año 1954 se anexó la escuela secundaria también religiosa.

---

<sup>100</sup> Entrevista N° 38.

<sup>101</sup> Asociación Vecinal Barrio Belgrano. Libro de Actas N° 10. Año: 1950.

La Iglesia tuvo una participación activa en el desarrollo del barrio Belgrano y en la promoción de su comunidad. A ello contribuye la larga permanencia de algunos de los sacerdotes como el caso de Domingo Petinari que perduró casi por 30 años a cargo de la iglesia. Desde el 1910 y hasta 1938, año de su muerte, se unió a los vecinos para todo tipo de gestiones que sumaron servicios para el barrio.

En otras ocasiones también la parroquia estuvo presente, como por ejemplo en el año 1986, a raíz de la problemáticas de las inundaciones, el sacerdote a cargo padre Tomás Santidrián abrió las puertas de la iglesia para albergar a los damnificados.<sup>102</sup>

Por último, son varios los clubes existentes en el barrio, entre ellos se encuentran: Club Atlético Eloy Palacios, Club Atlético Belgrano, Nueva Era Club, Club Social y Deportivo Río Negro, Club Social y Deportivo Amistad de Juventud, Club Social y Deportivo Estrella Azul. Todos nacieron en la primera mitad del siglo XX y con un sentido en común: dedicarse a la actividad social y deportiva. Con el correr de los años cada uno fue perfilándose hacia una función particular, algunos más dedicados a las actividades de los jubilados, otros a un determinado deporte.

### **3.1.4-Instituciones educativas**

El siguiente cuadro muestra algunos datos de las instituciones educativas que comúnmente se conocen como dentro del sistema educativo formal. Existen nueve escuelas primarias y cinco secundarias. El sistema educativo del barrio varía entre escuelas públicas y privadas y dentro de estas últimas entre religiosas y laicas.

Siendo el tema principal de esta tesis la escuela y su vinculación con la identidad del barrio, de toda esta oferta educativa pública se ha seleccionado la escuela N° 91 por ser la institución que ha sido creada a pocos años de la fundación del barrio. Ser la escuela más antigua del vecindario y, a la vez, la de

---

<sup>102</sup> Diario La Capital: 20/10/ 1996.

mayor cantidad de matrícula sostenida en el tiempo, la destaca en un lugar significativo respecto a nuestro objeto de estudio.

### **Cuadro N° 6**

#### **Escuelas del Barrio Belgrano. Tipo de educación y evolución de matrícula de establecimientos entre los años 2007 y 2011.**

Nombre y número del establecimiento	Tipo de Educación	Nivel	2007	2008	2009	2010	2011
N 91 "REPUBLICA FEDERATIVA DEL BRASIL"	Común	Inicial	74	77	75	81	72
		Primario	716	686	699	681	696
E.E.M.P.I N° 1187 "SAN ANTONIO DE PADUA"	Común	Inicial	116	110	116	115	115
		Primario	526	530	603	602	590
N° 800 "PROFESOR JOAQUIN ARGÜELLES"	Común	Inicial	52	-	-	-	-
		Primario	503	503	527	509	499
N° 528 "DOCTOR CARLOS OMNES"	Común	Inicial	60	58	55	61	50
		Primario	602	561	586	579	577
N° 565 "BARTOLOME MITRE"	Común	Inicial	44	46	42	56	48
		Primario	517	511	524	487	522
E.E.M.P.I N° 3031 "SAN ANTONIO DE PADUA"	Común	Secundario	639	609	560	533	502
E.E.M.P.I N° 1358 "VIVIR Y CONVIVIR"	Común	Inicial	36	36	56	66	55
		Primario	90	90	88	99	108
E.E.M. N° 243 "JOSE MANUEL ESTRADA"	Común	Secundario	474	475	606	609	325
E.E.M.P.I N° 1113 "LA INMACULADA"	Común	Inicial	127	125	126	123	123
		Primario	585	584	668	675	677
E.E.M.P.I N° 8064 "LA INMACULADA"	Común	Secundario	438	473	489	486	514
E.E.S. N° 3152 "VIVIR Y CONVIVIR"	Común	Secundario	-	-	78	98	97

**Fuente: Dirección General de Información y Evaluación Educativa de la Provincia de Santa Fe.**

Dentro del perímetro barrial también funciona hasta la actualidad el Centro de Capacitación Laboral (CECLA) N° 37. Que si bien se encuentra dentro de la educación no formal es de financiamiento y gestión pública del sistema educativo provincial. A la vez comparte el edificio con la escuela primaria N° 528.

#### **3.1.5- Caracterización histórica del ferrocarril Mitre.**

De todas las instituciones o empresas que se instalaron en el barrio, tal vez la que más contribuyó a darle su fisonomía e identidad histórica fue la estación del ferrocarril. Por esa razón es que realizamos una breve caracterización histórica de cómo se instaló el ferrocarril Mitre en la ciudad y específicamente su función simbólica en el barrio.<sup>103</sup>

Las actividades para la construcción de los ferrocarriles en Argentina comenzaron a gestarse en la segunda mitad del siglo XIX. Los trabajos de diseño y estructuración y los capitales para poner en funcionamiento este medio de transporte, corrieron por cuenta de empresas británicas. La expansión de la red activó la creación de nuevos poblados y caminos, generando actividades productivas como el auge de la agricultura pampeana y la producción azucarera en Tucumán, entre otras.

El tramo ferroviario que merece enfatizarse, es el sector que fue denominado Ferrocarril Central Argentino hoy Ferrocarril General Mitre. Se puso en funcionamiento a partir de 1870 [en 1862 entre Rosario y Córdoba] y recorre las provincias de Buenos Aires, Santa Fe, Córdoba, Santiago del Estero hasta llegar a Tucumán (Schvarzer, 1999).

Esta línea de vías férreas fue la que cruzó por Rosario en el barrio Belgrano, teniendo como uno de los paradores a la Estación Vila. Asimismo incluyó transportes de cargas y de pasajeros, algunos con servicios de lujo, constituyendo, junto a otros ramales ferroviarios, una de las rutas de mayor importancia dentro del país.

Para entonces, se introdujeron importantes modificaciones en las formas de trabajo. Se requirió del manejo de oficios específicos, junto a la calificación en determinadas competencias. Se agruparon en importantes conglomerados a los trabajadores del ferrocarril. Son establecimientos donde instalaron los

---

<sup>103</sup> En el capítulo I hemos mencionado el papel fundamental que cumplieron los ferrocarriles en la expansión y desarrollo económico de la ciudad y del barrio particularmente.

talleres ferroviarios como auténticas fábricas de mantenimiento y arreglo de coches, vagones y locomotoras (López, 2007).

En Rosario se construyeron en la zona norte en barrio Alberdi y en la ciudad de Pérez muy cerca de barrio Belgrano. En ellos se repararon vagones y locomotoras respectivamente. Esto hizo necesaria la llegada de técnicos e ingenieros británicos para los que se edificaron casas en donde se alojaron formando vecindarios con un marcado estilo inglés. En la zona oeste se agruparon en el barrio Fisherton y en la zona norte el nombre del barrio fue Batten Cottage.

En 1946 comenzó el proceso de traspaso del ferrocarril de manos privadas al Estado argentino, efectivizándose la transferencia de los ferrocarriles franceses en 1947 y de los ingleses en 1948 (Waddell, 2007). El sistema ferroviario, ahora estatizado, reagrupó los ramales en seis líneas. A partir de ese momento, el ramal que atravesó el barrio Belgrano, es denominado General Bartolomé Mitre. A fines de la década de 1950, se habían llegado a construir más de 40.000 km. de extensión de vías. No obstante, comenzó a notarse una suerte de proceso regresivo en lo relativo al sistema ferroviario de transporte: las condiciones de los ferrocarriles fueron casi obsoletas debido a la antigüedad de los equipos y la falta de una logística moderna del sistema (Schvarzer, 1999).

En las décadas del cincuenta y sesenta, la empresa se encontró envuelta en un déficit que se fue incrementando de un modo notable, afectando directamente el presupuesto nacional. Por ejemplo, con el gobierno de Frondizi, en 1961, se pretendió implementar el plan Larkin, que generó un retroceso en el desarrollo y construcción de vías, así como en las posibilidades de inversión en el sistema ferroviario. Este plan tuvo como objetivo, en líneas generales, una larga serie de cancelaciones, cierres y desmantelamiento de vías improductivas.

En total 21.000 kilómetros y el cierre de doce talleres de veintiocho, con miles de empleados despedidos (Waddell, 2007). No pudo llevarse a cabo en su totalidad, debido a un largo conflicto con los obreros llamado la gran huelga

ferroviaria, en oposición a la ejecución del mismo. Esta duró aproximadamente cuarenta y dos días.

Con el golpe de Estado de 1966, encabezado por el general Juan Carlos Onganía, los ferrocarriles son militarizados a través del decreto N° 5324/69, el cual criminalizó las medidas de protesta. La intervención de sus sindicatos y el desguace de grandes extensiones de kilómetros de vías férreas, fueron dos características de este período. En Rosario, como vimos en el capítulo I, hubo una reestructuración urbana que implicó una disminución considerable de los recorridos y accesos.

Posteriormente, durante la última dictadura militar (1976-1983), se solicitaron créditos a nombre de estas empresas, hecho que produjo un engrosamiento de la deuda externa. La corrupción, el déficit fiscal, el endeudamiento y el vaciamiento, constituyeron los elementos claves que señala Schvarzer (1999).

Durante las dos gestiones del gobierno del Dr. Carlos Saúl Menem (1989-1999), comenzó a efectivizarse la Ley de Reforma del Estado, implementándose la privatización de las empresas estatales. La red vial de transporte de ferrocarril fue alcanzada por dichas reformas de corte neoliberal. A pesar de grandes movilizaciones y huelgas obreras, la privatización del ramal Bartolomé Mitre es un hecho hacia finales de 1992.

La publicidad en los medios de comunicación, promovió en la opinión pública el convencimiento de que las empresas estatales eran las responsables del déficit fiscal. Asimismo se intentó mostrar los supuestos beneficios que traerían las entidades privadas, de cara a la burocracia y administración pública, en desmedro del Estado. Un ex ferroviario recordó:

*“Nos hacían una propaganda bárbara en la época de Menem, que daban pérdida que con esa plata se podían hacer quinientas escuelas y todo eso. Si yo no hubiera sido*

*ferroviario y escuchaba todo eso y...decía que lo cierren”*

(vecino del barrio ex ferroviario, agosto 30, 2010).<sup>104</sup>

Ante esta situación, no tardó en hacerse dominante la idea de que la prosperidad vendría por el lado de la desregulación estatal y la libertad del mercado. Con la cancelación y privatización de las prestaciones se ven interrumpidos la mayoría de los servicios de pasajeros, disminuyendo notablemente las frecuencias hasta casi la total desaparición (Schvarzer, 1999).

Luego de dicha desnacionalización de las empresas estatales y con la convertibilidad como plan económico en marcha, la desocupación laboral asciende al 25 % en la población económicamente activa de la ciudad correspondiéndose con la del país.

### **3.2- Identidad, relaciones laborales y herencia cultural barrial.**

El barrio Belgrano como lo expresa Gravano (2005), se percibe frente a la metrópolis como diferenciado del crecimiento opulento de la macro - ciudad. Como espacio de disyunción social, hasta por fuera de la historia de Rosario. Se apartó de los conflictos y problemáticas no reconociéndolos como condicionantes de su propia estructuración a partir de un ideal que fue puesto en el barrio: este se presentó como referente de los valores solidarios y de convivencia en comunidad, “como el ideal de la vida socio comunitaria frente al ‘caos’ de la ciudad moderna” (2005:13).

La identidad barrial desde un enfoque figuracional puede señalarse respecto del adentro y del afuera del barrio con una autoimagen que se percibe con elementos positivos proyectados hacia sí mismo y hacia los otros. Un entrevistado menciona en relación al espacio de ubicación del barrio: “*Acá tenés la suerte de que no hay villas cerca*” (vecino del barrio, noviembre 4, 2009).<sup>105</sup>

---

<sup>104</sup> Entrevista N° 26.

<sup>105</sup> Entrevista N°8. Es interesante no dejar de tener en cuenta que las villas miseria de Rosario son consideradas como los lugares donde se depositan los estigmas de la marginación: el mal vivir, la vagancia, los ladrones, la inseguridad, la miseria, frente a los ideales de solidaridad, y bien común que están presentes en las entrevistas y documentos analizados.

En ocasiones los otros barrios fueron el blanco hacia donde proyectar lo negativo dejando lo positivo en el interior mismo. El sostén de estas percepciones se tornaron un fin en si mismo buscando, de cualquier forma, quitar los elementos perturbadores y depositarlos en otro barrio o sector social al que no pertenece este barrio.

Otra característica que lo diferencia se relacionó con aquellos fenómenos que son procesos característicos de los barrios populares; donde este sector social imita o copia a otros barrios que se presentan con renombre. Los sectores de las clases populares buscan obtener prestigio adoptando los valores y costumbres de vida y hábitat de otro sector social. Contrariamente a ello, se presentó como el modelo de “barrio pionero” instalándose con fuerza como barrio progresista para los trabajadores, como área circundante a la gran ciudad y dador de prestigio social a los trabajadores que lo habitaron.

En una nota enviada el tres de julio de 1947, por parte de la Cooperadora Escolar de la escuela 91 al delegado de la Intervención de la 3° Sección Escolar, se solicitó la creación de una escuela nocturna. Los argumentos que sostuvieron la demanda giraron en torno a:

*“(...) ser un beneficio para alumnos que durante el día no pueden recibir la instrucción que les permita abrirse camino hacia el porvenir, (...) siendo un barrio densamente poblado, en su mayoría por hogares modestos. (...) Resultaría beneficioso para el conocimiento y la cultura de un sector progresista de la ciudad”.*<sup>106</sup>

Los modelos de vida de la ciudad central o de barrios prestigiosos, estuvieron lejos de ser un estereotipo para este barrio. Configuraron una forma activa de adaptarse, propia de los sectores populares. Lo que produjeron no es una identificación, sino más bien una diferenciación. Se resaltó, en este aspecto,

---

<sup>106</sup> Archivo: Federación de Cooperadoras Escolares. Carta al Delegado de la Intervención en la Tercera Sección Escolar Mario Sylvester, 3 de julio de 1947.

el afianzamiento de la identidad de barrio de trabajadores como hecho de notoriedad.

En una carta enviada al Ministro de Educación Dr. Luis Rapella por parte de la Cooperadora Escolar de la escuela 91, con motivo de solicitar la pronta construcción del edificio escolar con fecha 18 de junio de 1949, se autodenominaron como “barrio de hogares eminentemente proletarios”.<sup>107</sup>

En este sentido, más que desaparecer como sector popular o necesitar absorber modelos culturales dominantes para pertenecer a una división social, lo que se produjo fue un afianzamiento como barrio autodefiniéndose de las fracciones populares, modesto, de trabajadores y con ideales de progreso. Constituyéndose así en una diferenciación sustancial respecto a la clase dominante de la sociedad rosarina.

### **3.2.1- Divisiones geofísicas de la identidad barrial: territorio y territorialidad.**

Promediando el año 1954, se designaron los límites espaciales del barrio mediante una ordenanza:<sup>108</sup> la calle Solís al este, la Avenida de Circunvalación al oeste, las vías del FFCC Mitre al norte y la calle Pasco al sur. Es importante mencionar que estos son los límites fijados una vez que el barrio se encontró integrado en su totalidad a la ciudad de Rosario.

Anteriormente, existió entre el barrio y la ciudad terrenos despoblados y hasta una laguna que luego se rellenó para la construcción de lo que hoy es un sector del barrio Azcuénaga. Al extremo oeste, se encuentra el barrio Empalme Graneros, también caracterizado por ser de trabajadores. En este sentido, el barrio con el correr del tiempo se asimiló a la ciudad a medida que ésta cobró nuevas dimensiones.

---

<sup>107</sup> Archivo: Federación de Cooperadoras Escolares. Carta al Ministro de Educación de la Provincia Dr. Luis Rapella del 16 de junio de 1949.

<sup>108</sup> Digesto municipal. Ordenanza N° 1338. Año 1954.

Hemos convenido que la población del barrio en sus orígenes tuvo un proceso de afianzamiento en relación a la migración interoceánica. Con la migración del campo a la ciudad, se consolidó como barrio receptor de migración interna de las provincias limítrofes y del interior de la misma Santa Fe. A qué vienen los migrantes, cómo y qué hace que se integren a la lógica barrial son algunas de las preguntas que se tomaron como eje para estudiar su configuración. Si bien en su mayoría, los migrantes fueron aglutinados en la zona por el trabajo, también este es un receptor positivo para ellos.

Ahora es interesante preguntar por qué amalgamaron acertadamente en la comunidad, cómo fue que confluyeron los recién llegados con los ya establecidos en términos de Norbert Elías. Una primera aproximación puede pensarse desde la coincidencia en los ideales entre ambos grupos. Quienes pertenecen a uno u otro grupo acuerdan en las formas de representarse la vida cotidiana y las perspectivas que anidan para el futuro.

Un gran número de pobladores reconocieron las delimitaciones del barrio coincidiendo con la ordenanza municipal, aunque en el límite norte hay diferencias: éste es reconocido con la Avenida Eva Perón, que es anterior a las vías del ferrocarril reduciéndolo algunas cuadras.<sup>109</sup> Éste, como se mencionó, fue un barrio de clase trabajadora conformado en su mayoría por obreros ferroviarios, que vivieron allí por la cercanía con el taller que existía en la ciudad de Pérez. En la vecina localidad, se realizó el arreglo de locomotoras y en el taller ubicado en Rosario se arreglaron coches y vagones.

En sus orígenes, estos talleres hicieron necesaria, como ya se mencionó, la llegada de ingenieros, funcionarios y técnicos ingleses para los que se construyen barrios para su alojamiento. Lo curioso es que del otro lado de aquella avenida, hacia el noroeste del barrio Belgrano, se encontró dispuesto el

---

<sup>109</sup> Diario La Capital: 16/04/2001. En este artículo del diario La Capital se encontraron mencionados los límites diferenciándose de la ordenanza municipal. En el capítulo II también la delimitación fue una cuestión que tuvimos que definir a la hora de contabilizar los pobladores.

barrio Fisherton, donde sus primeros pobladores son estos ingleses que ocuparon cargos jerárquicos en la empresa de FFCC.

Diferencias socio – económicas e históricas muy marcadas, fueron puestas en juego entre quienes viven de un lado y del otro de la avenida. Como se anticipa, Fisherton está ligado al ferrocarril, sólo que al ubicarse allí los ejecutivos de la empresa de transporte se delimitan diferencias identitarias entre los barrios. Como una forma de marcar territorialidad, cada familia se ubicó en uno o en otro, dependiendo del lugar que ocupó en los estamentos de la empresa ferroviaria.

El territorio, espacio geofísico, se convirtió en territorialidad histórica y social tomando relieve y movimiento que demarcó las idiosincrasias particulares de cada sector social que se “enfrentó” a sus diferencias. Los límites fueron definidos entonces más por el sentir que provocó en sus habitantes el sentimiento de pertenencia a uno u otro barrio, que por las definiciones de una ordenanza municipal. En esta línea, entendemos que la identidad se transmitió según el espacio social y geográfico en donde se ubicó cada sujeto y a la vez dependiendo del rol que se cumpliera en los FFCC.

Puede agregarse que la delimitación barrial que da la ordenanza quedó obsoleta para la zona oeste y hasta para toda la ciudad de Rosario. La figuración entre el nosotros y los otros supuso la diferenciación de quienes formaron parte del barrio y quienes son considerados ajenos a él. En este sentido se acuerda con Pierre Mayol cuando plantea que “el sistema territorial es correlativo del sistema relacional (1999:47)”. La ordenanza municipal llegó a destiempo, cuando las figuraciones histórico-sociales se han instalado, solo para cumplimentar procedimientos burocráticos y administrativos que poco tuvieron que ver con lo simbólico y vincular que poseyó esta comunidad.

Hay que destacar por último, a “Las cuatro plazas” ya que siempre fueron “el corazón del barrio”. Toda la actividad comercial se centralizó alrededor de ellas tanto en la Av. Provincias Unidas como en la Av. Mendoza. Son las que atravesaron el parque Bartolomé Mitre formando cuatro plazas. A la

vez, se concentraron allí, las principales organizaciones del barrio. La escuela 91, el Club Nueva Era, y en otro momento el correo, el cine Roma y la comisaría, entre otras.

Dentro de las plazas hay diferentes actividades que fueron modificándose con los años. En una de ellas hubo una cancha de frontón, en otra, juegos infantiles, un palco que sirvió a las orquestas para los bailes que se realizaron.

### **3.2.2- Relaciones laborales: representaciones en torno al trabajo.**

En este apartado se analizó el papel que las relaciones de trabajo tienen en la realización y estructuración de las redes vinculares sociales, y cómo son constitutivas de la herencia cultural barrial.

Existen relatos que plantearon a la vida cotidiana barrial en torno al ferrocarril, constituyéndose en ordenador de las relaciones intersubjetivas, enmarcando vínculos, estableciendo lazos sociales, amalgamando las relaciones y el tiempo libre, en los que la estación de trenes ocupa un lugar central: *La propiedad del barrio era la estación. Para el barrio la estación era lo máximo*” (vecino del barrio, marzo 11, 2011).<sup>110</sup>

El que se organizara la vida cotidiana en torno a la estación de trenes era común en la mayoría de los pueblos que contaron con una, fueran o no habitados por empleados ferroviarios. Aunque, en nuestro caso, no solo era por su relación con el trabajo, como se desprende del análisis siguiente.

La estación de trenes, perteneciente al Ferrocarril Mitre, llevó el nombre de “Estación Vila” y hasta los años setenta, según los pobladores, no se tuvo en cuenta el nombre Belgrano, y en cambio sí fue reconocido como barrio Vila, “el de la estación Vila”. *“Sesenta años atrás la gente lo había tomado como un paseo el ir a la estación a ver llegar el tren. Las chicas, los muchachos iban a*

---

<sup>110</sup> Entrevista N°46.

*ver llegar al vecino, siempre alguno venía en el tren. Era una costumbre, era lo más importante para el barrio” (vecino ex- ferroviario, agosto 30, 2010).<sup>111</sup>*

Esto fue trascendental, dejó una impronta de sentidos en la mayoría de los pobladores. Sin embargo, tal denominación, junto al debilitamiento de los ferrocarriles como empresa de transporte del Estado Nacional, su posterior privatización en la década de los noventa, y la caída del prestigio social que gozaron los obreros ferroviarios, puede que se haya opacado, haciéndose cada vez más invisible, cobrando fuerza la última denominación instituida de barrio Belgrano. La estación de trenes “Estación Vila,” ahora abandonada a su suerte, es un testigo mudo de lo que fue la organización de la vida barrial.

Barrio Belgrano fue identificado por sus propios habitantes como un barrio de trabajadores: *“El trabajo fue juntando a la gente acá”* (vecino del barrio, agosto 18, 2010),<sup>112</sup> manifiesta no sin cierto orgullo un vecino. Otros entrevistados esbozaron el mismo parecer: *“Era toda gente empleada en fábricas, empleados ferroviarios había muchos y como en Pérez estaba el taller y era bien cerquita, había muchos ferroviarios acá”* (Vicedirectora de la escuela N°91, junio 10, 2010).<sup>113</sup>

*“Hace veintiocho años que trabajo acá. (...) En ese entonces la mayoría era ferroviario y ahora no, muchísimo cambió, en el grupo de cooperadora la mayoría eran ferroviarios, la mayoría. (...) En esa época colaboraban mucho más. (...) Mi hermano puso todos los cerámicos que vos ves, sábado a la tarde y domingo venían a trabajar, ahora no viene nadie”* (portera de la escuela y ex miembro del club de madres de la escuela N°91, junio 9, 2010).<sup>114</sup>

En el desarrollo del diálogo, en las entrevistas, surgió como una constante, la figura enaltecida del trabajo. Mediante la construcción del discurso se remarcó constantemente que el desarrollo de las relaciones

---

<sup>111</sup> Entrevista N° 26.

<sup>112</sup> Entrevista N° 25.

<sup>113</sup> Entrevista N° 20.

<sup>114</sup> Entrevista N° 19.

intersubjetivas de la vida barrial se organizó en torno al mismo. El trabajo se tornó otro de los ejes fundantes de la figuración de la identidad y herencia cultural barrial como lugar de reconocimiento e identificación de los habitantes. Como por ejemplo: *“No quería quedarse nadie atrás, si fulano hacía una vereda, el otro también. Uno le decía al otro: -¿por qué no hacés y yo te ayudo? No sabés lo que era sábado y domingo esto, cómo se trabajaba, se ayudaban, todos querían progresar, todos tiraban para arriba”* (vecino del barrio, marzo 23, 2011).<sup>115</sup>

En el planteo de los relatos se estableció una concordancia constante de la organización barrial en torno al trabajo y como este es ordenador de la vida intersubjetiva. Enmarcó los vínculos, estableció lazos sociales, amalgamó las relaciones, el tiempo libre.

El trabajo se constituyó, a su vez, como proyecto identificador, como anhelo y logro de la dignidad de una generación, ya que incluye a los miembros de la comunidad en un espacio social propio y distintivo. En este sentido, puede decirse que un proyecto identificador es “el soporte de las identificaciones que [...] el sujeto debe encontrar en el discurso de su grupo de pertenencia, como referencias que le permitan proyectarse hacia un futuro” (Aulagnier, 1997: 159). Es decir, el trabajo se concibió como aquello que condicionó a la vez que instituyó a la identidad y los vínculos entre los pobladores, contribuyendo a la construcción de la herencia cultural del barrio.

Aquello que no deja de ser distintivo es la voluntad con la que sus pobladores buscan “tenerlo todo” allí, en el barrio: *“Antes las distancias eran muchas y acá tenían todo, los quinteros, la capilla y después la escuela pública, bailes para los jóvenes en el Cosmopolita, el cine Roma, la fuente de trabajo, sumado a las tierras fértiles y el canal de agua, no podían no avanzar, tenían todo en el barrio. Con la instalación del ferrocarril y el tranway que conectaba con Rosario, la gente se empezó a quedar, todo estaba ahí y contenían a las*

---

<sup>115</sup> Entrevista N°47.

*familias” (maestra del barrio, noviembre 19, 2010).<sup>116</sup> “Yo no voy al centro porque acá también tengo todo en barrio Belgrano” (vecina del barrio, noviembre 25, 2010).<sup>117</sup>*

A pesar de que este barrio fue creciendo en cuanto al número de pobladores –principalmente debido a los movimientos de migración interna que afectaron, a la vez, a la ciudad, transformándola en una gran urbe – esto no es impedimento para resguardar algunas costumbres propias de las poblaciones más pequeñas, en cuanto al devenir de lo cotidiano, como añoranzas de una época en que el lazo social era palpable y posible: *“Por ahí voy caminando y me encuentro con uno, me pongo a hablar y le pregunto los apellidos y les digo, con un pariente tuyo fui a la escuela, o tomé la comunión, o jugué al futbol (...) Después con la tranquilidad que gozamos, se puede transitar libremente, casi como una cosa pueblerina, siempre nos encontramos con alguien conocido”* (vecino del barrio, octubre 29, 2010).<sup>118</sup> *“Usted veía que el vecino se sentaba ahí, que el chico estaba jugando, eso era una tranquilidad que ahora no la tenemos”* (vecina del barrio, agosto 18, 2010).<sup>119</sup> *“Todo se hizo con ayuda de los vecinos, en el año 35’ se hizo la vecinal para pedir cosas para el barrio y esta misma Sociedad de Socorros Mutuos Cosmopolita, se hizo con mucho esfuerzo. Había como un sentido de pertenencia fuerte. Casi todo el barrio se hizo con el esfuerzo de la gente”* (vecino del barrio, marzo 11, 2011).<sup>120</sup>

La identidad unida a las modalidades de organización social produjo una sedimentación de los valores y una autopercepción positiva como grupo de un colectivo barrial. Una entrevistada narró: *“Mi papá es socio fundador de la vecinal, (...) La gente se cree que esto se hizo de un día para el otro, (...) las pocas personas que estamos acá tenemos puesta la camiseta de la vecinal si no,*

---

<sup>116</sup> Entrevista N° 29.

<sup>117</sup> Entrevista N° 30.

<sup>118</sup> Entrevista N° 28.

<sup>119</sup> Entrevista N° 25.

<sup>120</sup> Entrevista N° 46.

*no iría ni para atrás ni para adelante”* (secretaria de la Asociación Vecinal, octubre 20, 2010).<sup>121</sup>

Los habitantes rara vez constituyeron un grupo homogéneo, su confluencia en ciertas pautas cotidianas y en un estilo de vida común -que prevalece- fue la manifestación de la identificación como grupo de pertenencia, como formas sociales de proceder que distinguen a quienes pertenecieron a este barrio respecto de otros grupos sociales. En términos de Bourdieu y Passeron, (1977) los habitantes del barrio para sostenerse en el campo social de pertenencia manejaron muy bien la llave del código social, su *hábitus* reproduce a la vez que produce ese campo social, configurando una identidad de pertenencia a un sector social de distinción.

Otro dato que no es menor en relación a la caracterización de la identidad barrial es que hay un envejecimiento progresivo de la población del barrio. Podría ser consecuencia de la baja natalidad y el aumento de la esperanza de vida, sin embargo, los pobladores del lugar mencionaron la falta de espacios para habitar, que no hay casas para alquilar o simplemente que los vecinos no se mudan por estar a gusto en la vecindad.

Según datos arrojados por el censo nacional del año 2001 el barrio contó con una población de 27.676 de habitantes siendo el 16,36% población de más de 65 años de edad. Los mismos pobladores lo reconocen en las entrevistas: *“Sí la mayoría acá del barrio es gente grande están viviendo los hijos de los que ya vivían que se han quedado con la casa de los padres, de los abuelos”* (portera escuela 91, mayo 10, 2010).<sup>122</sup>

Puede pensarse en un arraigo de los vínculos familiares y del sistema relacional social. En palabras de Pierre Mayol “Hay una continuidad entre la pertenencia social y el espacio urbano (...). La continuidad de los vínculos se entrelaza con el territorio barrial dando lugar a la conformación de la

---

<sup>121</sup> Entrevista N° 27.

<sup>122</sup> Entrevista N° 17.

comunidad” (1999: 44,45). No podemos dejar de destacar que se encontró un fuerte sentido de pertenencia barrial que no obstante se amalgamó con algunos valores que se filtraron de la cultura dominante como marcas en la propia identidad (Pizarro, 2006).

Por último, puede reflexionarse en relación a la construcción de la identidad barrial como condicionada en el espacio y el tiempo. Ambos se presentan, al decir de Aulagnier (1997), como coordenadas del yo. Según el tiempo histórico y el espacio territorial en donde se desplegó la identidad, el sentido barrial hace de soporte para la constitución y ordenamiento subjetivo y social de un individuo en particular. En otras palabras, según el punto en que se crucen el espacio y el tiempo socio-histórico serían la brújula que permitió apoderarse subjetivamente de la identidad barrial en cuestión.

### **3.3- Nombre e identidad: las representaciones sociales del barrio Belgrano.**

La selección de un período tan amplio en el recorte de nuestra investigación, como lo es la segunda mitad del siglo XX, estuvo enlazada con la viabilidad de estudiar las representaciones de la comunidad barrial a lo largo del tiempo. Se analizaron las posibilidades que tuvieron de instituirse y consolidarse en el período seleccionado. Además, se rastrearon procesos anteriores, como lo trabajado en el capítulo I y II en relación a los orígenes de la ciudad, del barrio y su población. Procesos por los cuales se sedimentaron algunas concepciones que pasan a formar parte de las representaciones de la población, permitiéndonos arribar a posibles sentidos ensamblados en estas.

Se escogen un grupo de representaciones para reconstruir la configuración entre vecinos y establecer cómo esas representaciones armaron el conglomerado barrial transmitiéndose de una generación a otra configurando, de este modo, la identidad que los distinguió como comunidad. Estas representaciones se indagaron y encontraron dentro de las narrativas de los pobladores y en algunas documentaciones de las organizaciones pertenecientes al barrio. Surgen así algunas preguntas como: cuál es el posicionamiento ante la ciudad, cómo se presentó el barrio frente a ella. Entretejer elementos

aglutinadores que lo diferenciaron a la vez que lo identificaron con Rosario. Finalmente cual es la relación con los otros barrios y al interior mismo entre el barrio y los vecinos.

### **3.3.1- En el nombre del barrio.**

En relación al nombre del barrio se vió que muchos de los que son impuestos -en el decreto del centenario de 1910 por la municipalidad de Rosario (mencionado en el capítulo I)- a los distintos vecindarios no prosperaron; entre ellos en el Belgrano.

Cabe destacar que este nombre tardó mucho en instalarse entre los vecinos, y actualmente es muy poco frecuente encontrar habitantes de la ciudad que lo reconozcan como Belgrano. En cambio, sí es reconocido por otras características: “el que tiene un cruce de avenidas” o “el de la calle Mendoza al 6500”, dirección del centro del barrio.

Aunque resulte paradójal, la denominación “Vila”, que fue en términos oficiales una designación que permaneció por menos tiempo, perduró extensamente en la memoria de sus pobladores. Ninguna de las tres nomenclaturas es producto del acontecer propio del barrio, como en la historia de otros de la misma ciudad. Es interesante resaltar que Vila no sólo significa el nombre de quien cedió las tierras, trazó y diseñó los orígenes del barrio: Vila también da nombre a la estación ferroviaria, como institución. No es solamente el edificio como objeto en sí, sino que fue la estación misma, esa parada denominada Vila, la que cobró significatividad. Por la importancia que tiene la existencia de una estación, por la representatividad económica, pero también por la social. En este sentido, se involucró la pertenencia e identificación con el trabajo y también por la trascendencia que invistió el ferrocarril como empresa de servicios del Estado nacional. Hay otros casos semejantes, incluso de pueblos donde la estación ha tenido un nombre y el pueblo otro y el que predomina es el primero.

Es la estación de trenes la que lleva la denominación de “Estación Vila” caracterizando la pertenencia a un sector social, a una forma de trabajo, como también de relacionarse subjetivamente, de establecer lazos sociales. A tal punto la estación fue una referencia del lugar que, si se observan los anuarios estadísticos de la municipalidad hasta los años 1980, allí se denominó al barrio directamente como Vila.<sup>123</sup> En una de las entrevistas quedó reflejada esta cuestión: *“En los 40’ como estaba el auge de la estación todavía lo usaban. Era la costumbre ya en el 70’ era para todos barrio Belgrano. Las familias o gente que vivía cerca de la estación le seguía diciendo Vila. También lo identifican con las cuatro plazas. No asocian el lugar con el nombre, no lo conocen por el nombre”* (vecino del barrio, octubre 29, 2010).<sup>124</sup>

De la lectura de la ordenanza municipal del 11 de junio de 1889, fue importante destacar el reconocimiento de este pueblo como parte integrante del municipio. Dentro de la misma se hace referencia al barrio con la denominación de pueblo, aunque fuera incluido en las tierras que comprenden el municipio, y en este sentido, hasta como un paraje. También expresó que debe someterse a las normativas y ordenanzas existentes y a futuro que dicte el Consejo Deliberante de la ciudad de Rosario. Aunque, la fisonomía de pueblo permitió cierta autonomía respecto del municipio de Rosario. A ello contribuyó la distancia y aislamiento que hay, en ese momento, respecto a la gran ciudad.

La denominación de pueblo puede entenderse como una nomenclatura propia de la época que fue utilizada de la misma manera que hoy es utilizada la palabra barrio.<sup>125</sup> Un aporte más, que abonó nuestra hipótesis acerca de la fundación como barrio sobre Belgrano es la ausencia de Comisión de Fomento. Organización típica de los primeros años de configuración de un pueblo como sí tuvo por ejemplo Alberdi. Se ha encontrado la ley que permitió su incorporación

---

<sup>123</sup> Anuarios estadísticos de la municipalidad de Rosario. Año 1980. Archivo: Secretaría de estadísticas de la municipalidad de Rosario

<sup>124</sup> Entrevista N° 28.

<sup>125</sup> Las leyes que fijaron los Límites del Municipio de Rosario son la del 20 de junio de 1877 y la del 25 de junio de 1924.

al municipio de Rosario.<sup>126</sup> Allí se mencionó: la “incorporación al ejido urbano de la ciudad de Rosario el radio que se halló bajo la jurisdicción de la Comisión de Fomento de Alberdi”.<sup>127</sup>

Se produce numerosas confusiones en relación a publicaciones y escritos de difusión masiva, donde se mostró y explicó como “los pueblos”, se transformaron en barrios de la ciudad. Las historias de cada uno de estos actuales barrios fueron heterogéneas, y varió según los contextos y circunstancias en las que fueron creados. Tienen en común la cercanía que poseen en relación a la ciudad, que culminó “invadiendo” a estas comunidades que pasaron a formar parte de esta, plenamente. La raíz de estas consecuencias podría buscarse en la urbanización no planificada, tomándose a la ciudad como “devoradora” de los espacios pertenecientes a los pueblos devenidos barrios.

Este tipo de confusiones sucede con barrio Belgrano, aunque la impronta de pueblo jugó un papel efectivamente significativo en las representaciones sociales de estas comunidades que se tomó como muestra, instalándose como un signo de autonomía relativa de cara al centro de la ciudad. Se encontró así, que la denominación de pueblo podría ser una designación común de la época, seudónimo de barrio que cobró un significado particular para este vecindario.

### **3.4- La crisis económica y social de los años noventa en el barrio Belgrano**

Ya en 1990, el ordenamiento que se encontró en la vida cotidiana inició un proceso de desestructuración y comenzaron a visualizarse los efectos de la política neoliberal. Con la creciente desocupación y las pérdidas de los puestos de trabajo, el desmembramiento del tejido social empezó a sentirse en los pobladores del barrio. Se ha podido escuchar al respecto: *“Sabe qué pensaba la gente, está bien que los rajen a los ferroviarios, son unos vagos bárbaros. La*

---

<sup>126</sup> La Ley del 29 de Diciembre de 1918 y la del 13 de junio de 1919 incorpora al ejido urbano de la ciudad al distrito Alberdi bajo la jurisdicción de la Comisión de Fomento de Alberdi.

<sup>127</sup> Fuente: Ley del 13 de junio de 1919.

*gente decía: ¡mirá todo lo que ganan! que los rajen a todos, son una manga de vagos” (vecino del barrio ex ferroviario, agosto 30, 2010).<sup>128</sup>*

Para 1992, con la creciente desocupación y las pérdidas de los puestos de trabajo la vida cotidiana comenzó a desestructurarse y a sentirse en todos los pobladores del barrio. Los diarios de la ciudad titularon: “Los gremios ferroviarios y el cierre de ramales. La Fraternidad y La Unión Ferroviaria analizan medidas”.<sup>129</sup> “Sigue el despido de Ferroviarios. Otros cien trabajadores quedaron en la calle en Rosario. En varias seccionales del país fueron 2.500 los telegramas recibidos. Temen que continúe la ola de cesantía”.<sup>130</sup> “Despido compulsivo por la reestructuración empresaria dispuesta por el gobierno nacional”.<sup>131</sup>

La organización en torno al trabajo, principalmente el ferroviario, aquello que enlazó las relaciones intersubjetivas, se fue fragmentando, se resquebrajaron aquellos enunciados simbólicos fundamentales para el desarrollo pleno del proyecto identificadorio del barrio. Una vecina expresó: “*Acá en el barrio había muchos metalúrgicos y ferroviarios que se fueron en la época de Menen. Mis sobrinos eran ferroviarios, cobraron la indemnización de veinte años, se fueron del barrio y no consiguieron más un trabajo seguro como el del ferrocarril*” (vecina del barrio, agosto 18, 2010).<sup>132</sup>

En palabras de una maestra: “*Vos veías pasar gente, gente, gente y te dabas cuenta que volvían de trabajar, Después cuando perdieron su trabajo... eso... eso fue un golpe muy duro a los trabajadores*” (maestra, diciembre 16, 2010).<sup>133</sup> Otra docente sostuvo: “*Se empezaron a ver comercios chiquitos, la gente abría muchos kiosquitos adelante, en el comedor*” (maestra, diciembre 13, 2010).<sup>134</sup> “*En esa época había abrazos solidarios a la escuela, había corte de*

---

<sup>128</sup> Entrevista N° 26.

<sup>129</sup> Diario La Capital: 15/07/1992.

<sup>130</sup> Diario La Capital: 14/08/1992.

<sup>131</sup> Diario La Capital: 09/09/1992.

<sup>132</sup> Entrevista N° 25.

<sup>133</sup> Entrevista N° 36.

<sup>134</sup> Entrevista N° 35.

*calles porque estaban manifestando. Había concentraciones, vos pasabas por la estación y había movimiento, efervescencia, después hubo como una muerte”* (maestra, noviembre 25, 2010).<sup>135</sup>

Esa muerte de la que habló la maestra entrevistada es una muerte precisamente que simboliza el desaparecer de la manera en que se establecieron los lazos sociales del barrio, produciendo un quiebre en la continuidad de la construcción de la red social barrial. Su derivado fue el aislamiento de los vínculos intersubjetivos, junto al debilitamiento y desintegración de los soportes colectivos de la vida social.<sup>136</sup> La secretaria de la vecinal expresa: *“Ahora no sabemos a quién tenemos al lado”* (secretaria de la vecinal, noviembre 25, 2010).<sup>137</sup> Hubo una caída del código compartido, que era acompañado por todos y operó en las distintas organizaciones barriales. Ya no existe un código común que los reúna en una mismidad.

El lazo social como efecto de una práctica en la vida cotidiana se disolvió para rearmar nuevas formas de vinculación con los otros y con el barrio. Una vecina y a la vez maestra en el barrio comentó: *“Uno tiene que tener una conducta de acuerdo a lo que sos (...) Yo ahora llego y barro la vereda porque tengo arboles grandes, pero junto... mis alumnos me ven (...) Cuando te ven que barres la vereda, tu vecino va a hacer lo mismo, aunque sea por vergüenza”* (maestra y vecina del barrio, diciembre 13, 2010).<sup>138</sup>

Respecto a la reconstrucción del lazo social se representaría ahora con una sumatoria de intereses individuales que poseen solo un elemento en común - que puede ser una tarea, un valor, una identidad, o un trabajo- por lo que se torna fragmentado. Es el caso de la última entrevista, que se vincula con la limpieza del espacio común: la vereda. En el cuidado del barrio, se mostró de

---

<sup>135</sup> Entrevista N° 31.

<sup>136</sup> La escuela que es objeto de nuestro análisis no escapa a toda esta problemática planteada. En ella estos procesos culturales se suceden a la vez que las condicionan en su funcionamiento. Por la importancia que tiene para nuestra tesis daremos lugar a lo escolar en el barrio y su impacto en la transmisión del legado cultural en los capítulos 4 y 5.

<sup>137</sup> Entrevista N°33.

<sup>138</sup> Entrevista N° 35.

forma manifiesta, como los vecinos aún se sienten responsables de su cuidado. Con un sentimiento de valoración afectiva evaluaron positivamente su compromiso con la vida comunitaria. Aunque ya no se hace desde una mirada colectiva con acuerdos tácitos en el que todos los vecinos ven como natural que suceda, sino desde un lugar individual y de decisión personal. En este sentido, se habla de una “sumatoria de individualidades” en donde puede estar o no la idea de responsabilidad por el cuidado de los espacios públicos, como la vereda, pero que eso no involucra a todos por igual; y quien asume esa responsabilidad lo hace desde un compromiso individual y propio: El cuidado de las calles, el cantero de enfrente de la casa, barrer la vereda, etc. para que el barrio luzca en buenas condiciones.

Quedó claro que el elemento valorativo de cuidado del barrio se encontró en los habitantes, aunque ya desde un interés individual y personal de cada agente social en este caso una maestra que vive y trabaja en el barrio y entiende que este proceder es un ejemplo a imitar por sus alumnos y vecinos que la vieran realizarlo. Es una pretensión netamente individual de la entrevistada. Ella no se visualizó a través de esta acción como formando parte de un colectivo, o que dicha acción es compartida y sentida de la misma manera por el conjunto social del barrio.

Las expresiones mostraron un hacerse cargo pero de lo propio, como si el colectivo fuera la suma de las partes. En los inicios del poblamiento del barrio es un valor que no tiene elección como forma de vida simplemente es compartido por toda la comunidad y por lo tanto no se discute ni se necesita tomar la decisión. Simplemente se reproduce convencido de estar procediendo acorde a sus convicciones y las de todo el colectivo social.

En cuanto a las perspectivas de crecimiento del lazo, serían escasas, si bien alcanzó a reunir a los agentes sería solo por esa mismidad concreta. Una vez que este elemento desaparece, se desvanece el vínculo, no consigue sostenerse en el tiempo y profundizarse con todo lo que ello implica, como

hemos expuesto anteriormente, en este capítulo, que sucedió con la agrupación VEPACO en la historia de la vecinal.

Las identificaciones con el trabajo se disolvieron. Los entrevistados hacen referencia a los nuevos trabajos de los habitantes del barrio: *“Comercios, fábrica de ventiladores, empleados en distintos lugares, muchos jubilados”* (médico del policlínico San Martín, agosto 10, 2009).<sup>139</sup> *“Hay taxistas, algunas mujeres limpian, no hay así un trabajo específico que caracterice al barrio”* (portera de la escuela 91, noviembre 22, 2009).<sup>140</sup> *“La mayoría ahora son empleados, o tienen algún negocio, (...) antes había fábricas metalúrgicas Navarro, Laminfer, La Cristalería”* (portera de la escuela 91, mayo 7, 2010).<sup>141</sup> Estos trabajos que se mencionan coinciden con los que se encontraron en los pocos registros que quedaron de los alumnos de la escuela 91.<sup>142</sup> Habría que agregar la existencia de camioneros, chofer de remis, maestras y profesores, en menor medida los obreros y escasos profesionales como abogados contadores y médicos.

Parecería que el vuelco en el trabajo se dio en relación al comercio y el empleo en entidades de servicios, tanto públicas como privadas con una señalada variedad de rubros que hacen a que el trabajo deje de ser un espacio de identificación con el otro. No encontrando lugares comunes en donde anclar una mismidad, la labor se desvinculó de la vida cotidiana, tornándose un elemento más, al que se le ha quitado su significatividad histórica y social. Se tornó un proceso altamente enajenante si se considera que el trabajo quedó en este barrio ahistorizado, sin continuidad. Estallado en sus efectos sociales, culturales y económicos, el trabajo como la principal fuente del lazo social, en este barrio, se dispersó. Esa misma dispersión hizo que hayan cambiado sus objetivos y perspectivas en los habitantes del vecindario.

---

<sup>139</sup> Entrevista N°1.

<sup>140</sup> Entrevista N°13

<sup>141</sup> Entrevista N°16.

<sup>142</sup> Registros escolares del año 1990 y 2000.

La crisis económico-social se agudizó en los 90' y no dejó exento a este barrio de sus consecuencias. Este conflicto no solo se manifestó en el orden social existente a nivel macro social sino que tiene expresiones en lo micro social. Lo singular como manifestación de lo más general donde en aquel se encuentra condensado este último no como copia fiel sino como pronunciamiento. Un ejemplo de ello, es el cambio sucedido en el ordenamiento de la comunidad estudiada.

Se vió, más arriba, como impactaron estos hechos en las organizaciones del barrio. Una composición que se forjó y perduró desde los inicios fundacionales de la vecindad y que actualmente ha cambiado, quedó en desuso, como si hubiera quedado desestructurada. La transformación significativa, se inició con los gobiernos de facto de los años setenta, y se profundizó plenamente, en la década de los 90', con el impacto de las políticas neoliberales.

Las actividades comunitarias disminuyeron y se fraccionaron. El cine desapareció, surgieron nuevos cultos religiosos, y los clubes se debilitaron. Actualmente solo prestan un servicio en relación a la enseñanza de algún deporte, ya no tienen vida social, no son más el lugar de socialización, de encuentro con el grupo de amigos, la reunión familiar o de intercambios entre vecinos.

Hay un hilo conductor que entrelazó la necesidad de cada organización en su fundación. Cada una fue producto de la necesidad de los pobladores. Por ejemplo, en relación a la Asociación Vecinal, permitió al barrio tener una entidad que los represente frente a la municipalidad y a otros barrios. Comenzó con un estilo muy propio de las organizaciones intermedias en donde se pueden evacuar los conflictos tanto al interior del barrio (entre vecinos) como frente a otras organizaciones. La Sociedad de Socorros Mutuos Cosmopolita habilitó el desarrollo social y recreativo que tuviera lugar entre los vecinos. La escuela fue signo de pujanza donde la necesidad de obtener los estudios primarios y luego los secundarios, dotó a las nuevas generaciones de herramientas para ubicarse en

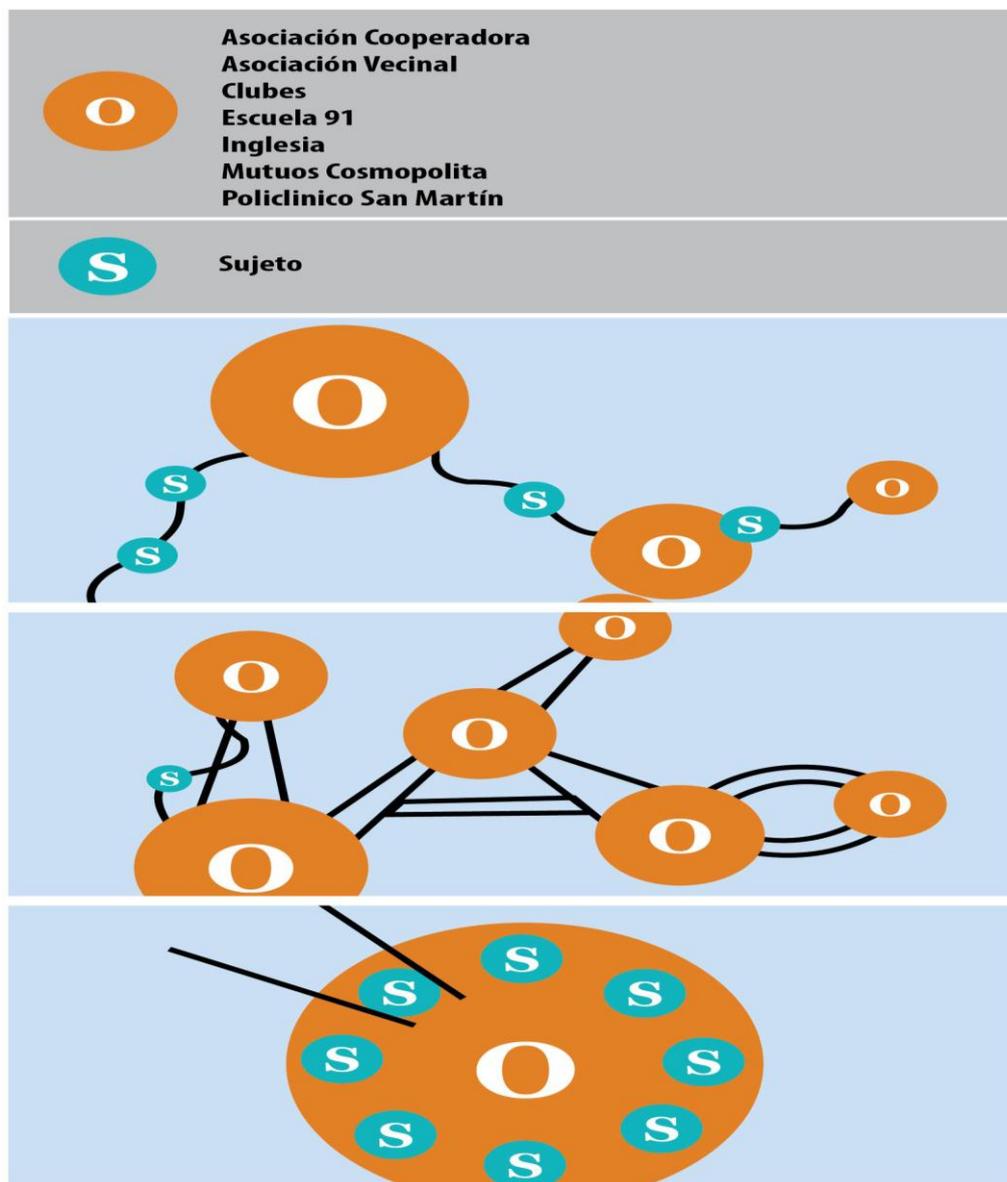
mejores condiciones en la esfera del trabajo. Representó la posibilidad de ascenso social para quienes participaron de este hecho cultural.

Se observó una disolución de los vínculos tradicionales, prácticas barriales de la vida cotidiana que se perdieron en su transmisión, en su legado, que implicaron una forma de proceder dentro de un sistema social colectivo. La figuración barrial iniciada desde el origen pudo entenderse como una malla de sostén producto del anudamiento de las instituciones entre sí. Malla como sinónimo de red, que armó y soportó los vínculos donde el individuo circuló dentro de ella por canales que se producían a partir del mismo movimiento de los sujetos dentro de esta. Los vínculos intersubjetivos se trazaron a través de las organizaciones del barrio. No es el individuo solo sino como agente social el que circuló por las organizaciones barriales imprimiéndole su estilo propio.

En el siguiente gráfico se ilustró la construcción de los vínculos y como se diagramaron en el período pre desinstitucionalización.

## Gráfico N° 2

### Relaciones vinculares organizaciones/sujeto en el barrio



**Fuente:** Elaboración propia, en base a entrevistas a pobladores y documentación de las organizaciones del barrio.

Esta es una configuración de las redes sociales a través de las cuales el sujeto transitó atravesando todas y cada una de las instituciones que la

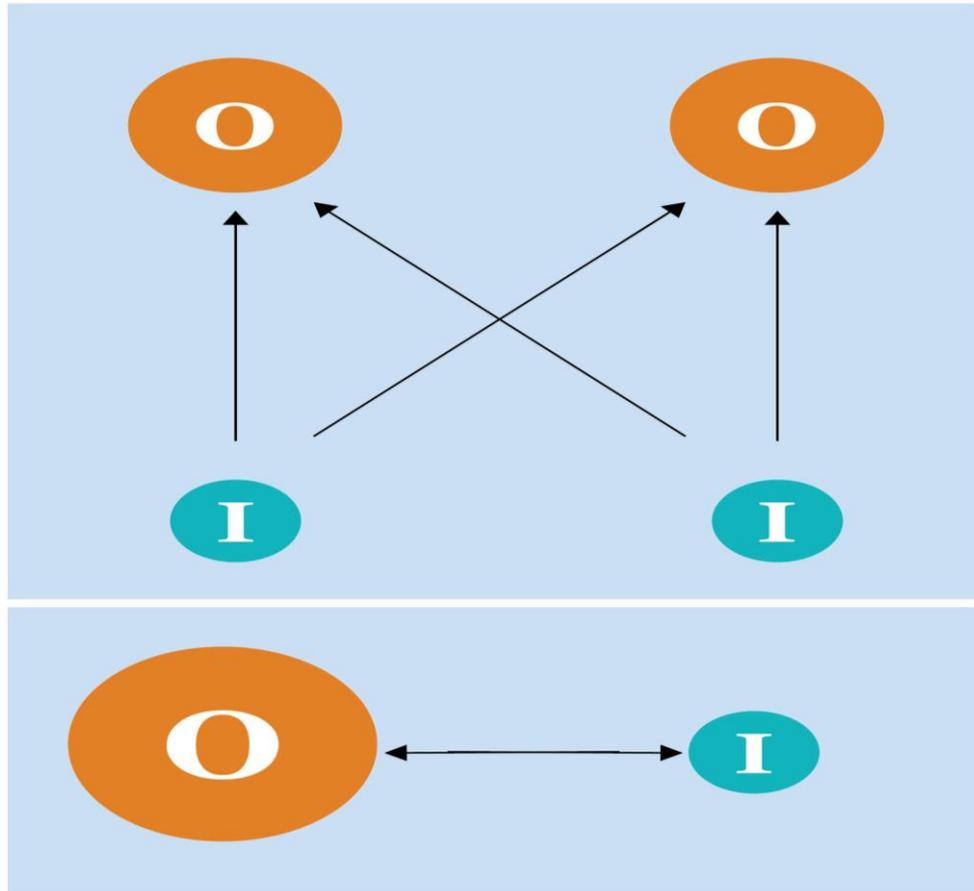
conformaron. A la vez, se condicionó al sujeto por el movimiento organizacional de cada una. Así se armaron los roles sociales que tuvieron un sentido en la historia barrial y en el colectivo donde este se desarrolló y profundizó, anudado al sentido histórico y social más general. Las instituciones habilitaron un marco de referencia al sujeto; lo sometieron a sus propias normas y a cambio lo protegieron en su morada. Ofrecieron al sujeto identificaciones que solo se lograron con el acceso y la permanencia en dichas entidades.

La permanencia se encontró condicionada por el “sometimiento” del sujeto a la organización. Este aspecto le permitió crear prácticas e instalar formatos en donde no había nada o modificar formatos de procedimientos, de formas de ser, actuar, proceder. Es decir, en aquellos lugares donde el sujeto pudo arrancar viejas prácticas, encontrar contradicciones, huecos del sistema, dio un nuevo formato a lo habitual, así el sujeto configuró un “instituyente en la organización” (Franco, Freire, Loreti, 2007:167). En entrevistas anteriores, en este mismo capítulo, se han podido observar los fines que perseguían los socios fundadores de la Asociación Vecinal Barrio Belgrano o los de la Sociedad de Socorros Mutuos Cosmopolita; siempre se relacionaron con una visión altruista y de beneficio colectivo.

Actualmente, la figuración barrial ha mutado produciéndose de diferente manera. Es el individuo el que se posicionó frente a las instituciones. Estas son vivenciadas como entidades externas a su identidad. La representación principal de las entidades barriales fue aquella que se asemejó al estar ahí para dar un servicio del cual el individuo puede disponer o no, -lo toma o lo deja- sin que ello modifique su existencia.

### Gráfico N° 3

#### Reorganización de las relaciones organizaciones/sujeto en el barrio



**Fuente:** Elaboración propia, en base a entrevistas a pobladores y documentación de las organizaciones del barrio.

El individuo se encontró en relación a las instituciones barriales ya no como protagonista o generador de las condiciones y constructor del proyecto - dentro, claro está, de los condicionamientos socio históricos- sino por fuera hasta prescindiendo de estas. Este planteo se vió claramente en el rol social que cumplen actualmente los clubes. Un joven del barrio expresó: “*Los clubes del*

*barrio pasaron a brindar un servicio y dejaron de ser un lugar de sede social”* (joven vecino del barrio, diciembre 18, 2010).<sup>143</sup>

En el gráfico podemos observar cómo es la producción de un nuevo modo de relación entre el sujeto, ahora como individuo, y las organizaciones de su barrio. El sujeto se encontró desafiado de los proyectos institucionales. La vida cotidiana comenzó a ser cada vez más privada, se fragmentaron los intercambios, disminuyó la posibilidad de tender redes sociales y se contrajeron los proyectos recíprocos entre las organizaciones sociales. Ser del barrio Belgrano ya no era una distinción respecto a la ciudad de Rosario donde se involucró un modo de vivir independiente del resto.

El proceso que se mencionó anteriormente, fue un proceso de desmantelamiento de las organizaciones para pasar a una re – organización de las relaciones inédita hasta entonces en el barrio. En este sentido, anteriores reestructuraciones no han producido profundos cambios como esta, ya que trastocó hasta la médula todos los espacios organizativos de quienes habitaron este barrio (el trabajo, la familia, la escuela, la vecinal).

### **3.5- Recapitulación**

Para examinar la configuración de la identidad de un barrio, resultó imprescindible tener como herramienta de análisis la contextualización en el espacio y en el tiempo. Esto no es sólo el “telón de fondo” en donde transcurre una escena, sino que se tornó ineludible para dar sentido a los acontecimientos sucedidos en tanto condicionantes directo de las acciones y decisiones de los sujetos y las organizaciones involucradas.

En este juego de pesos y contrapesos entre el individuo y la sociedad, en el devenir histórico, se vió forjando la figura de aquello que se asumió como identidad: construida, lograda, o en cierto modo impuesta, *aggiornada* en cada sujeto de acuerdo a ingredientes diferentes de una misma receta. Ello rompe con

---

<sup>143</sup> Entrevista N°38.

la idea sustancialista de identidad que es dada esencialmente, desde siempre y por lo tanto inmodificable.

La cultura como proceso de producción y reproducción de bienes simbólicos de una comunidad, engendró en ese mismo proceso la transmisión del legado cultural a las nuevas generaciones. Esa transmisión, nunca lineal ni neutral, se encontró cargada de implicancias subjetivas y sociales haciendo que de ningún modo se reproduzca miméticamente.

La identidad del barrio se forjó a través de la diversidad de experiencias migratorias. Primero fueron los inmigrantes extranjeros y luego los migrantes interprovinciales que fueron los menos reconocidos por los pobladores originarios del barrio. Este fue un barrio que forjó su identidad y su historia desde algunas diferenciaciones también, como con el barrio Fisherton.

La creación de la Asociación Vecinal y las actividades de la Sociedad de Socorros Mutuos Cosmopolita fomentaron esta idea de ayuda, reciprocidad y fraternidad entre vecinos como modos de convivencia dignificante para sus pobladores. La Asociación Vecinal se ubicó en el lugar de mediador entre el individuo -vecino y la municipalidad solicitando insistentemente por beneficios para todo el perímetro barrial.

La organización social de la vida en el barrio se produjo a través del trabajo. Las relaciones intersubjetivas se arraigaron en una forma de producción. La vida cotidiana y las relaciones sociales se establecieron en torno al trabajo. La crisis económica de la década del 90', que produjo grandes bolsones de desocupados hace que desaparezca el lazo social construido hasta entonces. Si ya no está, ¿qué lo reemplaza? ¿Qué hace de nodo aglutinador para los individuos? Sucede entonces que esta sutil dialéctica de la memoria y del olvido se derrumbó y la historia entera fue alcanzada por la pérdida, la negación o la nostalgia.

Esa radical denegatoria de un ciclo arrinconado en el pasado, que fuera atesorado en otro momento histórico, tuvo como derivación inevitable, que parte

de la identidad barrial a ser transmitida, trascienda en el devenir del olvido. El trabajo se diversificó, tornándose enajenante, ahistórico, y con nuevos objetivos. Abandonando la posibilidad de ser quien le dé identidad al barrio Belgrano.

El triunfo del olvido, dejó el sabor amargo de haber salteado un capítulo en la construcción del pasado posible a través de las vivencias. Y la certeza de vivir en la nostalgia de lo cotidiano, por parte de los sujetos integrantes de una comunidad ferroviaria, sabiendo que aquella negación o pérdida, fue una forma de defensa para cubrirse de un período superado y al que no hay retorno probable, trasuntó en que parte de la historia pueda ser contada mas no transmitida.

Aquello que se habría producido en el barrio Belgrano en relación a la organización vincular, fue un quiebre impuesto en la continuidad, del proceso de transmisión del patrimonio cultural de la vida cotidiana. Hubo una ruptura obligada del legado histórico en la memoria social del lugar, que devino una nueva forma de constituir la misma, producto de la fractura en los roles y labores. Las formas de vida barrial, comenzaron a desmembrarse abruptamente para pasar a una nueva estructuración. Desapareció la manera en que se establecieron los lazos solidarios como construcción de una red en común. Su derivado fue el debilitamiento y la desintegración de los soportes colectivos que articularon a los actores sociales, originando el aislamiento de los vínculos intersubjetivos.

En síntesis, existió a finales de la década de los 90' una reestructuración muy fuerte a nivel macro con la privatización de los ferrocarriles y la pérdida de los puestos de trabajo, de la cual el barrio no quedó exento de sus consecuencias. Se trastocaron en profundidad los múltiples espacios organizativos de quienes habitaron este barrio: el trabajo, la familia, la escuela, la vecinal.

El legado cultural constituyó a los sujetos del barrio que a través de su reproducción se aseguraron un lugar en la comunidad. El contrato narcisista, en términos de Aulagnier aseguró la continuidad del discurso del conjunto social

de pertenencia. La pérdida del sentido histórico hace estragos en el legado, y en dicho contrato, ocasionando un dislocamiento en sus sentidos. No sin consecuencias en los sujetos, porque como productos de la historia representaron sus efectos en la vida cotidiana que se tornó altamente fragmentada e individualizada sin expectativas de configurar un proyecto común barrial.

## **CAPÍTULO IV**

### **LA ESCUELA REPÚBLICA FEDERATIVA DE BRASIL N° 91: ¿PROYECTO POLÍTICO DE LOS SECTORES DIRIGENTES O DE LA COMUNIDAD BARRIAL?**



#### **4.- LA ESCUELA REPÚBLICA FEDERATIVA DEL BRASIL: LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN FORMAL EN EL BARRIO.**

En los capítulos anteriores se señaló cómo el período de afianzamiento del barrio a fines del siglo XIX y principios del XX coincidió con una gran estrategia inmobiliaria que benefició a un grupo económico y político que dirigía la municipalidad de la ciudad de Rosario.

Este grupo asignó un lugar a los inmigrantes por fuera del centro, separando solapadamente a los sectores sociales unos de otros. Este proyecto de urbanización -por cierto en algún modo implícito- permitió quitar del centro de la ciudad a los recién llegados para ubicarlos en las afueras de Rosario. Los sectores populares a los que pertenecieron los migrantes son quienes hacen los trabajos más duros, principalmente en el puerto, por lo que su presencia no podía ser deshecha ya que era sumamente necesaria para la economía de la insipiente metrópolis.

La educación en el barrio, que forma parte del presente objeto de estudio, vino de la mano de este proyecto inmobiliario comercial, mostrándose como una ventaja más para quienes se instalen en ese sector. La escolarización se presentó desde el servicio y el confort que, por ser un lugar tan alejado del centro urbano, se otorgó la posibilidad de adquirir educación elemental allí mismo.

Sin embargo, quienes recibieron los mayores beneficios son los dueños de las tierras pertenecientes a sectores de las clases dominantes de la ciudad. A través de publicar beneficios como el transporte y la instrucción para los hijos, sedujeron con esto a la demanda de compra y construcción en dichos terrenos.

Respecto a la gestión política, la propia municipalidad de Rosario, consiguió dar respuesta a la problemática de déficit habitacional que impera para los sectores populares, a la vez que relegó a parte de la población, en los suburbios despejando el centro de la ciudad de los ranchos que tanta contrariedad habían generado.

En el capítulo I habíamos planteado que los ranchos son erradicados de la planta urbana a través de la normativa relativa a la higiene y salubridad de la ciudad. Apelando a ello se justificó la quema para su erradicación. De esta manera, separaron los sectores alejando los posibles focos de conflicto social. Estamos hablando de resoluciones intencionales que confluyeron en medidas de control social.

El objetivo de este capítulo es reconstruir la historia de la escuela N° 91 pero desde su vinculación con el proyecto barrial. Por ser la escuela más antigua de la zona se presentó como una institución emblemática del barrio donde pudo analizarse la manera en que la comunidad se apropió de los mandatos escolares, y a la vez como la institución educativa se relacionó con los proyectos barriales.

Lo que se pretendió explicar es cómo la comunidad pudo apropiarse de mandatos sociales y ordenanzas para incidir en la institución escuela N°91. A este grupo comunitario, que vivió en una vecindad alejada del centro urbano, se le permitió sostener y afianzar sus propias aspiraciones y deseos dándose un marco de referencia singular.

En este capítulo también se trabajó la historia institucional de la escuela 91 donde se insertaron -e impactaron- los diferentes proyectos políticos y sociales de los sectores dirigentes. A la vez se analizó como la comunidad actuó por sí misma a favor de su propio proyecto. Y como fue afectado todo el entramado relacional e intersubjetivo por el neoliberalismo como proceso político, social y económico, al punto de ser desarticulada la configuración establecida en el proceso anterior.

Igualmente cabe recordar dos cosas: 1- que lo que sucedió en este barrio de Rosario no ha sido un caso excepcional, puede ser muy semejante en barrios o poblaciones periurbanas equivalentes, tanto de Rosario como de otras grandes ciudades. 2- en ese sentido no trataremos el tema como algo aislado sino dentro de un contexto, como un caso específico que nos permite comprender un fenómeno más general.

#### **4.1- El sistema municipal de educación: la fundación de la primera escuela fiscal en el barrio.**

Un desarrollo detallado de la historia de esta escuela fue una tarea difícil, pues se carece de algunas fuentes documentales de primera mano, como por ejemplo el acta de fundación. Se intentó reconocer cuales fueron los avatares que atravesó la institución educativa como una manera de comprender su historia posterior y su incidencia en la configuración de la identidad barrial.

La escuela no conservó libros de actas de fundación, libros de reuniones, los libros de los registros de clases anuales, los más antiguos son de los años de 1980. De la Asociación Cooperadora el único libro al que se tuvo acceso es el de las asambleas anuales que contiene los últimos veinte años. Del club de madres, como se fusionó con la Asociación Cooperadora, no quedaron registros de las actividades.<sup>144</sup>

La información disponible más minuciosa es la reconstrucción oral de quienes son protagonistas de la historia de la escuela, a través de sus relatos. Se tiene presente la posibilidad de que los hechos fueran teñidos por la subjetividad del narrador por lo que se tomaron recaudos al momento de aseverar cualquier tipo de información. Las fuentes documentales utilizadas fueron suministradas por el archivo de la Federación de Cooperadoras Escolares de Rosario y por el archivo de las sesiones del Concejo Municipal.<sup>145</sup> Los datos extraídos de dichos

---

<sup>144</sup> Los libros de actas y diferentes archivos se guardaron en un sótano de la escuela que se inundó por lo que fueron desechados.

<sup>145</sup> En ambos casos fueron los empleados quienes seleccionaron la información según datos que les había proporcionado. Esto limitó el acceso y la selección de la documentación.

archivos, aportaron información sobre las intervenciones y actividades de la comunidad así como de las injerencias de la municipalidad en los inicios del funcionamiento de la escuela.

En el capítulo I hacíamos mención a que la fundación oficial de Rosario como ciudad fue en el año 1852, sin embargo comenzó a funcionar con municipalidad y con tareas apropiadas a ello recién en 1860. A través de un decreto dictado por el nuevo Consejo Municipal se distribuyó el trabajo que realizó el gobierno de la ciudad en tres comisiones: una se llamó de “Seguridad”, otra de “Higiene y Educación”, y la última de “Obras Públicas y Hacienda”.<sup>146</sup>

Tras dicha resolución, la provincia se desprendió de las dos únicas escuelas que poseía en la ciudad, las cuales pasaron a depender desde ese momento de la municipalidad de Rosario. La comisión de Higiene y Educación se hizo cargo tanto de la formación de los niños como de la higiene y salud dentro de los establecimientos escolares. A partir de entonces se crearon otros establecimientos escolares dependientes del Municipio, al calor de la demanda que iba en aumento.

Con la definición de los límites de la ciudad de Rosario, para el año 1869, la municipalidad también se desprendió de algunas escuelas que ya no pertenecían a su distrito, para crear otras dentro de este. La escuela que es objeto de nuestro análisis comenzó a funcionar perteneciendo al circuito municipal de educación, por lo que es de nuestro interés rastrear los orígenes de las escuelas municipales.

El Consejo Deliberante de Rosario sancionó el 22 de abril de 1881 el Reglamento General de Escuelas Municipales.<sup>147</sup> Se buscó ordenar y establecer lineamientos de conducción y seguimiento de las escuelas que pertenecieron al distrito municipal. En la reglamentación se prescribieron los propósitos tanto en

---

<sup>146</sup> Decreto aprobando el primer Reglamento, 7 de marzo de 1860.

<sup>147</sup> Ordenanza Municipal: 22 de abril de 1881. Acta N° 433.

lo referido a la gestión y administración del personal como del curriculum y de la disciplina de los alumnos. Los puntos más importantes plantearon lo siguiente:

-Las escuelas tuvieron que ser de carácter elemental.<sup>148</sup>

-El personal a cargo se dividió entre un director, un subdirector, un ayudante y un profesor de Dibujo.

-Se debió confeccionar una lista mensual de los niños no vacunados.

-Las asignaturas eran: Lectura, Escritura, Aritmética, Gramática, Geografía, Historia del País, Doctrina Cristiana, Historia Sagrada, Geometría, Dibujo Natural y lineal, Ejercicios de Gimnasia y Lecciones sobre objetos.

-En cuanto al control de la disciplina, se realizarían trabajos estadísticos.

-Se pautaron los tiempos para cada asignatura, para el recreo y las rutinas de entrada y salida de los alumnos.

-Se estipularon exámenes y promoción de los niños y la subvención de útiles.

-En el mismo reglamento se estableció el “Programa de la Enseñanza Primaria Elemental” con sus contenidos divididos en 1º, 2º, y 3º grado.

Dos años después de la sanción de la Ley 1420, en 1886, la provincia sancionó la Ley de Educación Común N°2049. Si bien no coinciden en cuanto a la educación religiosa, se encuadra así la educación provincial a la nacional. La educación municipal, recibió un marco provincial, ya que en esta última se explicitan las atribuciones de los Consejos Escolares por distrito.

En la provincia no se trató el pasaje de estas escuelas a su propio patrocinio. Aunque se haya sancionado la obligatoriedad de la enseñanza en la

---

<sup>148</sup> Las escuelas elementales abarcaron de 1º a 3º grado inclusive.

jurisdicción,<sup>149</sup> no se hizo cargo de estas escuelas por mucho tiempo. Mientras tanto, las gestiones municipales en relación a la instrucción continuaron su curso.

Por ordenanza municipal, el 31 de julio de 1874, se creó la Inspección General de Escuelas siendo el primer organismo rector de la administración escolar de la ciudad. Es integrada por un inspector, un secretario, un consejo de directores y comisiones examinadoras. El inspector es el agente ejecutor de la municipalidad, quien debió ser responsable del cumplimiento de las ordenanzas y reglamentos en las escuelas correspondientes.<sup>150</sup>

En 1888, la organización definitiva de la instrucción primaria sostenida por la municipalidad tuvo su corolario con la creación del Consejo Escolar Municipal en la ciudad.<sup>151</sup> Así se da un marco administrativo al reglamento mencionado anteriormente. El armado de una estructura organizativa burocrática lo realizó entre las actividades de la Municipalidad. Tras el incremento incesante de la población inmigrante en la ciudad, (ver capítulo I y II) quedó en evidencia la necesidad de fundar nuevas escuelas y designar nuevos profesores para ello.

Organizada la distribución educativa, el Consejo Escolar Municipal reconoció cinco tipos de escuelas: elementales, comunes, infantiles graduadas, de adultos nocturnas y de suburbios. En las escuelas infantiles la enseñanza se divide solo en 1 y 2 grado en las elementales se incluye 3° grado, las graduadas 1° a 6° grado y en la de adultos y de suburbios la enseñanza era elemental. En este nuevo reglamento municipal para las escuelas se eliminan las asignaturas Religión e Historia Sagrada poniéndose así a tono con la Ley Nacional N° 1420.

En cuanto a la nómina y categoría de escuelas con las que contó la municipalidad, no hay fuentes inequívocas que puedan establecer su cantidad y nominación. Se ha encontrado bibliografía poco fidedigna, que se contradice.

---

<sup>149</sup> Ley escolar de la provincia de Santa Fe N° 2049. Artículo 1. Año 1886

<sup>150</sup> Ordenanza Municipal: 31 de julio de 1874.

<sup>151</sup> Ordenanza Municipal: 23 de agosto de 1888.

Por esa razón no podemos afirmar con certeza cuántas escuelas sostenía el municipio de Rosario.

Finalmente, en 1890 la provincia toma a su cargo las escuelas municipales, por lo que el Consejo Escolar Municipal se disuelve (Perez, 1999). La municipalidad, de todas formas, continúa teniendo injerencia en las escuelas pero ya en relación a los cuidados sanitarios y de salud de los niños y del personal que se desempeña en los establecimientos.

Por ordenanza del Consejo Deliberante del año 1894 se creó el cargo de médico escolar del Municipio, marcando una serie de pautas sumamente estrictas que debió cumplir en relación a las enfermedades infecto - contagiosas. Dentro de los artículos se enumeraron las tareas a realizar con los niños enfermos o que su familia haya sido infectada por alguna enfermedad. Además se establecieron los requisitos para el reingreso del alumno enfermo.<sup>152</sup>

En el barrio, las exigencias respecto a una educación formal de la comunidad se fue acentuando. Un vecino al ser entrevistado expresó: *“Antes de estar la escuela fiscal había clases particulares, alguien se ponía y enseñaba en su casa a leer y escribir como si fuera una escuela particular”* (vecino del barrio, noviembre 20, 2009).<sup>153</sup>

En este sentido, era muy notorio el requerimiento de contar con un espacio para la instrucción educativa formal de los niños. Al no disponerse de instrucción oficial de ningún tipo, se le asignó un rol significativo a este tipo de escuelas porque lo anterior a ella, como se presentó, fue rudimentario y sin ningún tipo de seguimiento oficial.

La historia de la Escuela República Federativa del Brasil N°91 fue paralela a la historia del barrio. Comenzó a funcionar a fines del siglo XIX, como una de las principales organizaciones del lugar. La formación educativa se sumó a las necesidades del sector, junto con las demás insuficiencias

---

<sup>152</sup> Ordenanza Municipal, 30 de noviembre de 1894.

<sup>153</sup> Entrevista N° 11.

enumeradas en capítulos anteriores: el mejoramiento de calles, veredas, del transporte, del hábitat, del sistema de salud, etc.

Las demandas educativas de los pobladores fueron colmándose aunque más no sea mínimamente. Una vez que se realizó la transferencia de la escuela a la provincia la trayectoria es otra, por más que la municipalidad aún continúe con cierta injerencia a través de los organismos de salud.

Resumiendo, hasta aquí se presentaron elementos que indican la creación de la escuela como municipal siendo transferida, junto a las otras, a la provincia. Se estima que esta escuela perteneció al circuito de educación elemental administrado por la Municipalidad de Rosario siendo recordada por los entrevistados con el N° 8 y destinada a los sectores populares de la zona oeste de la ciudad.

Una primera cuestión remitió directamente a observar la incongruencia entre la fecha que se recuerda como de fundación de la escuela y la de culminación de la intervención municipal en relación al sistema educativo formal. Aún no se ha podido encontrar la explicación de por qué la fecha que se divulgó de fundación de la Escuela N° 91 fue el 13 de junio de 1892, en principio como Escuela Municipal N° 8 con el nombre de “Eloy Palacios”.<sup>154</sup>

Queda pendiente también saber si la instrucción fue orientada a varones, a niñas o sería mixta. No puede aseverarse si la escuela pasó de ser elemental a graduada. En este sentido consideramos que, al no coincidir los datos documentales con las fechas de fundación que se divulgaron masivamente, se han tergiversado los datos oficiales de la instauración de la escuela municipal en el barrio Belgrano.

---

<sup>154</sup> Estos datos son los que fueron transmitidos a todos los pobladores del barrio, y a quienes trabajaron y trabajan en la escuela (consultados a través de nuestras entrevistas o no) porque también se encuentra impreso en todos los folletos municipales editados acerca de la historia de las instituciones del barrio así como también en los libros y folletos que hacen alusión a los aniversarios de la escuela.

En el artículo 4 de la ordenanza municipal del 30 de noviembre de 1894 se nombró como establecimientos sujetos a inspección sanitaria a:

*“(...) todas las escuelas ubicadas en el Municipio sean públicas o particulares cualquiera que sea su denominación (escuelas, colegios, institutos, liceos, etc.) o su categoría (infantiles, elementales, primarias, graduadas, normales, etc.) a los efectos de las mismas se consideran escuelas públicas las nacionales, provinciales y municipales y particulares las sostenidas por los alumnos o por asociaciones religiosas o laicas”.*<sup>155</sup>

Aquí se presentó un dato interesante en relación a las categorías de escuelas, en una ordenanza que hace a las prevenciones sanitarias exclusivamente escolares. Mientras se planteó la disolución del Consejo Municipal de Educación en 1890, porque las escuelas municipales pasaron a la provincia dejando de existir como tales, es la misma municipalidad la que las mencionó. Dentro de las posibles escuelas públicas fueron señaladas en mismo nivel que las nacionales y provinciales en el año 1894, sin hacer ningún tipo de aclaración o distinción al respecto. En este sentido, se tornó contradictorio el discurso del municipio en sus ordenanzas, si solo ubicamos el pasaje de las escuelas como un hecho que ocurrió de un momento a otro.

Es más acertado considerar que el traspaso fue de forma gradual llevando un tiempo considerable para la época. Si se continúa bajo esta lógica deductiva puede ser posible que la escuela municipal N° 8 estuviera funcionando y haya tenido su inauguración oficial recién en el año 1892, fecha en la que oficialmente se festeja el aniversario, más allá de los avatares propios de las gestiones municipales y provinciales.

Ahora bien, es preciso señalar, además, que en las memorias y balances de la cooperadora escolar -el más antiguo al que tuvimos acceso fue el del año

---

<sup>155</sup> Ordenanza Municipal 30 de noviembre de 1894.

1939- se advirtió una nueva incompatibilidad. Allí mencionó a la escuela como fundada en el año 1891.

Se citan aquí algunos fragmentos para indicar lo que se afirma. En una nota al Señor Presidente del Centro de Coordinación de Cooperadoras del 3 de mayo de 1940 se dijo lo siguiente: “(...) que el consultorio central de esta zona venga a la escuela 91 “Estados Unidos de Brasil” por corresponderle en razón de su antigüedad (49 años y primera en la zona oeste de Rosario)”.<sup>156</sup>

En otro memorial que presentó la Asociación Cooperadora de la escuela a la Federación de Cooperadoras Escolares y al Ministro de Educación Dr. Luis Rapella el 18 de junio de 1949 se explicitó: “(...) Parecería que nada importa la labor ininterrumpida de 58 años en bien de la cultura pública (...)”.<sup>157</sup>

Más adelante, en el mismo documento, se volvió a hacer referencia al tema de la fecha y lo mencionaron de la siguiente manera: “(...) En oportunidad de los actos de la celebración del cincuentenario, en 1941, el representante del gobierno de entonces, hizo pública la resolución de dotar al establecimiento de local adecuado y propio”.<sup>158</sup>

A pesar de tanta incongruencia de fechas, junto a la escasez de datos documentales de la escuela, es posible pensar que efectivamente los desfases propios de toda puesta en funcionamiento de una institución educativa hayan sido el motivo por el cual se iniciaron las actividades a mitad del año el día 13 del mes de junio. Sin embargo, ante las notas transcritas anteriormente nos arriesgamos a decir que efectivamente la fecha inaugural ha sido en el año 1891 como escuela municipal N° 8; a pesar que en el año anterior se haya cerrado el Consejo Educativo Municipal.

---

<sup>156</sup> Federación de Cooperadoras Escolares. Memoria y Balance de la Asociación Cooperadora de la Escuela N° 91 del año 1939.

<sup>157</sup> Federación de Cooperadoras Escolares. Memoria y Balance de la Asociación Cooperadora de la Escuela N° 91 del año 1949.

<sup>158</sup> Federación de Cooperadoras Escolares. Memoria y Balance de la Asociación Cooperadora de la Escuela N° 91 del año 1949.

Cobró relevancia el desarrollo del capítulo I y II, a la hora de detener la mirada en las características de los alumnos de las escuelas municipales. Como se mencionó, una vez que los sectores populares se instalaron en los barrios satélites del centro, las escuelas vienen a cerrar el circuito de servicios que prometió el Estado municipal a los barrios, entre ellos el Belgrano.

Lo planteado fue tomado para los detalles que hicieron a configurar los sectores sociales de los que provenían los alumnos. En particular a la escuela N°8 asistieron los hijos de los inmigrantes del barrio, que fueron sus primeros pobladores. En un estudio realizado por Alberto Pérez (1999) sobre el sistema educativo municipal de Rosario, se explicó que se fundaron las escuelas municipales con la necesidad de proporcionar instrucción formal, donde se enseñen las primeras letras y los oficios a los niños de los suburbios de la ciudad.

El diseño curricular municipal, explicitado en las asignaturas que se establecieron en el Reglamento General para las escuelas municipales tuvo un objetivo afín no solo con las tendencias de la época en materia educativa, sino que, a la vez, se ocuparon de educar a los sectores empobrecidos de la ciudad. Difundir el idioma, las nociones básicas de cálculo y la formación moral del ciudadano fueron algunas de las metas que se plantearon para lograr esos objetivos.

Respecto a las asignaturas designadas fueron significativas a la hora de formar en costumbres, hábitos y valores propios de la identidad nacional argentina. Se consideró que los pobladores de los suburbios carecieron de estos o necesitaron reforzarlos, aunque lo nacional aún se encontrara en forma incipiente. En este sentido, se manejó una referencia representacional en relación a quien es el sujeto alumno al que se dirigieron las normativas y el sector social que va a ser instruido desde esa perspectiva curricular.

El censo escolar provincial del año 1918, arrojó datos vinculados a los barrios de Rosario. En Belgrano, a la fecha, del total de 961 alumnos que asistieron a la escuela (entre 6 y 14 años) 84 eran extranjeros. Lo que no se

explicitó en estos datos fue la cantidad de alumnos hijos de extranjeros, por lo que suponemos que la diversidad cultural en la escuela era mucho mayor. La disparidad de población -extranjeros, migrantes interprovinciales- de la época tornó extremadamente compleja la formación en las primeras letras y números (Pérez, 1999).

La ubicación geográfica de las escuelas municipales, hizo centro en los barrios de sectores populares con el objetivo de procurar una educación elemental, de pocos años, que permitiese ingresar fácilmente al mercado de trabajo.

Se tornó ineludible la formación de una mano de obra calificada para los trabajos que comenzaron a realizarse con diferentes maquinarias. Se sumó a esto las nociones del cálculo y el inicio en la lectura y escritura como lo expresó el programa de las escuelas municipales mencionado anteriormente. Aspecto que además es común a todo el sistema educativo argentino que se iba conformando. Cabe aclarar que esta oferta educativa vino a suplir la carencia de escuelas provinciales que no llegaban a las periferias.

En Rosario, se focalizó, por lo tanto, en la escuela como elemento de identificación para la configuración de una integración colectiva. Las escuelas se sumaron a los beneficios que recibieron los sectores populares en las barriadas, no obstante los sectores dirigentes se aseguraron para sí que se alejen del centro de la ciudad. Los propósitos mencionados justificaron tanto el control y gobierno de la educación como el financiamiento por parte de la dirigencia de la municipalidad.

Respecto a la educación privada de la ciudad, hay que mencionar que quedó reservada para el sector de la élite. Este último sector, coincide con aquellos que dirigieron y tomaron decisiones tanto en el Concejo Municipal como en el gobierno de la municipalidad de la ciudad de Rosario. Con el poder económico y político concentrado en un sector, fue sencillo no solo proponer un sistema municipal de educación con dichos fines, sino ejecutar en esos términos

la inspección de lo pedagógico y lo administrativo, en la educación para los sectores populares.

#### **4.2- Escuela fiscal, proyecto barrial y primeros fundadores.**

Según la ordenanza municipal, junto con el nuevo asentamiento barrial, se debió donar dos lotes para edificar en ellos establecimientos educativos. El señor Nicasio Vila –como el concesionario que regentea los lotes- debió comprometerse con la donación de dichos terrenos. La ordenanza de aprobación de la traza barrial indicó que “se edificarán por cuenta del concesionario”.<sup>159</sup>

Por lo que pudo reconstruirse, la donación de uno de los terrenos se asignó para el asentamiento del colegio de las Hermanas de la Congregación Católica “Hijas de la Inmaculada Concepción”.<sup>160</sup> Esta es una escuela privada religiosa, que para el año 1903 comenzó el dictado de clases en un edificio con instalaciones propias. No fue igual la suerte que corrió la historia de la escuela 91 y la posibilidad de tener su establecimiento propio. Así mismo no se encontraron registros en los archivos consultados, de la donación del otro terreno que debía realizarse.

De todas maneras, la fundación de la escuela N° 8 quedó registrada en el imaginario social como un hecho esperado y emblemático. Resultó vinculado directamente con el beneficio y la prosperidad de la comunidad a la vez que fuera demandado por todo el barrio. La instalación de la escuela pública, expresó efectivamente una victoria desde el punto de vista de la posibilidad de progreso y ascenso social que pretendieron los primeros pobladores/inmigrantes. Valores que se transmitieron a las nuevas generaciones como representación de un ideal al que aspiraron estos sectores.

Se han encontrado relatos en relación a este ideal, en distintos libros que recuerdan los aniversarios de la escuela y que fueron producidos por los propios

---

<sup>159</sup> Ordenanza Municipal del 11 de junio de 1889.

<sup>160</sup> Libro del 75 aniversario de la fundación de la escuela “La Inmaculada” En este folleto se narran los acontecimientos que hicieron que la escuela pueda ser construida en el barrio agradeciendo al Sr. Vila la donación del terreno para la construcción del edificio.

integrantes de la institución. Refirieron, por ejemplo, a la historia de la escuela y de su cooperadora. El hecho fundacional de la institución, estuvo impregnado de representaciones en relación al esfuerzo, la eficacia, las agallas y valentía de los habitantes. La inauguración rodeada de lucha y conquista del poblado.<sup>161</sup>

Justamente por las características que tienen ese tipo de libros/folleto recordatorios, fueron escritos en momentos de aniversarios históricos, se mezclaron con cierta mistificación del origen y de sus protagonistas. Como material empleado e interpretado en este sentido, fue de suma utilidad. Allí se encuentran dispuestos proyectos, expectativas y la pujanza de los fundadores, ubicados en el lugar de quienes dedican sus vidas a los intereses colectivos. Por ese motivo, los folletos fueron utilizados con la precaución de tener en cuenta su finalidad. Sin embargo, en la reconstrucción de la historia institucional, contaron con una considerable cantidad de datos objetivos.

En los relatos narrados sobre la historia de la escuela<sup>162</sup> se transmitió la historia de una primera maestra cuyo nombre fue Demetria Barcia, una mujer de origen español que ya para esa época se encontró dando clases particulares en su casa. Nicasio Vila y otras autoridades de la ciudad, le propusieron hacerse cargo de la escuela, que para ese entonces, inició el dictado de clases con cuatro alumnos. Pronto la cantidad se incrementó. Este primer establecimiento comenzó a funcionar en el pasaje Campos Salles 6653 (numeración actual).

---

<sup>161</sup> Libro de los festejos por los 75 años de la Asociación Cooperadora (1925- 2000) de la escuela N°91 República Federativa de Brasil. Bodas de oro 1925- 1975. Libro del centenario de la escuela: "Ayer 1892 hoy 1992. 100 años de la escuela".

<sup>162</sup> Libro de los festejos por los 75 años de la Asociación Cooperadora (1925- 2000) de la escuela N°91 República Federativa de Brasil.

**Foto N°1**  
**Primer establecimiento educativo de la actual escuela N°91 en la calle**  
**Campos Salles**



**Fuente: Archivo personal del Sr. Wildemar Bengochea.**

Como ya se mencionó, los primeros fundadores de la escuela han quedado en un lugar mítico en la historia de la misma. Se los cargó de significatividad y de connotaciones positivas en relación a su accionar. Esta perspectiva puede ser común a escuelas donde el pasado no encontró asidero en la actualidad, y que pudo solo expresarse en una narrativa oral de lo sucedido. Se localizaron relatos escritos y folletos, que situaron a esta maestra y al fundador del barrio en el lugar de agentes sociales y con una imagen un tanto distorsionada de ellos y su quehacer.

Pudo observarse en el hall de entrada de la escuela, algunos símbolos que hacen a sostener el quehacer escolar en sus objetivos tareas y fines de la educación como institución estatal estructurante del sujeto. Se encontraron las banderas de la nación brasilera y argentina, frente a la puerta de entrada y a los costados del ingreso al salón de actos. Hacia la derecha en dirección perpendicular a la puerta de entrada hay un pasillo que se dirige a las aulas de planta baja y a la biblioteca. Hacia la izquierda una escalera que lleva a las aulas de planta alta el despacho de la dirección y la entrada a la sala de profesores. En las paredes de este sector se observó gran cantidad de placas recordatorias de los acontecimientos distintivos de la institución, principalmente aniversarios de la escuela y la cooperadora.

Por último, se visualizan dos vitrinas de tamaño considerable, una a cada lado de la puerta de entrada. En una se hallaron diferentes diplomas de los grupos de alumnos que participaron en intercambios escolares, viajes, y encuentros deportivos. En la otra, se encontró un cuadro que enmarca la foto del retrato de Demetria Barcia junto a diferentes recuerdos: medallas, fotos, pergaminos firmados en su homenaje y un libro con firmas y discursos de agradecimientos con motivo del cincuentenario de la Asociación Cooperadora. En sus páginas puede leerse la siguiente inscripción:

*“A Doña Demetria Barcia: En épocas difíciles hiciste de la incomparable misión de enseñar un verdadero apostolado que no supo jamás de renunciamentos. Templaste tu espíritu y supiste erguirte con la visión de un radiante porvenir mérito sublime que engrandece tu señora figura y le prodiga el sello indeleble de un hábito de prodigiosa proyección a través del tiempo*

*Son estas modestas líneas, la síntesis del cariño siempre añorado que con admiración y respeto le tributan quienes experimentaron o tienen conocimiento de la extraordinaria obra de bien común que desplegaste incansablemente como Primera Maestra y Directora de la Escuela que hoy, con*

*profunda satisfacción interpreta cabalmente que en esta realidad tu espíritu selecto ocupará por siempre, un lugar preferente para honrarlo.*

*Por todo ello... Alumnos, Personal Directivo y Docentes, Asociación Cooperadora y Club de Madres, te recuerdan y rinden justo homenaje ”.*<sup>163</sup>

El discurso explicita el sacrificio, y los grandes logros cumplidos por esta maestra para con la institución. Como un antepasado constituyente de los proyectos y lemas educativos de la comunidad barrial, ha quedado incluida siendo parte en la institución de forma idealizada. Se borraron los aspectos humanos y/o negativos de la memoria colectiva para prevalecer solo aquellos rasgos y experiencias positivas que realzaron su identidad.

El rol de los fundadores de la escuela se presentó como de una época lejana, difícil de imitar. Aparecieron como personajes heroicos, instauradores de un deber ser que guió las prácticas de las generaciones posteriores. La incorporación de este particular mecanismo de evocación y olvido en la memoria colectiva, produjo el peculiar texto transcrito anteriormente. En el corrimiento de estas verdades reside, la inseguridad y producción de confusión y cuestionamiento del pasado. Por lo que, ante tal magnificación, se percibió que la construcción representacional de dichos referentes se introdujo con un cierto nivel de certezas incuestionables en lo que se transmitió.

Lo que se apreció es que, la eventualidad de poner en duda una información tan fidedigna, es vivenciado como un riesgo para la identidad colectiva, históricamente construída. En la mayoría de los casos, para evitar lo que esto provocaría, se intenta permanecer fieles a esa veracidad fundacional (Fernandez,1994). La fidelidad y el afán de mostrar personajes modelos terminó por mistificar a estas figuras como padres precursores y a sus legados como mandatos axiomáticos.

---

<sup>163</sup> Libro homenaje del cincuentenario de la Asociación Cooperadora.

Nicasio Vila por haber sido una imagen pública de la ciudad, fue más conocido y difundida su historia de vida por lo que se pudieron aseverar algunas cuestiones y desmitificar otras en capítulos anteriores. De la primera maestra, Demetria Barcia, como fue una ciudadana común en cierto sentido anónima para la ciudad, se desconoce su actividad en la vida pública, más allá del reconocimiento por su trabajo en esta escuela. Ha quedado, en el barrio y en especial en la institución educativa, su nombre, su imagen y sus relatos del lado de los próceres propios de la escuela.

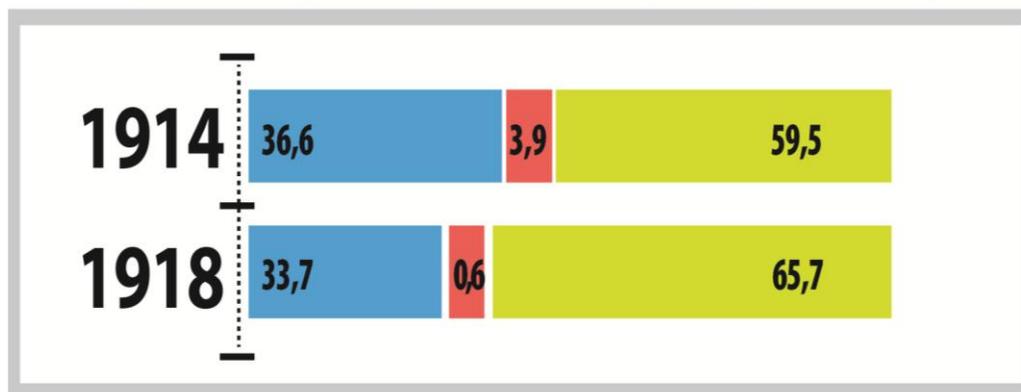
#### **4.3- Expansión del sistema educativo en el barrio.**

La extensión del sistema educativo primario, en toda la provincia, se incrementó paulatinamente. El censo de 1918 arrojó datos precisos del incremento de población escolar en el departamento Rosario en relación al censo de 1914.

**Cuadro N° 7**

**Total de niños de 6 a 14 años analfabetos, semianalfabetos y alfabetos del departamento Rosario en números absolutos y en porcentajes. En el año 1914 y 1918.**

AÑO	Alfabetos		Semianalfabetos		Analfabetos	
	Alfabetos	%	Semianalfabetos	%	Analfabetos	%
1914	28712	59,5	1856	3,9	17653	36,6
1918	29818	65,7	279	0,6	15324	33,7



**Fuente:** Elaboración propia en base a los datos suministrados por el censo escolar provincial del año 1918.

En el cuadro N° 7 se visualiza una tendencia ascendente en relación a disminuir el analfabetismo y un aumento considerable de niños alfabetizados. Esta tendencia es aún mayor si se observan los números correspondientes a la ciudad de Rosario y al barrio Belgrano.

**Cuadro N° 8**

**Censo de población escolar de la provincia de Santa Fe. Año 1918**

Distritos	Población escolar de 6 a 14 años			Reciben y han recibido instrucción			NO reciben ni han recibido instrucción			Niños con defectos Físicos			Reciben y recibieron instrucción	No reciben, recibieron instrucción
	V.	M.	T.	V.	M.	T.	V.	M.	T.	V.	M.	T.	%	%
Ciudad de Rosario	17.418	14.229	31.647	13.772	10.298	24.070	3586	3893	7.479	60	38	98	76,29	23,71
Barrio Belgrano	521	440	961	361	291	652	158	149	307	2	-	2	67,99	32,11

**Fuente: IPEC, 1918.**

En el cuadro N° 8 se observó cómo se dividió la población escolar en la ciudad y en el barrio. Según los datos arrojados por dicho censo, el barrio contó con una escuela fiscal y cuatro particulares. El censo no diferenció a las escuelas particulares en reconocidas o no por el estado provincial. Se estimó que por lo menos tres de ellas se encontraron en estas condiciones.

Del total de población, 961 niños, en edad escolar (entre 6 y 14 años) en el barrio, recibieron instrucción 652. No reciben ni han recibido instrucción 307 niños. Por último fueron contabilizados 2 niños con defectos físicos. A través de estos datos quedó expresado el incremento no solo de la matrícula sino también de la necesidad de un sistema educativo de calidad que llegue a la ciudad y al barrio, espacio donde la matrícula se ve incrementada notablemente.

**4.4- El vínculo entre la escuela y comunidad barrial.**

El fortalecimiento de los vínculos entre la comunidad y la institución escolar instó a que un grupo de padres y vecinos forme la “Asociación de Padres

Pro Escuela N° 91”, en el año 1925.<sup>164</sup> Se encomendaron como tarea colaborar con el bienestar de la escuela a través del mejoramiento tanto de la infraestructura, como de los materiales didácticos y de las instalaciones para los quehaceres diarios.

Los miembros fundadores armaron la primera comisión presidida por Saturnino Casanova, y el vicepresidente Juan Callagan, la secretaria fue Esther Fontana, el prosecretario Francisco Valdez, como tesorero Dionisio Estayes, protesorerero Esteban Pomes, y los vocales Joaquín Vino, Domingo Pettiti, Carlos Prougenes, Victorio Ansaldi, Francisco Calvo, Héctor Fontana, José Aguiar, Ricardo Pons. Por último los revisadores de cuentas fueron Aníbal Lucero y Alfredo Pitueli.

A través de las asambleas, como órgano de funcionamiento, a esta asociación de padres se le modificó dos veces su nombre hasta llegar al definitivo y actual. En el primer cambio pasó a ser “Asociación Protectora de la Escuela 91”. El segundo fue modificado por “Asociación Cooperadora” de la Escuela N° 91 Estados Unidos de Brasil en el año 1948.

Por sobre las actividades que se llevaron a cabo, se encontró un objetivo primordial y que radicó en darle a la escuela un local definitivo.<sup>165</sup> De ahí el nombre que inaugura a la asociación de padres como pro-escuela 91. El prefijo pro se convirtió en una materialidad simbólica que se tradujo en la convicción y resolución que tuvo este grupo de padres para lograr el tan preciado fin.

Desde esa perspectiva se marcó en donde debía ponerse la mirada, y en donde estuvo el horizonte. El nombre no solo que los congregó como comunidad sino que, del mismo modo que lo hace una brújula, les permitió identificar el camino a seguir como grupo de cooperadores. En otras palabras, el nombre del grupo los identificó como tal a la vez que le dio entidad a la tarea. Así se delimitó objetivamente su labor a la vez que la escuela se presentó

---

<sup>164</sup> Libro del cincuenta aniversario de la Asociación Cooperadora.

<sup>165</sup> Libro del cincuenta aniversario de la Asociación Cooperadora. Archivo: Federación de Cooperadoras Escolares. Memoria y balance del año 1939.

subjetivamente como el bien social máspreciado para los padres y vecinos que integraron la Asociación Cooperadora.<sup>166</sup>

Hay que subrayar también que estas vivencias subjetivas no relegaron otros objetivos de la comunidad. Las representaciones que se analizaron en el capítulo III, donde el progreso individual se logró colectivamente en el barrio, llevaron a pretender una relación directa de la enseñanza en la escuela 91 con el trabajo, ya que la educación se presentó como lo que hace de puente entre el trabajo y el progreso. Esta perspectiva abonó también a que la escuela se convirtiera en el fin máspreciado. Como una herramienta, iba a ayudar a cumplir con el mandato del discurso del conjunto social.

En cuanto al funcionamiento institucional, la escuela y su comunidad tuvieron que adaptarse a diferentes contingencias, que por momentos se tornaron un infortunio. Las actividades escolares, se desempeñaron posteriormente al primer establecimiento en una vieja casona acondicionada a los requerimientos escolares. Contó con ingreso por Avenida Provincias Unidas esquina Campos Salles y se extendió el predio por toda la mitad de la manzana.

Desde el año 1927, y a través de gestiones de la misma Asociación Cooperadora, la escuela contó con un médico escolar que compartió con la escuela N°528, el Dr. Héctor Fontana, quien prestó servicios de salud ad-honorem. En lo que se refiere al servicio odontológico, desde el año 1938 estuvieron a cargo de la Odga. Valentina Mangiaterra.<sup>167</sup>

La Asociación Cooperadora acompañó muy de cerca los avatares de la institución, haciéndose una entidad cada vez más notoria en su lugar de padrinazgo. Esta última denominación de Asociación Cooperadora, no quitó en

---

<sup>166</sup> Este sentimiento de bien culturalpreciado por la comunidad es evidenciado en todas las entrevistas relacionadas con la historia de la escuela y en aquellas realizadas a las docentes en relación a sus tareas como maestras y su vínculo con la escuela. En su mayoría el personal docente y no docente tuvo una vinculación con la escuela más allá de su trabajo: Fueron ex alumnos, mandaron a sus hijos a esta escuela a pesar de no ser del barrio, formaron parte de la cooperadora o del club de madres.

<sup>167</sup> Archivo: Federación de Cooperadoras Escolares. Carta al Presidente del Centro de Cooperadoras de la Tercera Sección Escolar José María Puig, 3 de mayo de 1940.

la comunidad la connotación anterior de “proteccionistas de la escuela”; como tampoco a aquella primera que englobó al trabajo y al proyecto comunitario en pos del edificio propio y a favor de la labor educativa. En este sentido podemos afirmar que se le dio un marco legal al proyecto educativo del grupo social del barrio a través de esta asociación. Cobrando sentido de pertenencia, el discurso del conjunto social se apropió de la escuela y del propósito educativo haciéndolo parte de su propio proyecto.<sup>168</sup>

Para el año 1930 la escuela se denominó “Provincia de Santa Fe”. En 1936 por vinculaciones con el Instituto Cultural Argentino Brasileño cambia nuevamente el nombre para denominarse como “Estados Unidos de Brasil”.<sup>169</sup> Podemos considerar que esto fue en consonancia con lo que dispuso la ley educativa provincial de 1934.

*“El artículo 13 de la ley dice que: la educación desarrollará, junto al natural sentimiento patriótico, otro de generosa fraternidad internacional y de amor por la humanidad, excluyendo todo sectarismo político o social, y afianzando en cambio, los principios esenciales de justicia y libertad” (Ossana, [et al] 1997: 456).*

---

<sup>168</sup> La problemática de la apropiación de la comunidad barrial del proyecto educativo y sus cánones culturales será retomada en el capítulo 5 en detalle.

<sup>169</sup> Libro del cincuenta aniversario de la Asociación Cooperadora.

**Foto N°2**

**Segundo establecimiento de la escuela 91**



**Fuente:** Archivo personal del Sr. Wildemar Bengochea.

La imagen muestra lo que fue el patio del establecimiento de la escuela 91 ubicada en la calle Provincias Unidas donde luego en 1961 se inauguraría el establecimiento definitivo. Puede observarse hacia la derecha el estado en que se encontró por entonces. La construcción de la casa es añeja para la época ya que muestra rasgos de diseño arquitectónico característicos del siglo XIX. En la foto se encuentran los maestros que trabajaron en ese establecimiento.

Allí funcionó la institución hasta 1939. Las instalaciones comenzaron a quedar totalmente obsoletas por la antigüedad del edificio y el deterioro manifiesto. Un nuevo problema con los servicios básicos, que por cierto eran

muy precarios, obligó a mudar la escuela. Los pozos negros cedieron y se derrumbaron dejando a todo el establecimiento inhabilitado para continuar cumpliendo con las tareas de la educación formal.

Este acontecimiento puede haber movilizado y adelantado la mudanza, no obstante, ya existía el proyecto de construir allí un nuevo edificio. Las deficientes condiciones que ofrecía el antiguo local ocupado por la escuela se manifestaron en un doble aspecto: seguridad e higiene. A causa del deterioro manifiesto del establecimiento se decidió clausurarlo definitivamente.<sup>170</sup>

Se procuró un edificio que reuniera las condiciones necesarias y la ubicación en el radio de la zona de influencia en la que se extendió la escuela. Es así como la escuela terminó dividiéndose en dos locales y comenzó a funcionar en dos espacios distintos dentro del barrio. Una parte en un establecimiento de la calle Bolivia 1234 y la otra en la calle Marcos Paz N° 6330. Dado el cambio de local la biblioteca se trasladó a la Asociación Vecinal.

En las Memorias y Balances del año 1939 ya la Asociación Cooperadora mencionó la realización de gestiones en el Concejo General de Educación de la provincia, con el fin de llevar a terreno concreto la construcción del edificio propio. Quienes se hicieron responsables de ello fueron la directora de la escuela Francisca Albornoz, el presidente y el secretario de la Asociación Cooperadora Vicente Mandigorra y Luis Orsatti respectivamente.

Ese mismo año se realizó un festival para reunir fondos necesarios para la habilitación del “Taller de trabajos manuales”. El personal docente junto a los alumnos, organizaron el programa de espectáculos en el salón de la Sociedad Cosmopolita de Socorros Mutuos. El día 24 de noviembre de 1940 se llevó a cabo el acto inaugural de dicho Taller como anexo a la escuela.<sup>171</sup>

---

<sup>170</sup> Archivo Federación de Cooperadoras Escolares. Memoria y balance de la Asociación Cooperadora de la Escuela Estados Unidos de Brasil. Año 1939.

<sup>171</sup> Archivo: Federación de Cooperadoras Escolares. Carta al Presidente del Centro de Cooperadoras de la Tercera Sección Escolar José María Puig, 19 de noviembre de 1940.

Al igual que en el resto de las entidades barriales, la comunidad de la escuela 91, emprendió actividades afines a su especificidad. La formación en un taller de oficios de trabajos manuales fue un ejemplo de las tantas tareas educativas que se promovieron cotidianamente.

Otra actividad que asumió la Asociación Cooperadora fue la de colaborar en el acercamiento e intercambio de la escuela para con los EEUU de Brasil. Mantuvo cordiales relaciones con el cónsul de dicho país en Rosario; el Dr. Francisco Borja de Magalhaes.<sup>172</sup> El consulado como institución se acercó a través de sus funcionarios, año a año en la escuela. Participó de los festejos anuales que la dirección de la escuela organizó por el aniversario de la independencia de su propio país, cuyo nombre lleva la escuela.

Corrían los años, y con el fin de la década del 30' y los inicios de la década del 40' la escuela era una realidad cotidiana y estable para los cientos de alumnos que año tras año recorrían los salones, patios, pasillos y zaguanes de los distintos locales de la institución. Fue insignia de un barrio que se había asentado y con él sus más preciados principios y aspiraciones. No obstante, las condiciones edilicias eran precarias y a pesar de las reiteradas solicitudes de refacción de los locales que realizaron las autoridades escolares y la Asociación Cooperadora, no se obtenían respuestas.

En los primeros meses del año 1940 la Asociación Cooperadora debió ocuparse del área de la salud escolar. Solicitaron a la sub-comisión de Asistencia Médico-social del Centro de Coordinación de Cooperadoras que los profesionales, el Dr. Héctor Fontana y la Odontóloga Valentina Mangiaterra, fueran designados médicos jefes de la zona de barrio Belgrano. Con el consultorio central ubicado en la zona de la escuela 91. Además solicitaron se

---

<sup>172</sup> Archivo Federación de Cooperadoras Escolares. Memoria y balance de la Asociación Cooperadora de la Escuela Estados Unidos de Brasil. Año 1939.

acondicione un lugar adecuado para la atención de los pacientes, tanto alumnos como maestros.<sup>173</sup>

Con el incremento de actividades que era muy notorio, y la matrícula que aumentaba año a año, se consiguió otro local más amplio en la calle Mendoza N°6444. Parte de los grados que funcionaron en los locales anteriores, pasaron a cursarse allí, a partir del 13 de julio de 1941. Poco a poco, el local de la calle Marcos Paz dejó de funcionar para quedar concentrada toda la actividad en los dos locales restantes, con las dificultades inherentes a este tipo de desdoblamiento de las acciones educativas.

Sobre estos dos locales y su historia, en los relatos de los pobladores que concurrieron como alumnos en esa etapa, ha quedado en la memoria de esta manera: *“Los alumnos realizábamos los primeros años de escolaridad en el establecimiento de calle Bolivia y terminábamos los estudios en el de calle Mendoza”* (vecino del barrio, noviembre 20, 2009).<sup>174</sup> Ambos locales eran alquileres de casas de familias que se refaccionaron y acondicionaron acordes al funcionamiento de una institución escolar.

---

<sup>173</sup> Archivo Federación de Cooperadoras Escolares. Carta al Presidente del Centro de Cooperadoras de la Tercera Sección Escolar José María Puig, 03 de mayo de 1940.

<sup>174</sup> Entrevista N° 11.

**Foto N°3**

**Tercer establecimiento de la escuela 91.**



**Fuente: Archivo personal del Sr. Wildemar Bengochea.**

La imagen nos muestra la casa en la que funcionó uno de los tres locales de la escuela N° 91. Este es el que estuvo ubicado en la calle Bolivia. Más adelante lo veremos como el espacio que congregó a la comunidad educativa para los festejos del cincuenta aniversario.

**Foto N°4**  
**Inauguración de un nuevo local escolar**



**Fuente: Archivo personal del Sr. Wildemar Bengochea.**

En la foto anterior se puede observar una fiesta típicamente barrial. En este caso fue la inauguración de un nuevo local escolar -ubicado en la calle Mendoza- que también adquirió la cualidad de provisorio. Un palco oficial donde se encontraron las principales autoridades, banderas como insignias identificatorias, y la comunidad que acompañó y festejó este tipo de eventos. Detrás del escenario se observan dos coches de la línea de tranways típicos de la época.

**Foto N°5**

**Festejos del 50° aniversario de la escuela N° 91 del año 1941**



**Fuente: Archivo personal del Sr. Wildemar Bengochea.**

En la imagen se visualiza uno de los antiguos edificios, el de calle Bolivia, y a la vez la disposición de la comunidad escolar y del público durante el festejo del 50 aniversario. Un grupo de personas se ubicó sobre el palco, todas ellas autoridades de distinto nivel de jerarquía vinculadas directamente a la escuela: entre los docentes y cooperadores se encontró un representante de la Iglesia Católica, el Cardenal Caggiano, la primera maestra Demetria Barcia y la Directora de entonces, Francisca Albornoz. De frente al palco, padres, alumnos y público en general (comunicación personal del Sr. Wildemar Bengochea, el 20 de marzo de 2010). Como puede apreciarse, del mismo modo en la foto N°4, una conformación del espacio de las relaciones entre los actores sociales y

jerarquías habitual en este tipo de acontecimientos. Aparentemente la foto fue tomada en el momento del acto formal del canto del Himno Nacional Argentino.

La Asociación Cooperadora también gestionó la creación de una escuela nocturna para los alumnos que no podían asistir durante el día y recibir instrucción. Los argumentos en los que basaron su demanda hacen referencia a ser “un barrio alejado de los centros educativos, densamente poblado de hogares modestos. La creación de esta escuela nocturna resultó de innegables beneficios para el conocimiento y la cultura de un sector progresista de esta ciudad”.<sup>175</sup> Para entonces se exigió a nivel nacional que los ciudadanos que no hayan completado la instrucción primaria deberían culminar sus estudios.

Si a la descripción particular, realizada en la cita de esta solicitud, le sumamos las características del barrio que se detallaron en capítulos anteriores, se obtienen algunas acepciones. Hay una autopercepción precisa, que muestra un reconocimiento detallado de sí mismos como comunidad. Sin una idealización que obstaculice el discernimiento de componentes negativos, pudieron identificar sus propias limitaciones, pero a la vez, sus potencialidades como colectividad. En esta misma dirección, se apreció también la movilización de la Asociación Cooperadora por las ansias de brindar a sus hijos el medio adecuado y el bienestar necesario de seguridad, higiene y comodidad escolar. Así en el año 1945 se obtuvo el terreno necesario para la construcción del establecimiento educativo.<sup>176</sup>

Las condiciones en que se desempeñaron las tareas pedagógicas puede plantearse como deficientes, siendo la cotidianeidad educativa de la escuela tan particular por tener que manejarse en dos establecimientos. La distancia que media entre ambos locales produjo deficiencias en la labor educativa, tanto en la gestión y administración escolar como en las tareas de orden pedagógicas o científicas. Se careció de materiales didácticos y las instalaciones y mobiliario

---

<sup>175</sup> Archivo: Federación de Cooperadoras Escolares. Carta al Delegado de la Intervención en la Tercera Sección Escolar Mario Sylvester, 3 de julio de 1947.

<sup>176</sup> Archivo: Federación de Cooperadoras Escolares. Carta al Ministro de Educación de la Provincia Dr. Luis Rapella del 16 de junio de 1949.

se fueron deteriorado. Sumado a ello, el incremento de la población en el barrio a causa del proceso de migración interna, puso a las claras el déficit edilicio en relación a la cantidad de alumnos (aproximadamente 600) que concurrieron a la institución.<sup>177</sup>

A raíz de lo problemático de la situación de no contar con un edificio propio, era preciso encarar la construcción de un edificio escolar acorde a la población que fue incrementándose notoriamente en el barrio (ver capítulo II). La demanda de una nueva edificación escolar por parte de los vecinos cobró fuerza nuevamente, visibilizándose de diversas maneras. Una de ellas fue a través de la Asociación Cooperadora de la escuela que tomó la iniciativa de gestionar, ante los poderes políticos del momento, un nuevo y definitivo edificio en el terreno que ya contaban para ese fin. Comenzó una larga peregrinación de los miembros de la Asociación Cooperadora por los distintos despachos de políticos del poder ejecutivo y legislativo de la provincia de Santa Fe.

Luego de diez años de clausurado el primer local y sin notificaciones oficiales acerca de la construcción del nuevo establecimiento, el presidente de la Asociación Cooperadora de entonces Pedro Zanón y su secretaria Lilia Duré Gomez hicieron llegar al presidente de la Federación de Cooperadoras de la 3° Sección Escolar el memorial que fue entregado al Ministerio de Obras Públicas de la provincia de Santa Fe.<sup>178</sup> En dicho memorial se realizó un inventario minucioso de las deficiencias que padecía la comunidad de la escuela N°91 por no contar con un local propio que unifique la tarea educativa.

Sin embargo, en las memorias y balances de los años 1950/1951 de la Asociación Cooperadora, se expresó que las obras para la construcción del edificio fueron llevadas a licitación en el año 1951. La definición de la edificación integró el “Plan de Construcciones Escolares” de la provincia. Se financió con la economía del presupuesto provincial, en la gestión del

---

<sup>177</sup> Archivo: Federación de Cooperadoras Escolares. Carta al Ministro de Educación de la Provincia Dr. Luis Rapella del 16 de junio de 1949.

<sup>178</sup> Archivo: Federación de Cooperadoras Escolares. Carta al Ministro de Educación de la Provincia Dr. Luis Rapella del 16 de junio de 1949.

governador de Juan Hugo Caésar.<sup>179</sup> El nuevo gobierno que asumiera el 4 de junio de 1952, contó con la aprobación del presupuesto económico y los planos de edificación dentro del ministerio de obras públicas de la provincia.<sup>180</sup>

El logro de un edificio propio y definitivo volvió a ubicar a los pobladores en un proyecto colectivo de bien común para todo el vecindario. Un vecino al respecto mencionó: *“todo lo que se hizo en el barrio fue porque la gente lo pidió. La gente sabía que si quería algo tenía que pelearlo”* (vecino del barrio, agosto 18, 2010).<sup>181</sup> La frase de esta entrevista es muy típica de los pobladores de los barrios que fueron forjando sus ideales bajo la representación del sacrificio que implica el progreso, pues solo contaron con su fuerza de trabajo para lograr el ascenso social tan propio del momento histórico en estos sectores.

Y como en algún momento se presentó, continuó siendo considerada la educación la llave de acceso al tan ansiado ascenso social. La visión del optimismo pedagógico que se fundó con el sistema educativo argentino permaneció en vigencia por un largo tiempo.<sup>182</sup> Así fue que la idea de un edificio propio se hizo carne en cada uno de los pobladores volviéndose un objetivo -a la vez que ideal- colectivo de la comunidad que traería la prosperidad al barrio.

Como concreción de ese ideal, muy lentamente, se puso en marcha la tan esperada construcción. La Asociación Cooperadora fue quien llevó adelante todas las gestiones para lograr la aprobación de las partidas presupuestarias y trámites burocráticos que frenaron el inicio de la obra. Con un protagonismo activo, recaudaron fondos en el barrio a través de rifas, eventos y festivales de gran envergadura. Sin embargo los esfuerzos quedaron totalmente paralizados

---

<sup>179</sup> Fue gobernador por un corto período: entre los años 1949-1952.

<sup>180</sup> Archivo: Federación de Cooperadoras Escolares. Acta N° 345 de la Comisión de la Asociación Cooperadora del 10 de mayo de 1952.

<sup>181</sup> Entrevista N° 25.

<sup>182</sup> En el capítulo 5 veremos cuáles son las condiciones que aceptaron los pobladores del barrio para sostener este ideal de progreso en relación a lo escolar. En este sentido, se trabajaron las determinaciones de la escuela en la comunidad barrial y su incidencia en la herencia cultural e identidad de los pobladores.

en el año 1955. El rumbo político adoptado por la “revolución libertadora” postergó la finalización de la obra.<sup>183</sup>

En 1958 la Nación volvió a sus cauces constitucionales y en la provincia de Santa Fe asumió la gobernación Carlos Sylvestre Bagnis, por el mismo partido que el gobierno nacional de Arturo Frondizi, la “Unión Cívica Radical Intransigente” (UCRI). Es en este contexto de gestión donde se asumió el compromiso de concluir con la edificación.<sup>184</sup>

La Federación de Cooperadoras Escolares de la provincia de Santa Fe anunció la ejecución de los planes del Ministerio de Educación y Cultura sobre edificación, reparación y ampliación de locales escolares. Paralelamente, los miembros de la Asociación Cooperadora enviaron cartas certificadas al Ministro de Educación Ramón Recalde al identificar ciertas demoras que dificultaron la continuidad de la ejecución de las obras del nuevo edificio.<sup>185</sup>

Sin embargo la acción de la comunidad no se extinguió sino que fue la que motorizó la continuidad de la obra. En el Libro de Actas N° 11 del año 1959 de la Asociación Vecinal, en el Acta N° 107 se encontró asentado que el presidente de la Asociación Cooperadora de la escuela N°91 solicitó ayuda a la misma Vecinal para terminar con el edificio de la escuela.<sup>186</sup> En el acta siguiente, nuevamente apareció un pedido del presidente de la Asociación Cooperadora de la escuela N° 91. Esta vez solicitó que la Asociación Vecinal interceda para conseguir una audiencia con el intendente de la ciudad, ya que habían conseguido una audiencia con el gobierno de la provincia y necesitaron del apoyo del municipio también para concluir con la obra. Demandas a las que la Asociación Vecinal responde tomando el compromiso como propio.<sup>187</sup> Tras

---

<sup>183</sup> Archivo: Federación de Cooperadoras Escolares. Carta de la Federación de Cooperadoras Escolares a las Asociaciones Escolares del 30 de diciembre de 1958.

<sup>184</sup> Archivo: Federación de Cooperadoras Escolares. Carta de la Federación de Cooperadoras Escolares a las Asociaciones Escolares del 30 de diciembre de 1958.

<sup>185</sup> Archivo: Federación de Cooperadoras Escolares. Carta al Sr. Ministro de Educación y Cultura Ramón Recalde. Fecha: 14 de abril de 1959.

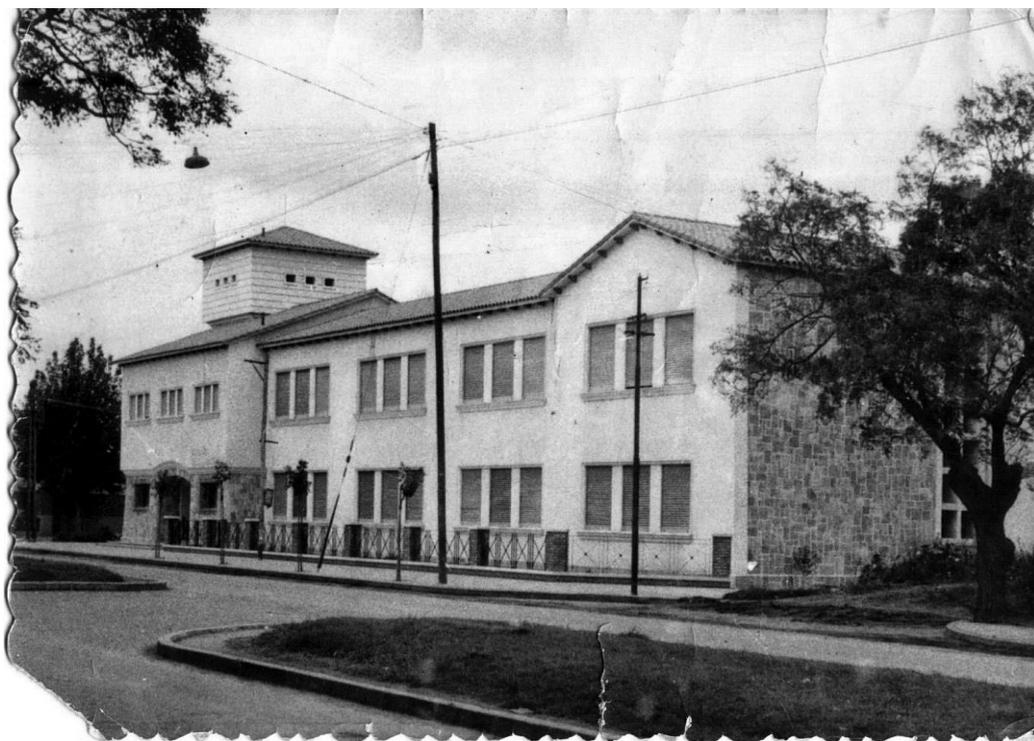
<sup>186</sup> Libro de actas de la Asociación Vecinal N° 10.

<sup>187</sup> Este tipo de procedimientos y peticiones era una forma habitual de vincularse entre organizaciones del barrio ya se ha mencionado en el capítulo III en relación a otros ejemplos.

innumerables procuraciones, trámites, y audiencias se logró que el 2 de septiembre de 1961, se inaugure definitivamente el establecimiento planificado en el terreno que desde un principio fue destinado a la escuela: en la Avenida Provincias Unidas N° 1196.

### **Foto N°6**

#### **Fachada del edificio actual**



**Fuente: Archivo personal del Sr. Wildemar Bengochea. Foto tomada en el año de la inauguración del edificio.**

Puede observarse que los planos y el diseño fueron del estilo de edificios y modelos de construcción, propios del peronismo. Lo cual indicó que, a pesar del cambio de rumbo político acaecidos, se conservaron los planos originales. Posiblemente esto esté evidenciando una permanencia de los funcionarios de menor rango en las reparticiones que estuvieron relacionadas con las

construcciones escolares, a pesar de las purgas que pudieron haber sucedido subsiguientes al derrocamiento de Juan D. Perón.

Se advierte en la imagen el tipo de edificación de la arquitectura oficial alternando el “estilo de chalet californiano” -al igual que las casas mencionadas en el capítulo I- con el “estilo moderno”. El techo a dos aguas, con tejas coloniales. En su interior el cielorraso fue suspendido para mejorar la aislación térmica del establecimiento. En la fachada un porch que define el ingreso principal que en su interior es continuado por un hall de entrada, descripto anteriormente (Brarda, De Gregorio, Balmaceda, Heredia, Mercado, 2011).

Todo el edificio se encontró acompañado de imponentes ventanales que permitieron imaginar las divisiones en ambientes o aulas. El emplazamiento distinguió un jardín en la entrada y un patio de grandes dimensiones en su interior acompañado de amplias galerías a las que se puede acceder fácilmente, recorrer el establecimiento y desplazarse hacia los salones de clases, el salón de actos o el patio de recreación.

Por las características de escuela de primera categoría,<sup>188</sup> contó con la instalación de un consultorio que ofreció el servicio de odontología escolar, propio de la prestación asistencial del Ministerio de Educación de la Provincia (Ossanna, Ascolani, Moscatelli, Perez, 1997). Este consultorio, como ya se mencionó, atendió a docentes y alumnos de todas las escuelas del barrio, además de contar con asistencia sanitaria médica desde el año 1927.

Si bien es un anhelo de los pobladores tener un edificio propio para la escuela más importante del barrio, este proyecto, como se menciona, también fue producto de las nuevas tendencias que se impusieron en el sistema educativo argentino. Se propuso integrar la escuela a la vida social, otorgándole activa participación en ella a la comunidad educativa, aunque exponiendo como factor principal de dicha integración el trabajo. Es una época donde la movilidad social es posible, claro que con ciertos límites.

---

<sup>188</sup> Denominación que se le da a las escuelas según la cantidad de alumnos que concurren.

Esta escuela pública, -que nació de las escuelas municipales, marginada por ser creada para el sector de la población más humilde- fue recibida como un acercamiento más al ascenso social. En este barrio de trabajadores, resultó ser el espacio que esta población espera para el tan ansiado progreso instalado; y que tanto demandaron a los poderes de turno a través de exigir y gestionar que se realicen las obras de infraestructura.

La ubicación en el centro principal del barrio y en frente de la otra escuela más importante -la escuela privada y confesional- mostró a la escuela 91 en un alto grado de conexión con la comunidad, ya que su ubicación la situó en el centro geográfico y, a la vez, en el centro protagónico del propio proyecto social. El mandato -implícito por cierto-, que se le atribuyó desde la comunidad a la institución educativa, la apostó en el eje central.

Como se presentó en el capítulo III, en las representaciones sociales se observó el anhelado ascenso social por lo que entendemos se habrían canalizado hacia lo escolar como una forma de garantizar la conquista de ese preciado anhelo. Quedó quizá la mirada sesgada sin tener en cuenta que la instrucción dentro del sistema formal de educación es uno de los factores posibles de la promoción social y no el único.

Al unificarse el establecimiento en uno solo y ubicarse en el centro se observa una forma de unificación o afinidad con la cultura de la comunidad. La escuela, en su hábitus, en términos de Bourdieu (1991), reprodujo sin contradicciones con el afuera, aquellos valores y fines para los que fue creada. Tomó como propias las demandas externas y actúa en conformidad con ellas. El edificio “establecido” -identificado también como otra materialidad simbólica- se presentó como trofeo de la lucha que dio la comunidad representada desde la Asociación Cooperadora. Como estructura estructurante, unificó también la idiosincracia de la comunidad a través de la reagrupación y reconfiguración de la identidad institucional.

Los habitantes del barrio vivenciaron este acontecimiento como un hecho emblemático, de refundación de los proyectos educativos. Desde allí surgió,

como corolario, la notoriedad de la Asociación Cooperadora entre los pobladores: “*en esa época era la más importante de Rosario*” (maestra de grado jubilada, diciembre 18, 2010).<sup>189</sup> La escuela 91, a pesar de culminar casi setenta años más tarde fue el orgullo de todos y emblema del triunfo sobre una pulseada histórica.

El establecimiento y su fundación/unificación, se presentó como el cierre de una etapa, quedaron ubicados, en el conjunto representacional, como un galardón “impregnado de elementos heroicos”(Fernandez, 1994:107). Este proceso fue vivenciado por la comunidad barrial como la culminación de una etapa de lucha por las reivindicaciones que se consideraron justas y que los consolidó como grupo comunitario. Desde ese momento la escuela se transformó en el refugio del barrio y en vidriera a partir de donde mostraron los éxitos de la propia comunidad al resto de la ciudad.

#### **4.5- La profundización del proyecto educativo barrial.**

El proyecto educativo se vinculó con la comunidad desde dos perspectivas. La primera fue la continuidad de la visión de progreso, esta se materializó con la demanda de la creación de una escuela secundaria para el barrio. La segunda la profundización de los vínculos intersubjetivos. Estos se profundizaron a través de los lazos interinstitucionales entre la escuela, la comunidad barrial que la representó, y las relaciones con la República Federativa de Brasil, principalmente con esta última, a través de la conmemoración de los festejos su independencia.

En relación a la primera perspectiva, se destacó como nueva instancia, luego de haber cumplido con la tarea primordial de obtener el edificio propio, la creación de la escuela secundaria. La demanda de la comunidad se focalizó en lo relacionado a avanzar en los niveles de la educación formal. La creación de la escuela secundaria del vecindario fue producto de una demanda hacia el proyecto educativo barrial.

---

<sup>189</sup> Entrevista N° 40.

La Asociación Cooperadora de la escuela N°91 a la vez, había visionado y discutido la necesidad de una escuela secundaria pública para el barrio. Se destinó para el funcionamiento de la misma, a la planta alta del edificio de la escuela primaria. El mismo año de inauguración del edificio escolar comenzó a funcionar la “Escuela N° 2 Comercial e Industrial “José Manuel Estrada”.

El decreto N° 11.193 fue firmado por el gobernador Silvestre Begnis.<sup>190</sup> Comenzó a trabajar con dos modalidades, las que permitieron emitir los títulos de Técnico Químico y Perito Mercantil. Posteriormente, se trasladó la formación química hacia otra institución y quedó esta circunscripta solo a la contabilidad. En el transcurso del acomodamiento interinstitucional surgieron algunos inconvenientes del propio funcionamiento de una y otra escuela.

Un ex integrante de la Asociación Cooperadora lo explicó así: “*Los alumnos del secundario tiraban sus residuos al patio ensuciando y quemando con las colillas de los cigarrillos los toldos que habíamos puesto para resguardar el sol. Lo solucionamos juntando dinero y haciendo un toldo de chapa que lo llamamos parabólico*” (vecino del barrio, noviembre 5, 2009).<sup>191</sup> Dentro de las memorias y balances se mencionó la adquisición de un toldo de protección de los niños de la escuela primaria de los residuos que arrojaban los adolescentes de la escuela secundaria.<sup>192</sup>

Al poco tiempo de inaugurado el edificio y de funcionamiento de la escuela secundaria, se cerraron las galerías y se techó el patio. Este hecho marcó un límite entre las instituciones a la vez que ayudó a diferenciarlas unas de otras. Si bien en la secundaria se prolongaron los fines y mandatos que sostuvieron a la escuela primaria, los intereses, objetivos y metas institucionales eran diferentes. Topográficamente se ubicó al secundario en la planta alta quedando

---

<sup>190</sup> No existen las actas de inauguración de dicha escuela. Se pudo reconstruir la información a través de las placas recordatorias que posee la escuela y datos suministrados por el Proyecto Educativo Institucional (PEI) del año 1994. También a través del archivo de la Federación de Cooperadoras Escolares, en las Memorias y Balances de la Escuela EE UU del Brasil 1964/1965.

<sup>191</sup> Entrevista N° 10.

<sup>192</sup> Archivo: Federación de Cooperadoras Escolares Memoria y Balance de la Asociación Cooperadora de la Escuela EE UU del Brasil 1964/1965.

la primaria en la planta baja y utilizando algunas aulas de arriba. Son los mismos cooperadores – padres y madres de los alumnos, o vecinos del barrio- quienes demandaron la continuación de los estudios para sus hijos en ese establecimiento, ahora en otra organización educativa. Una nueva forma de prolongar el proyecto, de extender el discurso del conjunto social. Un nuevo peldaño en la configuración y afianzamiento del proyecto educativo que persiguió la comunidad. En síntesis, esta escuela, ahora de nivel medio, representó una nueva demanda de la comunidad y, su concreción, el acuerdo con esa demanda por parte de quienes representaron al proyecto educativo barrial.

La segunda perspectiva que se mencionó incluyó las relaciones con la República Federativa de Brasil. Específicamente, las festividades de la independencia de la República Federativa de Brasil, vincularon a la escuela con la comunidad y a ambas con el país vecino, a partir de una cosmovisión más amplia.

Un nuevo cambio volvió a alterar el nombre de la escuela primaria N° 91 en 1970. Al modificar el nombre la nación hermana en esa fecha la escuela estuvo obligada a hacer lo mismo, por lo que a partir de entonces quedó bajo el nombre de República Federativa del Brasil.<sup>193</sup>

Las relaciones con el consulado de Brasil fueron muy fluidas desde que la escuela había adoptado el nombre de su república tan es así que no solo le ponen el nombre a la escuela de Estados Unidos de Brasil sino que el pasaje que en un momento se llamó Sarmiento cambió al nombre de Campos Salles.<sup>194</sup>

La escuela tuvo otra fecha importante que fue también siempre motivo de festejos todos los años: el 13 de junio que es el aniversario de la escuela. Las fiestas y los festejos funcionaron como organizadores que ayudaron a consolidar la pertenencia institucional. A la vez, como integradores sociales, habilitaron la socialización e incorporación de nuevos miembros a su cultura. Allí se

---

<sup>193</sup> Libro del centenario de la escuela N° 91.

<sup>194</sup> Don Manuel Ferraz de Campos Salles fue un presidente de Brasil que en el año 1900 viajó a Argentina para devolver la visita de Julio Roca, quien había viajado por cuestiones políticas.

intercambió idiosincrasia, y camaradería, la historia, los mitos escolares, anécdotas y leyendas del barrio. Así mismo representaciones que ayudaron a configurar una comunidad homogénea que nutrió desde ahí a los nuevos integrantes que aceptaron reproducir los valores, los fines y la cultura del lugar.

### **Foto N°7**

#### **Las fiestas escolares consolidan la pertenencia institucional**



**Fuente: Archivo personal del Sr. Wildemar Bengochea. Foto de uno de los festejos de la independencia de Brasil. Año: 1975**

La imagen muestra una fiesta por la independencia de Brasil en el salón de actos de la escuela donde puede observarse la gran concurrencia de la comunidad educativa a este tipo de eventos. En la mesa se encontraron las autoridades del consulado de Brasil junto a miembros de la comisión de la Asociación Cooperadora. Las actividades propuestas por la escuela no pasaron desapercibidas demostrando la fraternidad y gratitud con el país vecino. “*Había*

*muy buena relación entre los países, era buenísima. Daban clases del idioma portugués a los chicos más grandes. El consulado de Brasil financiaba a la profesora y ayudaba a la escuela. (...) Cuando se festejaba la independencia de Brasil el 7 de septiembre, venía el cónsul y se hacía una gran fiesta” (maestra de grado jubilada, diciembre 18, 2010).<sup>195</sup>*

La escuela desarrolló las relaciones con Brasil a través de la transmisión de su cultura. Había una maestra de portugués encargada de enseñar el idioma, ella se llama Dara Altolaguirre y fue quien también se encargó de organizar las fiestas y eventos. La acompañó la maestra de música Ernestina Calcaneo, ambas le enseñaron a los alumnos a cantar el himno de Brasil en su propio idioma.<sup>196</sup>

Ernestina, recordó su paso por la escuela:

*“Fui a informarme y a aprender el idioma en el Centro de Estudios Brasileños y puse todo en práctica. (...) Armé un coro de niños que se llamaba “Ceibo Ipe” que son los nombres de las flores nacionales de Brasil y Argentina. Los seleccionaba según las voces, las agudas iban atrás y las graves adelante. Eran entre 20 y 25 chicos los que participaban. En el coro iban todos vestidos iguales con los colores de Brasil. Siempre trabajé en la escuela 91, titularicé ahí y me quedé. En la fiesta de la independencia de Brasil el 7 de septiembre era la gran fiesta. Íbamos al Monumento a la Bandera a cantar. (...) había un acto donde se cantaban los dos himnos y los chicos bailaban danzas de las dos nacionalidades. Una vez venía a la escuela el agregado cultural de Brasil y la directora me avisó y cuando llegó le cantamos una canción de bienvenida en portugués:..... Y después le cantamos el himno, no sabés... Esa vez me dijeron que le haga una lista de instrumentos musicales y me las mandaron, la mayoría de percusión les pedí. Se*

---

<sup>195</sup> Entrevista N° 40.

<sup>196</sup> Datos obtenidos a través de la reconstrucción de las entrevistas formales e informales al personal del establecimiento educativo que son ex alumnos de la escuela.

*emocionó tanto que me felicitaban y me decían “Voce tem que ir ao Brasil” y cuando se fue le cantamos la canción de despedida (...). Cuando fui a Brasil me pagaron todo y conocí la escuela República de Argentina. Me atendieron como una reina hasta me declararon ciudadana ilustre.*

*Cuando me jubilé seguí yendo a la escuela a enseñarle a la nueva profesora a tocar el himno de Brasil porque la primera parte es difícil con el piano” (maestra de música jubilada, marzo, 25, 2013).<sup>197</sup>*

### **Foto N° 8**

**Actuación del Coro de la Escuela N°91 “Ceibo- Ipé” en la Sala de las Banderas del Monumento Nacional a la Bandera.**



**Fuente: Archivo personal de la Sra. Ernestina Calcaneo**

---

<sup>197</sup> Entrevista N° 44.

En la imagen puede observarse a los niños de la escuela junto a su maestra de coro Ernestina. Esta foto remite al acto del 7 de septiembre del año 1980, como todos los años, fue realizado en la Sala de las Banderas del Monumento Nacional a la Bandera. Desde el año 1982, festejando el 160° aniversario de la Independencia de Brasil en el diario *La Capital* -y por varios años más- aparecieron las notas de cobertura de la realización de los actos como símbolo de fraternidad entre las naciones.

Tanto la maestra de música como la profesora de portugués fueron quienes desde sus enseñanzas sostuvieron una vinculación estrecha entre ambos países. Por esa razón fue de suma importancia transcribir las partes más importantes de la entrevista y poder mostrar el entusiasmo y compromiso con la tarea que asumieron estas maestras.<sup>198</sup> Tan es así que hasta otras docentes evocaron sus aprendizajes en relación a la cultura del país hermano:

Una maestra recordó: *“También nosotros aprendíamos de la historia de Brasil. Al principio no había tantos homenajes, cuando allá cambia todo, comienzan los festejos y el intercambio más intensamente. Entonces como allá se llama Estados Unidos de Brasil acá le pusieron así. Al pasar a ser república, [ya era república desde fines del siglo XIX, se le cambia el nombre] en ese momento, hay más reciprocidades. Todos los 7 de septiembre venía el cónsul, se hacía un brindis y se tomaba jerez. Los chicos cantaban en la radio y se hacía el acto en la Sala de las Banderas americanas, allá en el Monumento a la Bandera”* (maestra de grado jubilada, diciembre 18, 2010).<sup>199</sup>

Se encontraron gran cantidad de cartas archivadas, notas remitidas y recibidas en la biblioteca de la escuela de donación de libros por parte del Consulado de Brasil y de agradecimientos, por parte de la bibliotecaria, de dichas donaciones. Lo que demostró que la relación fue fluida y cordial con el consulado.

---

<sup>198</sup> A pesar de innumerables gestiones no se pudo localizar a la maestra que enseñó portugués.

<sup>199</sup> Entrevista N° 40.

#### **4.6- Las huellas de la configuración social de los años 90' en la historia de la escuela 91.**

Para poder introducir la problemática macro estructural dentro de la micro-dinámica institucional de la escuela 91, primero necesitamos realizar un breve recorrido dentro de aquella para que se comprenda el impacto en esta escuela.

Hacia finales de la década del ochenta y principios de los noventa se encontró en vías de profundización una nueva configuración social. Se comenzó a trabajar en el capítulo III en relación a las instituciones del barrio, ahí se profundizó en sus efectos en relación a la escuela 91. Dicha configuración fue producto de un proceso económico-social que nació en nuestro país con el golpe de estado de 1976, coincidiendo con la mayoría de las apreciaciones y referencias al respecto.

Una gran variedad de autores, que no necesariamente parten de la misma línea teórica (Bauman, 1999, 2001; Beck, 1998; Dufour, 2007; Requejo, 2004; Racedo, 2004, etc.), pusieron en cuestión la idea de que el desarrollo del neoliberalismo, ocurrió de forma no intencional y con un carácter apolítico. Por el contrario, expresaron que el contexto global se presentó como un modo natural del devenir histórico, abarcando un gran número de categorías de percepción del mundo social para establecerse como “lo único posible,” “un mundo en sí mismo,” auto-gestado.

Bajo el influjo de la ideología de libre mercado, se mostró la autonomía del capital con respecto al Estado; sin embargo se entendió que de esta manera se pretendió ocultar las modificaciones de las intervenciones estatales. Lo predominante es una economía global que se apoyó en la idea de una economía sin influencia del Estado.

El análisis de estos fenómenos ayudó a comprender cómo estos movimientos geopolíticos a nivel global, impactaron en los países latinoamericanos, dejando huellas que marcaron la vida cotidiana de la

comunidad educativa y los grupos que venimos estudiando en este trabajo. En suma, estos movimientos, si bien se presentaron con un dinamismo propio, abarcaron a los sujetos a la vez que los trascienden y condicionan.

A raíz del proceso de reforma del Estado -propio de la década de los noventa- podría plantearse, por un lado, de qué modo se configuraron las prácticas de transmisión del legado cultural en la escuela del barrio, por el otro, cómo se reestructuró el trabajo cotidiano en las aulas, y asimismo, cómo se establecen los vínculos intersubjetivos en el interior de la institución escolar y de ésta con la comunidad educativa en general.

Teniendo en cuenta los múltiples aspectos que se involucraron y trastocaron en momentos de crisis, los cuales impactaron en lo identitario, se indagó en los efectos de las medidas políticas y económicas. Principalmente en aquellas medidas que tuvieron como objetivo adecuar el sistema educativo a las exigencias del nuevo modelo de Estado neoliberal.

En medio del panorama planteado anteriormente, la escuela 91 organizó los festejos de su centenario en el año 1992. Con la crisis económica agudizándose en el barrio (ver capítulo III), el acontecimiento se desarrolló modestamente. Concurrieron algunas de las autoridades de la ciudad, autoridades del consulado de Brasil, maestras que prestaron sus servicios en la institución, ex alumnos, y la comunidad educativa. Para estos festejos se editó un folleto que incluyó una breve historia de la escuela, los nombres del personal docente y no docente, fotos ilustrativas y adhesiones en formato de publicidad. Allí se consignó el programa semanal de festejos alusivos a la fecha y el cierre con una cena.

Al año siguiente, el 14 de abril de 1993, en concordancia con las políticas de privatización y achique del estado, se sanciona la Ley Federal de Educación (LFE) N° 24195. En el capítulo V se trabaja el impacto de los cánones culturales de dicha ley en la transmisión del legado cultural de la escuela 91. Aquí el análisis se limitó a la conmoción, producida en la organización educativa, por la crisis socio-económica de ese momento.

Las organizaciones escolares siendo, entre otras, instancias formadoras de lo grupal, fueron el blanco del neoliberalismo que apuntó a la destrucción de lo colectivo como forma de la vida cotidiana. La consumación final produjo un nuevo modo de relación entre los sujetos que las integran. Los vínculos intersubjetivos en la escuela 91 se vieron afectados por dos procesos que son denominados “individualización y desinstitucionalización” (Bauman, 2001; Beck, 1998). Ellos se originaron, casi en forma simultánea pero además con una interconexión constante lo que hace que, muchas veces, en su evolución, se pierdan sus propios límites.

La individualización es un fenómeno donde se traspasaron las responsabilidades sociales al individuo. En dicho proceso, el agente social, en nuestro caso todo el personal que trabajó en la escuela 91, se desvinculó progresivamente de procedimientos rutinarios y conocidos para adoptar formas de revinculación inéditas en este tipo de organizaciones. Las relaciones se rearmaron pero desde hechos y perspectivas diferentes a lo existente hasta ese momento (Bauman, 1999).

Los docentes expresaron: *“Fue muy duro, muy duro porque los tiempos corrían y había cosas que teníamos que cumplir. (...) De ahí empezó una decadencia importante, da la sensación de un camino sin retorno (...) es como que no te podés recuperar”* (maestra de grado, diciembre 13, 2010).<sup>200</sup>

La desinstitucionalización, como un proceso también de desvinculación, puede pensarse, a grandes rasgos, como el vaciamiento de significación de las instituciones (Beck, 1998). La maestra de la entrevista pudo percibir este proceso al mencionarlo, desde su sentido común, a través de una metáfora, como un “camino sin retorno”. Encontró únicamente la responsabilidad de manera personal, no se observan en su discurso otros actores que puedan compartirla. Tan es así que hasta es vivenciado en el presente, en el momento de la entrevista; como lo manifiesta: “no te podés recuperar”.

---

<sup>200</sup> Entrevista N° 35.

Otra docente lo percibió así: *“Fue una hecatombe, había muchos ferroviarios, fue con la privatización que quedaron muchos en la calle. Empezaban a trabajar las mamás. Los chicos te decían no tiene trabajo mi papá (...). De ahí en adelante se vió otro chico en la escuela, ya esa década marcó bien la decadencia”* (maestra de grado, noviembre 25, 2010).<sup>201</sup> Como bien relatan las maestras hubo una especie de sismo que modificó la estructura escolar.

A aquellas vivencias se le suman las que se producen directamente como consecuencia de las reformas económicas, dentro de la organización escolar. Las maestras de esta escuela, expresaron como fue la experiencia de presenciar los efectos en los procesos sociales y colectivos mencionados con anterioridad, como por ejemplo la desocupación: *“Vivimos la década de los 90’ muy afectados por las familias de los chicos. Se vivió con mucha angustia, conteniendo a las familias, lo que te contaban los chicos. Hubo en todos los grados y en todos los grupos algún desocupado”* (maestra, noviembre 19, 2010).<sup>202</sup> Otra docente sostuvo: *“Y acá en la escuela lo que se notó es que cambió el rol de la familia. La mamá y el papá salieron los dos a trabajar y eso se prestó a que el chico se maneje solo”* (maestra de grado, diciembre 13, 2010).<sup>203</sup>

La crisis se percibió como un elemento disruptivo que transformó las redes sociales hasta el momento conocidas: El padre ya no trabaja, las mujeres como únicas sostén de hogares, niños preocupados por sus padres, docentes buscando contener a sus alumnos entrando en contradicción con sus tareas pedagógicas. Estas últimas fueron desplazadas de la escuela por necesidades vitales, por lo que los maestros comenzaron a cumplir otra función. El niño no es lo que era, la escuela ya no estuvo para que se enseñe y se aprenda. En este transcurso, los agentes de la escuela 91 se vieron obligados a improvisar formas de “readaptación”, en su identidad.

---

<sup>201</sup> Entrevista N° 32.

<sup>202</sup> Entrevista N° 29.

<sup>203</sup> Entrevista N° 34.

Tampoco las vivencias relatadas dieron cuenta de la implementación de vínculos con otras escuelas o con el gremio, para paliar la crisis. No hubo referencias a la puesta en práctica de programas o proyectos institucionales, que surgieran de los propios agentes, más o menos formales, tendientes al fortalecimiento del cuerpo docente para un abordaje activo de la situación. El trabajo de la enseñanza no habría estado dimensionado como una conformación grupal, sino que más bien proliferó un sentimiento de retraimiento, una suerte de sensación de soledad e indefensión frente a las circunstancias de la crisis. Los maestros se vieron obligados a afrontar por cuenta propia las contingencias, arrojados a asumir las responsabilidades ajenas; como quedó de manifiesto en las entrevistas presentadas anteriormente.

En otra entrevista una docente manifestó: *“Empezó todo lo del ‘pobrecito’, pero por otro lado, se venía toda la situación social y se dejaban pasar muchas cosas por lo social, tampoco que te resbalaba lo que pasaba, es que uno no es de palo”* (maestra de grado, noviembre 25, 2010).<sup>204</sup>

Aquí se encontró otro punto en donde se muestra el proceso de desinstitucionalización y sus efectos. En este caso, es el Estado el que se corrió de su responsabilidad de hacedor y garante de la educación para traspasar dicha responsabilidad a los docentes. Razón por la cual los agentes de la escuela 91, se encontraron inmersos en una red de controversias. Las responsabilidades de la educación de los alumnos se redireccionaron hacia ellos. En todas las entrevistas expuestas puede advertirse cómo cada uno de ellos se auto percibió en esa posición. Haciéndose responsables de la crisis que atravesó a la institución y condicionó sus prácticas.

Es ese contenido inexpugnable de otras épocas, que pierde terreno y resulta ser expulsado o reemplazado por nuevas concepciones dentro del universo simbólico del grupo de pertenencia escolar y de los maestros. Cuando se produce esa transmutación, los significados anteriores quedan excluidos,

---

<sup>204</sup> Entrevista N° 32.

como si nunca hubiesen sido inscripto en el discurso del conjunto de los docentes.

Aparece entonces una ruptura de los lazos tradicionales suplementándose por instancias secundarias que produjeron, como se ve, una fragmentación que impidió enfocar en algún proceso de sostenimiento colectivo realmente autónomo. Se visualizó en las entrevistas como un cierto acuerdo tácito en algunas decisiones aunque no pudieron unificar los fragmentos para producir una perspectiva mucho más totalizadora de la situación en la que se encontraron. Los efectos de la crisis socio económica no pueden ser más que soportados pasivamente en la escuela. El miedo produce paralización, no llegando a conformar algún tipo de acción colectiva que pudiera marcar, de alguna manera, un posicionamiento activo de lucha frente a la crisis imperante.

La ejecución y adaptación de la provincia a la Ley Federal de Educación no fue inocua, produjo profundos cambios en esta escuela, en tanto irrumpe en la historia institucional y por ende en la tarea docente, actuó como estímulo disruptivo que trastocó modificando sustancialmente componentes que hicieron a la vida cotidiana de una escuela. Por último, se observó también en las entrevistas anteriores, cómo el impacto de las políticas de privatización de los años noventa penetró en los cánones culturales de la escuela, de forma tal que obturó estilos institucionales que hicieron a la transmisión histórica del legado cultural barrial.

Esa radical denegatoria de una herencia arrinconada en el pasado, que fuera atesorada en otro momento histórico tuvo, como derivación inevitable, que parte de la historia a ser transmitida, trascienda en el devenir del olvido y la marginalidad de la memoria. Y todo aquello que no se encontró integrado y reconocido por el grupo de pertenencia, no pudo llegar a ser legitimado y transmitido. El corolario de este planteo trasuntó en un rechazo o indiferencia hacia un significante, otrora consagrado como lo característico, aquello que marcó a fuego todo lo que perteneció a la identidad del barrio.

La escuela 91 representó el reducto de la cultura popular del barrio, aunque no sin contradicciones. Allí los migrantes interprovinciales y del interior de la provincia de Santa Fe encontraron un punto de inicio para continuar con su proyecto identificador, como proyecto de ascenso social. A partir de allí, comenzaron a prolongar aquellos valores, costumbres y certezas del discurso del conjunto social al que representaron. Descubrieron un espacio en donde estuvo simbolizada la posibilidad de hacer realidad sus ideales y verlos en su concreción.

Las representaciones se ajustaron en concordancia a la realidad del momento, por la capacidad del grupo barrial de restituir esa proyección obligada que recibieron y que los ubicó como un insumo humano calificado. Lograron posicionarse activamente dentro del influjo que los presiona, perfeccionando la mirada exigente hacia ellos mismos partiendo de su propio deseo y en miras a las proyecciones de ascenso social que funcionaron como ideales del grupo más que como coacciones exógenas.

La escuela se transformó en un resguardo intransigente del discurso del conjunto barrial que, a pesar de los avatares del mobiliario y nombres lograron sostener e integrar a sus pobladores en un proyecto identificador diferente, y en parte, hasta opuesto al oficial. Se menciona la integración de los pobladores teniendo en cuenta el flujo de población que hubo casi de manera constante como se mostró en el capítulo II.

Los efectos de las políticas de privatización obstaculizaron la continuidad de la existencia del legado. En otras palabras, no solo que se disolvieron las formas de establecer los vínculos intersubjetivos, sino que, también. Se desarmaron las dependencias tradicionales entre las instituciones que hacían al patrimonio barrial. Se destruyó así la transmisión del saber hacer, las creencias y las normas. En otras palabras, se pierden los enunciados de fundamento, en términos de Aulagnier (1972), que configuraron el mapa representacional identitario del conjunto social escolar y barrial.

Podríamos decir que la escuela continuó trabajando con alumnos casi desafiados de los lugares de pertenencia de la comunidad, que quedaron por fuera, de cualquier tipo de sistema social colectivo, conocido hasta entonces. La pregunta que resta hacerse es cómo subsistieron los niños del barrio que representaron el recambio generacional. Siendo quienes asistieron, como resultantes de la individuación, a un período que se presentó sin descendencia, sin historia, siendo productos y productores de estas nuevas certezas.

#### **4.7- Recapitulación**

La escuela N° 91 República Federativa de Brasil, fue creada dentro del sistema educativo municipal de la ciudad de Rosario. La fecha que todos recuerdan como su fundación es el 13 de junio de 1892. A través de este estudio, se alcanzó a constatar que hay datos que no están del todo claros. Más si se observa que el Consejo Escolar de Educación Municipal se disolvió en el año 1890 pasando las escuelas al Consejo General de Educación de la Provincia de Santa Fe.

En las memorias y balances a los que se pudo acceder, se presentó como año de inauguración en el 1891, por lo que estimamos se ha tergiversado en un año la fecha de inauguración real. La escuela 91 funcionó por mucho tiempo en dos locales simultáneamente; alquilados por la provincia por no contar con un edificio propio.

Comenzó a funcionar la Asociación Cooperadora en el año 1925 con el nombre de Asociación Protectora pro- Escuela 91 lo que va a marcar el devenir histórico de la Asociación Cooperadora y su vínculo con la escuela. En el año 1961, se inauguró el nuevo edificio tornándose un evento de gran magnitud, por el esfuerzo producido de toda la comunidad barrial representada a través de la cooperadora.

Donde la dirigencia de la ciudad vió la posibilidad de dar herramientas rudimentarias, transmitir valores y cánones culturales hegemónicos propios de la estructura social de fines del siglo XIX y principios del XX, la comunidad barrial avizoró un proyecto social y educativo que sostuvo principios colectivos.

Así, la escuela se convirtió en un instrumento de la comunidad explicitado a través de la ayuda de la Asociación Cooperadora que asumió el compromiso de sostener logística y económicamente a la institución. En el sentido de instrumento para un fin, la escuela fue la institución por excelencia que vino a cumplir con las expectativas y propósitos que tuvo la comunidad.

La escuela fue el vehículo con el que se transmitió la herencia cultural del discurso del conjunto social de la comunidad. Los enunciados de fundamento del conjunto social encontraron un espacio real para ser transmitidos, estos fueron totalmente diferentes a los que pretendió imponer la élite dirigente para un proyecto de ciudad afín con el puerto y la comercialización de mercancías.

La escuela analizada fue el proyecto de todo un barrio (o al menos de buena parte de sus habitantes), que luchó por ella, por su creación y en diversas ocasiones posteriores por su consolidación (edificio, mejoras), sin apartarse del proyecto educativo oficial, pues es al Estado al que se demandó. El verdadero momento de quiebre fue la década de 1990 con el proyecto neoliberal.

La comunidad barrial -lejos de ver las representaciones sociales adquiridas como una prescripción que debe ser llevada adelante sin contradicciones,- tomó los preceptos y cánones culturales establecidos y los transformó en instancias con sentido propio.

Se configuró así una identidad colectiva que agrupó a los individuos en los mismos deseos, ideales, proyectos, y cánones culturales. Este sector social pidió y reclamó a la escuela, la educación de sus hijos. La educación formal, como una de las instancias propias de la herencia cultural, fue tomada en manos del grupo social al que perteneció el barrio generando espacios instituyentes.

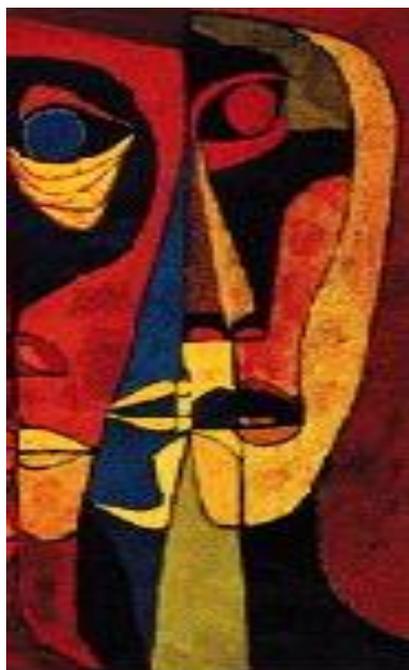
Lo instituido es apoderado por el grupo barrial que al poseer una filiación fuerte con su legado de origen pudo producir efectos instituyentes (Franco, Freire, Loreti, 2007), la educación así fue vista no solo como un derecho sino como una responsabilidad social de la comunidad barrial.

El niño, como heredero de estos mandatos sociales representante del discurso del conjunto social, debió responder para extender su pertenencia y extender la vida de su comunidad a través de la reproducción de su legado. Legado cultural que difiere de los cánones culturales en la medida en que fue aceptado activamente y con posibilidades de reelaborarlo y /o transformarlo.

Frente a la crisis económica imperante a fines de los años 80' y principios de los noventa, producto de políticas globalizadoras, la escuela fue el escenario de expresión de las realidades sociales más críticas de la comunidad barrial. Esta crisis impactó en la escuela produciendo una ruptura en la configuración de los lazos tradicionales, en la forma de transmisión del legado cultural. Las redes de contención social propias de las instituciones se quebraron quedando el sujeto solo frente a las contingencias del mercado.

## **CAPÍTULO V**

### **INSTITUCIÓN ESCOLAR Y TRANSMISIÓN DE CÁNONES CULTURALES**



## **5- LA INCIDENCIA DE LA TRANSMISIÓN DE CÁNONES CULTURALES DE LA ESCUELA N° 91: REPÚBLICA FEDERATIVA DE BRASIL EN LA HERENCIA CULTURAL Y EN LA IDENTIDAD**

En este capítulo se analizó social e históricamente la transmisión de los cánones culturales de los que participó la Escuela 91 “República Federativa de Brasil” en la segunda mitad del siglo XX. Asimismo se examinó críticamente la incidencia de dicha transmisión en la herencia cultural e identidad de la comunidad barrial, en particular con relación a las poblaciones de origen migratorio.

Como ya se adelantó, aplicamos conceptos procedentes de las obras de Norbert Elías y de Piera Aulagnier, para comprender la configuración escolar y la transmisión de los enunciados de fundamento. Los principales interrogantes de este capítulo se condensaron en las preguntas que siguen. ¿Cómo fueron transmitidos los modelos de la cultura en la escuela 91? ¿Cuál es la mirada que se tuvo respecto del otro diferente –el migrante interno- dentro de las pautas culturales del discurso hegemónico y por los propios maestros?

Se debe dejar en claro que para que este estudio supere lo meramente anecdótico referido solo a una escuela, fue imprescindible referirse a un análisis más general relativo a las políticas educativas de la provincia y/o de la nación, siendo la unidad de análisis, en ese marco, el que brindó la posibilidad de ver cómo esos aspectos se presentaron en una situación concreta.

Se tuvieron en cuenta los procesos condicionantes macro estructurales, continuando con la misma lógica de análisis, y su conjugación con los sucesos que atravesó singularmente la historia barrial de la educación. Ambos,

dinámicamente determinantes en la vinculación de la escuela con la transmisión de los cánones culturales.

Por sobre las organizaciones escolares, existió un discurso hegemónico institucional del Sistema Educativo, acorde a las políticas de gobierno nacional y provincial. Este discurso oficial es el que bosquejó políticas educativas destinadas a que se reproduzcan ciertos modelos y parámetros culturales. Marcó las exigencias, el “deber ser” de lo escolar. Su derivación, en estos parámetros, se presentó como de suma importancia para el análisis de los cánones culturales.

Se consideró pertinente examinar estos documentos a la luz de las influencias de los cánones culturales hegemónicos que se pretenden impartir, y observar como son interpretados en las prácticas de la escuela 91. Si bien las acciones escolares tienen cierto grado de autonomía existen lineamientos que se transfieren directamente desde las políticas educativas a las prácticas.

En este capítulo se procuró lograr una articulación de entrevistas a maestros, ex maestros y a ex alumnos con el discurso hegemónico de la política educativa provincial. Como fuente privilegiada de análisis del pensamiento predominante de la política educativa, se tomaron los instrumentos destinados para su divulgación y de llegada más amplia a las escuelas, siendo el principal el *Boletín de Información Educativa* del Ministerio de educación de la provincia de Santa Fe.

Este tipo de publicación fue concebida como un medio de difusión oficial de la información ministerial y de contacto directo con los docentes. La responsabilidad de la tarea fue encomendada al Centro de Documentación e Información Educativa dependiente del por entonces Ministerio de Educación y Cultura de la provincia de Santa Fe. Los boletines del Ministerio de Educación y

Cultura tuvieron como objetivo llevar a todas las escuelas de la jurisdicción el discurso y la ideología de este organismo.<sup>205</sup>

Desde allí se reforzaron los lineamientos de cánones culturales tanto de la política educativa provincial como de la nacional. Las distintas etapas o hechos que atravesaron, se plasmaron a partir de la difusión de datos estadísticos, reformas curriculares, notas de interés, leyes y normativas. En todas las ediciones se publicaron las ordenanzas surgidas del organismo oficial y demás normativas afines. Estos boletines fueron “la voz” del Ministerio de Educación en las escuelas, desde la década de 1960.

En el ámbito de la escuela N° 91, hacia fines de la década del cincuenta y principios del sesenta, se vivió un proceso de refundación, por marcar un período singular, de “triumfo” para la comunidad barrial junto a su proyecto educativo. A este momento siguieron otras dos fases en las cuales predominó una desarticulación de esa relación estrecha.

Se intentó buscar las concepciones predominantes en materia educativa de cada una de estas fases en cuanto a la concepción del sujeto de la educación, con relación a la visión del otro, en nuestro caso del migrante, y con relación a los fines y objetivos de las políticas educativas. Es necesario advertir que entre las fases hay rupturas pero también continuidades.

A partir de allí, la primera fase, se delimitó entre el año 1964 y 1976. Este fue un segmento crucial para la escuela ya que se inició con la apertura, del edificio propio unificando los anexos, por lo que finalizó un período de arduas gestiones para los pobladores. La etapa posterior fue de profundización del proyecto educativo barrial llevando a la consolidación de la escuela como la más importante del vecindario.

---

<sup>205</sup> Posteriormente, con el avance y desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, esta representación como órgano de difusión de la política ministerial de la provincia de Santa Fe, se desvanece.

Importa observar cuestiones que hacen a la migración y cómo fueron significados dentro de los cánones culturales en este período. Aunque también, cómo los maestros tomaron y se apropiaron de este discurso y de qué manera.

En el año 1976, la ruptura producida en la política educativa cercenó todo tipo de apertura que podría haber tenido la escuela en relación a la identidad cultural. La apertura democrática hacia fines de 1983 dio inicio a la tercera fase hasta la crisis del 2001 año en que el “estallido social” se hizo sentir en toda la Argentina.

### **5.1- Primera fase 1964-1976: planeamiento educativo y migrantes internos**

En esta fase el tema central, y que parecería ser la problemática de la educación que abarcó a todo el sistema educativo nacional, es el planeamiento de la educación. El posicionamiento de la política ministerial provincial de la época en relación a la cuestión de las migraciones internas, su impacto en las escuelas y la integración o no de estas, son temas que no estuvieron en la agenda de la política educativa provincial.

La preocupación por la diversidad cultural es una cuestión mucho más reciente. Aún no se visualizó como problemática aunque si apareció mencionada en otros términos y desde una perspectiva diferente. Ello permite distinguir por donde circularon las discusiones del momento y, por lo tanto, donde se ubicó lo referido a los movimientos poblacionales.

Basados en organismos internacionales, como la UNESCO, los boletines de educación, difunden la idea de la importancia de programar la educación:

*“(…) la planificación se impone en materia de educación impulsada por la creciente progresión (...) en función de factores económicos, sociales y demográficos”.*<sup>206</sup>

---

<sup>206</sup> Boletín de información Educativa N°2, Ministerio de Educación y Cultura de la provincia de Santa Fe, Centro Provincial de Documentación e Información Educativa, 1964, p. 1.

La política educativa expresó como acción fundamental a la planificación que sirve como:

*“(...) guía para elaborar y ejecutar proyectos de educación en concordancia con planes generales de desarrollo económico-social. **La educación es concebida, como “factor fundamental de desarrollo”** (las negritas son nuestras).<sup>207</sup>*

En el período del desarrollismo, el conocimiento que se transmitió en la escuela y que se necesitó para la vida social, se encontró dispuesto en una serie organizada de tipo programático. La forma de presentación fue la planificación previa en relación a aquel conocimiento considerado relevante de ser transmitido. El aspecto pragmático exigió métodos que describieron y analizaron las demandas y así, a través de las técnicas, determinaron los objetivos educativos (Ossanna, 1997). Para llegar a tal fin se debería asumir la responsabilidad de no dejar nada librado al azar por lo que la planificación y las pautas previas eran nodales para el éxito en materia educativa.<sup>208</sup>

La política oficial, coherente en su discurso, se encontró preocupada por el desarrollo económico y ubicó a la escuela y su formación como una herramienta ineludible para tal objetivo. En el discurso oficial se mostró solapado el papel que se le dio a la educación: de subordinación de sus objetivos a lo económico.

Aquí la relación educación-sociedad adquirió cierta peculiaridad, y prioridad. El fin de la educación fue generar una fuerza de trabajo cualificada. Por lo tanto, se pretendió un sujeto amoldado a la sociedad en la que vivía, es decir, que respondiese adecuadamente a las finalidades previstas y planificadas. Además, la educación fue considerada un instrumento de cambio y de desarrollo progresivo, por lo que se la percibió ocupando un papel central y de intensa

---

<sup>207</sup> Boletín de información Educativa N°2, Ministerio de Educación y Cultura de la provincia de Santa Fe, Centro Provincial de Documentación e Información Educativa, 1964, p.1 y 2.

<sup>208</sup> Cabe aclarar el objetivo no se producir teoría en relación a la corriente desarrollista en educación sino examinar su impacto en una comunidad educativa y la dinámica producida por tal efecto. Este mismo proceder se toma para las dos fases restantes que en este capítulo se presentan.

sujeción de la formación de los ciudadanos a las necesidades socio-económicas.

En los boletines de información educativa de la provincia de Santa Fe para la década del 60' la cuestión de la migración interna, no se visualizó en los términos en que se la toma en esta investigación. El problema educativo que estuvo en boga se relacionó y quedó acotado, como se vió al planeamiento integral de la educación y su vinculación con el desarrollo económico. Desde el Ministerio de Educación de la provincia no fue tomado el sentido o la dificultad de la migración porque no se tuvieron en cuenta las diferencias culturales como desigualdades sociales. No se presentó como una contrariedad del sistema educativo provincial.

El Sistema Educativo de Santa Fe no tuvo en cuenta las diferencias sociales y culturales de origen de los alumnos para pensar, por ejemplo, políticas integradoras de las culturas, en cambio, se buscó, si, que todos los alumnos participaran del patrimonio de la educación. Los "otros" fueron pensados desde un patrón dominante para que la escuela sea la estrategia institucional de coaptación del diferente. Desde nuestra perspectiva contemporánea, nos arriesgamos a decir que habría una invisibilización de las diferencias culturales producto de la migración interna que reciben las provincias.

Sin embargo, en este momento, el intento de ajustar a los sectores populares cada vez más amplios al sistema educativo, tendiendo a homogeneizar a las poblaciones escolares, se constituyó en el eje vector del éxito escolar. Pensar este concepto de ciudadanía que aplica los mismos ideales y objetivos para todas las escuelas y jurisdicciones nacionales nos lleva directamente a la problemática de la centralización del sistema en relación a la transmisión del conocimiento y los cánones culturales.

En Santa Fe continuaron las políticas de cohesión social, en consonancia con la herencia histórica del sistema educativo argentino, destinadas a ubicar fragmentos de población dentro de la escuela con el fin de evitar la dispersión del canon cultural.

Recién para el año 1965 se presentó bajo el título “Elaboración de planes de educación”, el tema de la migración interna:

*“Al elaborar un plan de educación, no habría que limitarse a tomar en cuenta tan sólo los factores de orden pedagógico, aunque sean estos los de primordial importancia, sino que habría que tomar en cuenta igualmente la influencia que ejercen sobre el desarrollo de la educación: a) la estructura social del país y los factores que tienden a acelerar su evolución; b) la evolución demográfica del país, la inmigración y los movimientos internos de población resultantes de un reagrupamiento económico o de cualquier otra causa (...) g) el desarrollo cultural, tanto en lo que se refiere a las actividades del espíritu como a los descubrimientos de orden científico y técnico”.*<sup>209</sup>

Junto con la idea general de planificación se incluyó, la presencia de movimientos internos de población. Fue interesante observar que las categorías de inmigrantes y migración interna fueron agrupadas con indicadores de tipo económico, y con un conjunto de variables que poco se relacionaron con lo que podría denominarse lo antropológico educativo. Aunque si se mencionó el desarrollo cultural implicando aspectos como el orden científico.

En otras palabras, la migración no se asoció a lo cultural sino a cambios demográficos que debieron considerarse a la hora de planificar lo estrictamente pedagógico. Si a ello se le suma que desde que se inició el sistema educativo hubo inmigración y migración, se entiende que, en el sistema educativo provincial también habría estado desde siempre la idea de presentar una cultura ideal como propia de la nación.<sup>210</sup>

---

<sup>209</sup> Boletín de información Educativa N°4, Ministerio de Educación y Cultura de la provincia de Santa Fe, Centro Provincial de Documentación e Información Educativa, 1964, p.06.

<sup>210</sup> Como hemos presentado en el capítulo II, los movimientos poblacionales se dieron desde los inicios del Estado Argentino, con la migración interoceánica, la llegada de población de todos

Desde otro ángulo se observó la concepción de cultura de la que se habló en estos boletines. Se la presentó ligada a la concepción clásica. No se dio a través de procesos históricos sino desde una elaboración a priori e idealista que pretendieron que se aplique a través de la educación.<sup>211</sup>

El desarrollo cultural se pensó fragmentado en dos: primero, en relación a difundir actividades del espíritu, induciendo valores sociales sin embargo de corte místico religioso. Segundo, la ciencia y la técnica como suma de elementos que se relacionan externamente entre sí y de esa manera con el individuo. Por lo que el avance de la cultura y la ciencia aparece separado de lo social, posicionado de forma nihilista o neutral. La propuesta fue tener en cuenta esta influencia de “lo culto” para la planificación educativa.<sup>212</sup>

En relación a las migraciones una ex maestra testimonió que: *“Venían de otras provincias. Había gente de Chaco y Santiago, venían a trabajar al ferrocarril. Tuve alumnos de Santiago entre el año 68’ y 70’ (...)”* (maestra de grado jubilada, diciembre 20, 2010).<sup>213</sup> En la escuela 91, como ocurría en general en el sistema educativo, no fueron tomadas las diferencias sociales y culturales –producto de la migración interna– de la que partieron los alumnos para generar prácticas de enseñanzas o estrategias didácticas vinculadas a esta condición.<sup>214</sup> Así fue concebida la educación en general y la transmisión de las

---

los rincones del mundo producto de la 1° y 2° guerra mundial y a la vez las migraciones internas. Esta es una característica socio-demográfica que se ocultó y de sobredeterminación histórica del Sistema Educativo Argentino.

<sup>211</sup> La propuesta implícita fue idear un itinerario; para así planificar la forma en que todos los alumnos serían introducidos al modelo educativo vigente. En este sentido, el ajuste de las escuelas y sus agentes a esta concepción fue fundamental para lograr que se adapten al canon. Otro ejemplo nuevamente de que en la política educativa de la provincia de Santa Fe se impusieron las mismas formas que a nivel nacional.

<sup>212</sup> La cultura tampoco era asociada con el quehacer pedagógico como una forma de transmitirla. La cultura fue vista por fuera de lo escolar tomando vinculación con el sistema educativo a través de su inculcación. Como algo externo, no podía dejarse de tenerse en cuenta su aporte a la hora de planificar. La cultura se concibió fuera de los sectores populares, es única e irrepetible, está ahí, para ser enseñada.

<sup>213</sup> Entrevista N° 41.

<sup>214</sup> Recién en los años 90’ con la reforma implementada por la Ley Federal de Educación N° 24.195 se pone en el centro del debate la “Atención a la diversidad”. Palabra que culmina cristalizada como enunciado a la vez que se naturalizan las diferencias encubriendo el nudo problemático. Esta problemática será retomada más adelante en este mismo capítulo.

costumbres para los niños provenientes de familias migrantes por parte de una maestra:

*“La gente que venía de otra provincia se integraba bien en el barrio y en la escuela. (...) Al que venía de afuera uno trataba de integrarlo a nuestras cosas nunca me dedique a indagar sus costumbres. Al contrario sino que más bien se integren, más que a mí me tocaron los primeros grados”* (maestra de grado jubilada, diciembre 18, 2010).<sup>215</sup>

La representación subyacente de lo escolar, como elemento central de la educación del ciudadano, era que esta debía ser para todos los niños. La maestra (acorde a la realidad vivenciada dentro de la escuela) intentó integrar a los niños migrantes al nuevo ámbito en pos de los signos progresistas y desarrollistas que circularon por entonces en el sistema educativo provincial.

Como contrapartida, no puede dejar de señalarse que el discurso educativo oficial de la provincia al no distinguir la migración interna, no tuvo en cuenta el sentido de diferenciación cultural. Su visión ideológica parecería más asociada a la premisa del crisol de razas, por lo que hay una única cultura del ciudadano argentino, una identidad ideal argentina que conformó la nación y la sociedad. A partir de esta concepción hegemónica del canon cultural, se condicionaron los diseños curriculares, las perspectivas conceptuales y, como presenta la entrevista, las prácticas docentes. La enseñanza en la escuela 91, condicionada por estos preceptos, se presentó con los mismos objetivos, recorrido y fines que el discurso oficial: la homogeneización.

Sin embargo, la relación que pudieron establecer los migrantes internos en la escuela, con los niños que vivían previamente en esa comunidad, no dependió únicamente de la política oficial. Para este punto fue de suma importancia la disposición que tuvieron los maestros de la comunidad escolar receptora. Ellos encontraron dispositivos pedagógicos que les permitieron incluir a los migrantes en la vida cotidiana de la escuela. Esta conjugación conformó una actitud que

---

<sup>215</sup> Entrevista N° 40.

favoreció la integración más que la homogeneización. En otros momentos no faltaron los inconvenientes aunque de los más comunes dentro de una dinámica escolar. Por ejemplo una maestra expresó: *“Los chicos nuevos se integraban bien, (...) entre los chicos se integraban, no se dejaban de lado porque eran de afuera, se peleaban por ahí”* (maestra de grado jubilada, diciembre 21, 2010).  
216

Las diferencias culturales, de los migrantes internos, dentro del ámbito escolar no se acentuaron con relación a la de los establecidos, sino que tendieron a desaparecer. La integración de los migrantes internos en la sociedad receptora se tornó espontánea y sin mayores conflictos para ambos grupos.

*“La escuela siempre tuvo toda clase de origen social de familias. (...) Se veían diferencias en el aprendizaje con los que venían de las villas de acá atrás del barrio, pasaban muchas penurias. Los que venían de otras provincias se integraban bien al barrio, era según la familia también”* (maestra de grado jubilada, diciembre 10, 2010).<sup>217</sup>

En el extracto de la entrevista, esta maestra expresó con claridad quienes son los niños que no lograron apropiarse del canon cultural hegemónico que transmitía la escuela. Las familias de las villas miserias, sufrieron históricamente el desentramado de las redes sociales de contención. Son ellos, los pobres estructurales, los que no pudieron o no les permitieron apropiarse de los cánones culturales de la escuela.

El acceso a los cánones culturales escolares, como bienes simbólicos no era un problema para los niños de familias de migración interna, por el contrario, se presentó como ideales a aprehenderse. La misma maestra continuó describiéndolos así:

*“No eran realmente necesitados. Venían de las afueras de las provincias a trabajar. No eran muy pobres, los pobres eran de las villas del sudoeste de*

---

<sup>216</sup> Entrevista N° 42.

<sup>217</sup> Entrevista N° 40.

*Rosario, no eran del barrio pero venían igual” (maestra de grado jubilada, diciembre 23, 2010).<sup>218</sup>*

En el capítulo III se indagó en cómo los recién llegados amalgamaron sus propios ideales con los del barrio formándose un conglomerado de familias donde culminó siendo difícil diferenciar a unos de otros. Los migrantes vinieron a esta región por necesidades económicas en busca de un trabajo, por lo que la escuela se tornó un proyecto del conjunto social. Así esta se erigió como una demanda efectuada por toda la comunidad, tanto por los establecidos como por los recién llegados.<sup>219</sup>

Este es uno de los motivos por los que la identidad de los migrantes fue absorbida por la institución educativa, como un modo de armonización con las exigencias que les fueron realizadas a la escuela: La de integrar a los niños de los recién llegados. Precisamente fue lo que desde las políticas educativas se presentó como proyecto educativo, aunque es lo que los recién llegados también necesitaron y demandaron, pero a la vez lo que desearon. Se percibió que la escuela 91 transmitió los cánones que le impusieron desde los organismos estatales, pero a la vez los mandatos de la comunidad: transmitir la cultura hegemónica que los establecidos y recién llegados le requirieron.

### **5.1.1-Integración barrial y escolar**

El proyecto de vida de la comunidad barrial –analizado en el capítulo III– no difiere de los intereses, ni de los ideales o expectativas de la escuela.<sup>220</sup> La influencia de la pertenencia a la vida barrial tuvo un peso de magnitud en la armonía de los migrantes con la escuela, conciliando sin mayores inconvenientes. Las representaciones se incluyen dentro del conjunto de

---

<sup>218</sup> Entrevista N° 43.

<sup>219</sup> Ver en el capítulo IV los ideales puestos en la escuela, principalmente en la posibilidad de la construcción de un edificio propio.

<sup>220</sup> Ver en ese mismo capítulo la entrevista realizada a la secretaria de la vecinal, hija de migrantes internos, como expresa la concepción de legado cultural que hereda de su familia, la vinculación y arraigo con el barrio; etc.

coincidencias entre los grupos. Tan es así que confluyeron conformando el “todo” barrial.

Las prácticas escolares se encontraron íntimamente ligadas a aquellas actividades que hicieron de la integración una tarea satisfactoria, de la misma manera se reflejaron estas prácticas en el entorno del vecindario. Para los migrantes no existieron problemáticas de tipos segregacionistas ni expulsoras sino de integración. Hubo casos de ayuda mutua en la construcción de la vivienda propia, los niños compartieron los juegos en espacios públicos, las concurridas festividades barriales eran únicas y para todos. El barrio cobró otras dimensiones en la medida en que se instalaron los migrantes, fue creciendo el espacio poblado a la vez que la identificación como comunidad barrial.

Un entrevistado que iba a la escuela en estos años explicó: *“Los chicos del barrio iban todos a esta escuela y mezclados los de las quintas, terminaban todos la escuela”* (vecino del barrio y ex alumno de la escuela, agosto 12, 2009).<sup>221</sup> En otra entrevista aseveraron: *“Los chicos iban a las escuelas del barrio (...) Todos los chicos terminaban la escuela”* (vecina del barrio, agosto 08, 2009).<sup>222</sup> La socialización barrial fue factible de producirse en diferentes espacios a la vez, lo que contribuyó con la socialización escolar y a producir esta particular configuración.

Los entrevistados recapitularon la vida social cotidiana en el barrio diciendo que: *“Los chicos jugaban en las cuatro plazas, las familias iban al club”* (vecino del barrio, agosto 19, 2009).<sup>223</sup> Otro entrevistado recordando su infancia narró: *“Acá jugábamos afuera, en las zanjas, a la bolita, a la payana. (...) La gente se sentaba afuera en el verano y nosotros que éramos chicos jugábamos hasta re tarde”* (vecino del barrio, agosto 12, 2009).<sup>224</sup>

---

<sup>221</sup> Entrevista N° 3.

<sup>222</sup> Entrevista N°2.

<sup>223</sup> Entrevista N° 4.

<sup>224</sup> Entrevista N° 3.

Como el intercambio cotidiano entre vecinos en instituciones y en el tiempo libre fue fluido, la articulación en la escuela habría ido dándose espontáneamente. La inclusión en lo escolar fue otra de las tantas posibilidades de socialización y formas de cohesión barrial. Los procesos homogeneizadores de transmisión del canon cultural se naturalizaron tanto para los migrantes internos como para los establecidos. Ambos grupos se apropiaron de los preceptos escolares sin mayores cuestionamientos.

En la escuela, las maestras se encargaron de recibir al nuevo alumno en las mejores condiciones, el objetivo era que logre su adaptación al medio social y con esta la adjudicación de los cánones culturales de la institución educativa. Los migrantes aceptaron los términos del contrato -en términos de Aulagnier contrato narcisista- sin prejuicios, ya que dentro de sus objetivos se encontró la necesidad de instalarse definitivamente en esa región, particularmente en el barrio. Hecho que era acompañado por el aspiración de ser aceptados en los diferentes ámbitos barriales incluso en la institución educativa. La escuela resignificó su realidad reforzando y reproduciendo simultáneamente las condiciones de su entorno. En sus prácticas se condensaron los sentidos que asociaron a la escuela con la integración eficaz del diferente.

### **5.1.2- Problemáticas educativas históricas**

Los problemas que se presentaron en las prácticas de los docentes de la escuela 91, se alejaron bastante de las propuestas de planificación, expresadas en por el Ministerio de Educación.

Así lo manifestó una maestra: *“Cuando me trasladaron en el 62’ tomé los alumnos que eran más terribles los del “D”, les di 4°, 5° y 6° grado eran malevos, de pelearse. (...) En una época me daban los más chicos y los que no podían aprender a leer y escribir y conmigo aprendían”* (maestra de grado jubilada, diciembre 18, 2010).<sup>225</sup>

---

<sup>225</sup> Entrevista N°40.

Los docentes pudieron dar respuestas a los problemas cotidianos a través de la construcción de posibilidades desde sus propias prácticas, repensando los instrumentos pedagógicos habituales. Solo algunas, como esta misma docente lo menciona, pudieron afrontar ciertas problemáticas. En el caso de la entrevistada, ella pudo hacer que los niños aprendan la lectura y la escritura. Sin embargo, se ve que entre los alumnos y la escuela hubo ciertas diferencias.

Los niños que presentaron alguna problemática en el aprendizaje estuvieron en condiciones de sortear sus dificultades, una docente lo relató de esta manera: *“Tuve chicos de familias que venían de otras provincias como Chaco, Buenos Aires y de otras localidades de Santa Fe. Una nena copiaba pero no leía ni escribía. A otra parece que no la mandaban a la escuela y conmigo aprendió, y después ella me ayudaba a enseñarle a los otros. Terminó estudiando enfermería”* (maestra de grado jubilada, diciembre 21, 2010).<sup>226</sup>

Para elaborar respuestas, a la hora de tomar decisiones dentro de la dinámica cotidiana de la escuela, como se narra en las entrevistas seleccionadas, las prácticas de enseñanza tuvieron más vinculación con un conocimiento en cierto modo experimental. Examinar y comprobar que las operaciones realizadas con sus propios dispositivos eran exitosas, proporcionó a los maestros la certeza de la experiencia. No fue de igual manera con los cánones culturales que transmitió la política ministerial desde el Boletín, mostrando una evasión con respecto a este tipo de problemáticas complejas con que la maestra se encontró año tras año en su ámbito de trabajo.

La contradicción entre la propuesta o lo proyectado y la práctica fue frecuente para este momento, tanto en la escuela 91 como en el sistema educativo provincial y nacional, dadas las dificultades concretas como se señaló. Esto no implicó que los docentes estuvieran en oposición a las fundamentaciones que se establecieron en la política educativa en cuanto a la integración. Por el contrario, tanto las propuestas de las políticas educativas

---

<sup>226</sup> Entrevista N°42.

santafesinas como las prácticas de las docentes fueron afín con la idea imperante de homogeneización.

La escuela estuvo fuertemente anclada en una idea selectiva de la inteligencia, por la cual los “más aptos” se encontraron en las tres primeras divisiones A, B y C; el resto se ubicó en la división D y E. Una docente entrevistada explicó la situación de la siguiente manera: *“Hubo un momento que a los chicos los agrupábamos a través del test ABC. (...) A mí me tocó siempre el D que eran los menos adelantados (...) Cuando tuve el 5° C eran más rápidos que yo (...) y cuando me estaba por jubilar me dieron el E para tener pocos chicos. ¡Daban trabajo para hacerlos aprender!”* (maestra de grado jubilada, diciembre 21, 2010).<sup>227</sup>

Como patrón representacional fuertemente enquistado en las instituciones educativas, fue un factor que estimuló no solo la diferenciación de los alumnos en esta escuela, sino el modo en que se pensó a los diferentes, construyendo procesos de estigmatización. La concepción expuesta aquí, tuvo que ver con una concepción endógena de la inteligencia en el niño. Concepto que, arraigado en la escuela 91 y en muchas escuelas más,<sup>228</sup> se reprodujo a través de las divisiones por grados y justificó a través del test ABC<sup>229</sup> que mencionó la entrevistada.<sup>230</sup>

En relación a las divisiones por grados los alumnos, hijos de migrantes recién llegados, se incorporaron, según narró en la entrevista anterior la maestra, en su división que era la D. Le correspondió a la docente trabajar con los alumnos de otras provincias y con los que tenían dificultades. En la división E

---

<sup>227</sup> Entrevista N°41.

<sup>228</sup> La división de los niños en grados, dependiendo de su inteligencia, fue una práctica general del sistema educativo argentino y no privativo del sistema santafesino.

<sup>229</sup> El test ABC fue una forma de medir la inteligencia en los alumnos, propio de los años 60' y 70'. Consistía en dispensar una serie de pruebas mecánicas que permitirían detectar las condiciones de madurez en el niño para el aprendizaje de la lecto - escritura.

<sup>230</sup> Como hemos visto en el capítulo IV, la realidad de la escuela 91 se estructuró por los sentidos que la comunidad barrial le atribuyó y por las derivaciones de las representaciones que los mismos agentes le asignaron.

iban los alumnos mayormente de dificultades considerables. Por lo que puede deducirse que, los niños hijos de migrantes, no se encontraron dentro de los parámetros tradicionales del “alumno inteligente” aunque tampoco dentro de los parámetros establecidos como en riesgo de fracaso escolar.

El fracaso escolar, junto al analfabetismo, la deserción, la repitencia y el desgranamiento fueron temas tratados en el Boletín, dado que eran los temas más candentes de la época. La información ofrecida al respecto -que llegó a las escuelas y de ahí directamente al docente- eran resultados cuantitativos con minuciosos detalles. Las estadísticas se expusieron sin explicación de los indicadores.

Seguramente estas problemáticas tuvieron un gran peso en la escuela, a pesar de ello no se propusieron proyectos de enseñanza para su tratamiento y/o prevención. Terminaron siendo datos vacíos que no ayudaron a paliar las problemáticas educativas. Las sugerencias expuestas y publicadas para revertir estos indicadores se centraron en relación al trabajo con la planificación, de carácter tecnocrático.<sup>231</sup>

Las presentaciones de estas estadísticas en los boletines, se diferenciaron sustancialmente de lo vivenciado por los docentes entrevistados en la escuela 91. Estas variables del sistema provincial y por qué no también del sistema educativo nacional –fracaso, deserción, repitencia, desgranamiento- son índices que merecieron respuestas inmediatas por parte de los docentes de la escuela 91 para su disminución. Dando una posible disolución de estos apremios a través de llevar adelante un programa de actividades que se encontraron por fuera de los planteos ministeriales.

Las metodologías que adoptaron las docentes entrevistadas reflejan, en todos los casos, los problemas concretos por los que atravesó la escuela 91 y sus acciones prácticas. La dirección de la escuela también optó por gestionar un

---

<sup>231</sup> El planteo del discurso oficial tomó como eje la idea que solo a través de una adecuada planificación podría hacerse frente a estos flagelos del Sistema Educativo Provincial.

marco de acción ante la presencia de estas dificultades: escogió una docente que tenía destacadas particularidades para el trabajo con alumnos con alguna dificultad para aprender o apropiarse de los cánones culturales y así logró los resultados buscados.

Se entiende que no hay solo una respuesta frente a los cánones del discurso hegemónico sino que es la misma escuela la que acompañó y seleccionó junto con la comunidad barrial la decisión de que era ineludible atender y que no. La respuesta de la escuela culminó siendo afín a los objetivos que se transmitían desde el canon cultural aunque desde otras prácticas.

En este sentido, la posibilidad de que el canon cultural se transmita linealmente en la escuela estuvo filtrada por las demandas de la comunidad a la institución. Mientras la integración es un deber desde el discurso oficial, en el barrio también se tornó necesario y deseado. Como la deserción no es un problema acuciante de la comunidad no se tiene en cuenta aunque si hay una preocupación por el desgranamiento que pudiera producirse. La dirección de la escuela, atenta a esta cuestión, condicionó sus prácticas para que la promoción de los alumnos al siguiente año pudiera ser efectiva.

La escuela sostuvo una cierta continuidad y coherencia con este proyecto educativo aunque no dejó de mostrar particularidades que la alejaron de él y la inclinaron hacia el proyecto educativo de la comunidad barrial. Los enunciados de fundamento del discurso del conjunto social, sobredeterminados por el momento histórico social en donde se desarrollaron, adoptaron los planteos del discurso hegemónico. Solo que, entendemos, le dieron su propia impronta buscando el ascenso social del conjunto.

La comunidad barrial coherente con su proyecto inicial buscó el desarrollo de su colectivo tomando el canon cultural aunque tergiversando el fin último. Mientras el canon cultural pretendió la adaptación y conservación de la estructura social del momento, el discurso del conjunto social tomó los aprendizajes escolares como herramientas para la modificación de las condiciones de existencia. La demanda realizada, a la educación formal por

parte de la comunidad, fue aquella que compatibilizó con este mandato del conjunto social.<sup>232</sup>

La escuela asimiló ambos proyectos siendo quien llevó a cabo lo solicitado desde la comunidad que es quien sostiene su proyecto educativo. Sin embargo, puede convivir con una política educativa que se opuso diametralmente a los objetivos de la comunidad: La primera buscó la adaptación pasiva del sujeto cohesionándolo a los cánones culturales, mientras que la segunda pretendió una integración activa, de aprehensión del legado cultural escolar. En síntesis, los cánones culturales impuestos y los enunciados de fundamento del discurso del conjunto, coincidieron en la valoración de lo escolar solo que los respectivos fines difieren sustancialmente.

## **5.2- Segunda fase 1976-1983: el proceso de reorganización nacional**

Las autoridades que asumen el gobierno a partir del golpe de estado cívico- militar de 1976 instituyen en la sociedad un orden represivo y disciplinador.<sup>233</sup> Estilo de dominación que es transmitido tanto dentro el sistema educativo como en todo el territorio nacional. En el campo de la educación significa, principalmente, un control estricto de lo ideológico en los contenidos y en la enseñanza (Tedesco, Braslavsky, Carciofi, 1983).

El canon cultural estuvo fuertemente custodiado como estereotipo de debe ser. Su reproducción fue a imagen y semejanza de lo establecido. Las aristas analizadas de la reproducción del canon en este período son aquellas que afectaron directamente a la configuración de la identidad y la herencia cultural.

En los Boletines de Educación de la provincia se hizo explícito el proyecto educativo del gobierno provincial en consonancia con el nacional. En cada edición se reprodujeron los discursos de las autoridades provinciales, mostrando claramente la connotación ideológica nacionalista católica en todos los temas

---

<sup>232</sup> En el capítulo IV hemos trabajado acerca de las demandas a la escuela por parte de la comunidad barrial cercadas en el progreso social del barrio.

<sup>233</sup> Ver al respecto: Quiroga, H.(1985) Estado, crisis económica y poder militar (1880-1981)

tratados.<sup>234</sup> El Ministro de Educación y Cultura provincial, el Capitán de Navío Orlando René Pérez Cobo; pronuncia el 11 de septiembre de 1976 un “mensaje a los maestros” alusivo en su día -expresado así en el boletín-. Allí formuló cuales eran los ideales pretendidos en su gestión:

*“(...) El objetivo de nuestro proceso educativo debe ser la formación integral de nuestros hijos, haciéndoles asumir una jerarquía de valores estructurada en la moral cristiana, la tradición nacional y la dignidad del ser argentino, tendiendo a su capacitación para el mejor cumplimiento de las vocaciones personales, de la función social y el destino trascendente del hombre”.*<sup>235</sup>

En la V Asamblea Ordinaria del Consejo Federal de Educación, que se realizó en la ciudad de Tucumán, el 16 de septiembre de 1976, los ministros de educación resolvieron adoptar lineamientos uniformes en materia educativa. Quien la preside es el ex Ministro de Educación y Cultura de la Provincia de Santa Fe, Ricardo Bruera, nombrado ministro de Educación por el gobierno nacional.

Este funcionario adhirió a las ideas del pedagogo español Víctor García Hoz, entre ellas que el educando pueda asumir responsabilidades y libertades en el proceso de formación aceptando jerarquías y libertades limitadas por leyes morales y éticas. Su gestión fue la primera en el gobierno de facto, y duró casi dos años.<sup>236</sup> En esa oportunidad, se firmó un acuerdo entre todas las provincias, donde se fijó la propuesta para educación. El siguiente extracto resume los fines de la educación concertados:

---

<sup>234</sup> Se legitimó un sistema educativo que respondió al modelo de país propio de los sectores que económicamente detentaban el poder político. Desde este discurso, podríamos decir que la educación se tornó imprescindible para preservar los valores y cánones de la cultura hegemónica.

<sup>235</sup> Boletín de información Educativa N°16, Ministerio de Educación y Cultura de la provincia de Santa Fe, Centro Provincial de Documentación e Información Educativa, 1976, p. 5 y 6.

<sup>236</sup> En junio de 1977 asume Juan Catalán, en agosto de 1978 Juan Llerena Amadeo, luego en marzo de 1981 Carlos Burundarena, por último Cayetano Licciardo en diciembre de 1981 (Kaufman, Doval, 1999).

*“El fin de la educación en la Nación Argentina, es la formación integral y permanente del hombre capaz de dirigir su conducta en función de su destino trascendente, como protagonista creador, crítico y transformador de la sociedad en que vive, al servicio del bien común, conforme con los valores de la moral cristiana, de la tradición nacional y de la dignidad del ser argentino”.*<sup>237</sup>

Pineau plantea que la política educativa del régimen dictatorial tuvo dos propuestas de acción. A una la denominó “estrategia represiva”, ya que apuntó a la conservación de valores propios de la dictadura inhibiendo arbitrariamente cualquiera que los contradiga, y a la otra “estrategia discriminadora” que estuvo vinculada a la “desarticulación de los dispositivos homogeneizadores favorables a la democratización social” (2006: 25).

En relación a la primera estrategia, se observó cierta afinidad en los fragmentos extraídos de los boletines. El texto muestra una concepción de sujeto crítico solo que esta fue atribuida al entendimiento de la sociedad en que vive y la posibilidad de adecuarse a ella. La crítica se relacionó, en este discurso, con la posibilidad de preguntar para entender y comprender lo que ya estuvo dado en la sociedad. Esta es una concepción muy distinta a otras, tanto a aquellas donde, la crítica permitió una reforma en el sentido de innovación, como a posturas, totalmente antagónicas, que relacionan la crítica como el primer paso a la construcción de algo nuevo.

Las alusiones al hombre como protagonista creador crítico y transformador, adquirieron un significado particular con relación al contexto histórico de censura ideológica imperante. La moral trascendente cristiana se adoptó abiertamente, y se alentó a los individuos a realizar su personalidad de manera especial aunque desde los valores católicos y la tradición nacional, ya

---

<sup>237</sup> Boletín de información Educativa N°16, Ministerio de Educación y Cultura de la provincia de Santa Fe, Centro Provincial de Documentación e Información Educativa, 1976, p.11

predeterminados. Se instaló así la idea de una única herencia cultural válida para ser transmitida en el ámbito escolar.

Durante la dictadura el currículo incorporó el tratamiento más intenso de la cultura nacionalista, expresada en la noción de “Ser Nacional”, y de la religión y moral católicas. En la observación del calendario escolar único del mes de mayo de año 1980, publicado en el Boletín N°2, se hallaron las efemérides que contienen una serie de acontecimientos y fechas a conmemorar. Se advirtió el agregado de algunas que marcaron el sentido ideológico mencionado, que reforzó y resignificó la festividad del 25 de mayo, a saber: *El 8 de mayo día de Nuestra Señora de Luján. Patrona de la República Argentina. El 17 Día de la Armada Argentina, 29 Día del Ejército Argentino*”.<sup>238</sup>

Es así que el “ser nacional” es connotado con fechas castrenses y religiosas. La vicedirectora de la escuela 91 confirmó con sus vivencias como alumna esta presencia en el espacio escolar, al decir: *“Y... había más disciplina, pero es como que antes era así también. Lo que si uno puede pensar ahora es la cuestión que reforzaban todo el tema del nacionalismo, se exaltaba demasiado, con los símbolos patrios y la cuestión de la religión estaba más metida también en la escuela”* (vicedirectora de la escuela y ex alumna, junio 10, de 2010).<sup>239</sup>

El Ministerio de Educación orientó a la formación integral y permanente del hombre, bajo los valores morales y para un destino trascendente, acentuando la política conservadora preexistente.

En cuanto a la segunda estrategia planteada por Pineau, se advirtió que las políticas educativas implementadas se dirigieron tanto al personal docente como a los programas de estudio y su contenido. Para los docentes se aplicaron medidas severas de selección y control y se proyectó, en consonancia con los

---

<sup>238</sup> Boletín de Educación y Cultura N°2, Ministerio de Educación y Cultura de la provincia de Santa Fe, Centro Provincial de Documentación e Información Educativa, 1980, p. 73.

<sup>239</sup> Entrevista N° 20.

valores impuestos la cristalización del conocimiento junto con el cierre de posibles contenidos escolares diversos.<sup>240</sup>

Dentro de los propósitos educativos, del gobierno de facto provincial, se profundizó el ajuste según la uniformidad establecida. Los contenidos que se transmitieron en las escuelas fueron implementados desde la ejecución de decisiones tomadas por funcionarios y técnicos. Así se produjeron sentidos y significados contradictorios con las prácticas de los docentes, al coartarse las posibilidades de expresión que no fueran afines al modelo autoritario. Una maestra narró sus vivencias de este modo: *“Mandan libros del Ministerio de Educación de la Nación y de la Provincia a la biblioteca. (...) Los libros que se pierden son los de editorial API, los Estrada y Kapeluz siguen”* (maestra de grado jubilada, diciembre 18, 2010).<sup>241</sup>

El Ministerio de Educación de la Provincia comunicó -mediante su Boletín- los listados de libros autorizados para la enseñanza,<sup>242</sup> así como de los prohibidos.<sup>243</sup> También se pautaron los actos escolares, y los registros de conducta de los alumnos.<sup>244</sup>

En este sentido cabe preguntarse cómo fue tomada la identidad cultural de los migrantes, que fueron llegando en este período, en la escuela 91 y qué lugar pudo haber quedado para su legado cultural dentro del discurso hegemónico. A la vez, cómo se consideró a la identidad tanto de los sectores populares como de la comunidad barrial. El tratamiento de estas problemáticas como instrumento para la integración, no formó parte de la agenda para las escuelas primarias comunes de la órbita provincial y nacional.

---

<sup>240</sup> Para el tratamiento de este tema puede consultarse a Filmus, Daniel y Frigerio, Graciela (1988) Educación autoritarismo y democracia, Cuadernos FLACSO, Buenos Aires. Miño y Dávila. Puiggrós, Adriana (1997) Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983). Buenos Aires, Galerna. Carolina Kaufman, Delfina Doval (1999) Paternalismos Pedagógicos. Las políticas educativas y los libros durante la Dictadura. Rosario, Laborde.

<sup>241</sup> Entrevista N° 40.

<sup>242</sup> Resolución N° 733/79, y N°734/79.

<sup>243</sup> Resolución N° 363/80.

<sup>244</sup> Resolución N°361/80 y Decreto N° 3842/79.

Los nuevos lineamientos escolares significaron para los docentes la supresión de conocimientos que habían sido significativos para la comunidad barrial, entre ellos, los relacionados con las representaciones acerca de la propia identidad. Así como también a muchas de aquellas certezas del discurso del conjunto social -mencionadas bajo el término de herencia cultural- que dieron existencia a este conglomerado poblacional. La desarticulación social barrial tuvo su correlato en la escuela con la pérdida de la transmisión histórica y social del legado cultural.

Sin embargo, con la Guerra de Malvinas la dictadura buscó la reafirmación de la identidad y, a la vez, pretendió instalar junto a esta, su propio sesgo nacionalista. En las prácticas educativas hubo manifestaciones concretas acerca de quién era el enemigo, que podía suceder y cómo cuidarse ante problemas bélicos. En las entrevistas se manifestó:

*“Con la guerra de Malvinas, te hacían ensayar por un posible ataque aéreo”* (maestra de grado, noviembre 19, 2010).<sup>245</sup> *“En la época de los militares hubo cambios curriculares y nos reuníamos para aprender esos cambios. Teníamos que dar clases de la guerra de Malvinas, se agregaron fechas patrias del ejército, y de la marina”* (maestra de grado jubilada, diciembre 18, 2010).

246

En el contexto represivo vigente, los maestros de la escuela 91, se adaptaron a la política educativa del régimen casi sin cuestionamientos. La pregunta que surge en relación a las entrevistas es por qué no hubo críticas o resistencias al discurso dictatorial, acaso por apoyo o sumisión o quizá por desánimo.

La heterogeneidad de “actitudes sociales” frente al régimen dictatorial planteada por Daniel Lvovich (2008:2) permite considerar la particularidad de los hechos en la escuela 91 y en su personal docente. Una maestra expresó sus

---

<sup>245</sup> Entrevista N° 29.

<sup>246</sup> Entrevista N° 40.

vivencias de este modo: “*En la época militar era más estricto todo, teníamos miedo. Tuvimos que hacer algunos cambios, costaba pero había que hacerlos, no quedaba otra*” (maestra de música jubilada, marzo 05 de 2011).<sup>247</sup>

Los cambios curriculares y los rituales que imponían las nuevas conmemoraciones patrióticas militaristas, se naturalizaron como parte de la práctica laboral. Se atribuyeron a los maestros tareas escolares y extraescolares que contribuyeron a aumentar la autocensura y la desmoralización.

La instrucción ideológica impuesta en todo el sistema educativo junto al miedo y la impotencia percibida subjetivamente por estos maestros favoreció a interpretar que contradecir el discurso oficial era equiparable a sufrir consecuencias aleccionadoras que podían ponerlos en riesgo.

En todo el recorrido realizado en estas dos fases se observó que los procesos de aculturación y de homogeneización fueron parte de las retóricas de las diferentes políticas educativas, aunque obviamente se agudizaron durante la última dictadura.

### **5.3- Tercera fase 1983-2001: una larga transición a la democracia.**

El 10 de diciembre de 1983 asume la presidencia del país Raúl Alfonsín, dando inicio a la apertura democrática. Restituido el estado de derecho, el mayor desafío en las escuelas fue instalar prácticas efectivamente democráticas, debido a las resistencias de quienes mantuvieron las prácticas autoritarias fundantes de la formación normalista y las heredadas de los diversos gobiernos autoritarios

El Segundo Congreso Pedagógico Nacional, desarrollado ente los años 1986 y 1988 fue, probablemente, el evento educativo más relevante del período, pero en la memoria de los docentes de la escuela 91, cobraron mayor relevancia los cambios experimentados cotidianamente en los aspectos curriculares y didácticos. Una maestra relató en relación a ello:

---

<sup>247</sup> Entrevista N° 44.

*“Cuando viene la democracia con Alfonsín lo de Malvinas quedó en historia y se siguió dando, lo otro no (...). Cuando sube Alfonsín se habla de lo que es la democracia, todo lo que es la Instrucción Cívica, porque antes era Moral y Religión, se habla de todo eso en esa época (...). En esta época le enseñábamos por el método global a conocer todas las letras juntas, por oraciones, el método de la frases generadoras. La teoría conjuntista en matemática” (maestra de grado jubilada, diciembre 18, 2010).<sup>248</sup>*

Es evidente la distinción de concepciones entre el anterior gobierno y este en ambas cuestiones: contenidos y metodología. En relación al primero, el laicismo, los derechos y libertades cívicas se imponen por sobre el oscurantismo que encubrió las justificaciones morales, religiosas y la metafísica trascendentalista subyacente en la concepción autoritaria del “ser nacional”. En cuanto al segundo punto mencionado, la apertura al intercambio dialógico y la importancia asignada la expresión en los alumnos significó un cambio notorio.

En cuanto a la teoría de conjuntos fue altamente superadora en el área de Matemática ya que anteriormente estuvo censurada. En su sentido abstracto, permitió acceder simbólicamente a nociones proscriptas por la dictadura. “Estos cambios tuvieron como meta la democratización de la vida escolar” (Krichesky, Benchimol, 2008:19).

Simultáneamente, el método de la frase generadora, en el área de Lengua, produjo una ruptura conceptual, evitando la fragmentación anterior. A través del método global pudo superarse y establecerse una presentación cognitiva del alfabeto vinculada a la comprensión, completamente alternativa con respecto al método conductista que se utilizó anteriormente.

Diversos factores externos eran contraproducentes en cuanto a la afirmación de los cambios en las prácticas educativas. “La noción de democracia del alfonsinismo, comenzó a absorber menos y menos demandas y a perder su dimensión de horizonte” (Southwell, 2002:44). Se puede mencionar

---

<sup>248</sup> Entrevista N° 40.

entre ellos: largos períodos de conflictos entre los docentes y el gobierno por motivos salariales; la creciente crisis económica cuya manifestación era el deterioro de la capacidad adquisitiva y el debilitamiento de la hegemonía política del gobierno nacional.

### **5.3.1- La Ley Federal de Educación.**

El gobierno de Carlos Menem (1989-1997) fue creando el terreno en sus tres primeros años para un cambio profundo en el sistema educativo. Las leyes de transferencia de escuelas de nivel medio y superior –en el año 1991-, de reestructuración del Ministerio de Educación –en 1992- crearon las condiciones institucionales para llevar a cabo la reforma más profunda que significó la aplicación de la Ley Federal de Educación (LFE), en 1993. Esta ley implicó profundos cambios en la estructura y currículo escolar: la obligatoriedad se extendió a diez años (incluyendo el preescolar y los denominados 8° y 9° año, correspondientes al 1° y 2° año de la secundaria respectivamente). La Educación General Básica (EGB) tuvo nueve años de duración, seguidos de tres años para el nivel secundario, que fueron denominados Polimodal.

La escuela 91, como la mayoría en la provincia de Santa Fe, continuó con sus grados correspondientes a siete años, dado que hubo ampliaciones edilicias para incorporar el 8° y 9° año. En estas escuelas se suprimió la expedición de certificados de culminación del nivel primario, siendo reemplazada por una constancia habilitante para culminar la EGB en otra escuela.<sup>249</sup>

El sistema educativo y sus diversos actores sufrieron las consecuencias de las políticas neoliberales. La arbitraria reducción del gasto público, las políticas de subsidiariedad educativa,<sup>250</sup> la reducción de la responsabilidad estatal en la gestión y financiamiento de la educación, la influencia de las indicaciones de los organismos transnacionales de financiamiento –esencialmente el Banco Mundial

---

<sup>249</sup> En el capítulo IV se trabajaron las vivencias y representaciones de la reforma educativa de los años noventa como una desinstitucionalización de la escuela 91, del mismo modo que en otras instituciones de la comunidad.

<sup>250</sup> Ley Federal de Educación N° 24195. Artículo 4.

y el Banco Interamericano de Desarrollo y el Fondo Monetario Internacional-, fueron acompañadas de una combinación de recentralización del gobierno de la educación y de descentralización de la gestión, que en el caso de la provincia de Santa Fe implicó un acatamiento de la reforma educativa nacional.

Esta tendencia centralizante tuvo su correlato en la implementación de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) a los que cada jurisdicción debió adaptar la currícula, así como también en la capacitación docente a través de la Red Federal de Formación Docente Continua y la evaluación del sistema desde el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación (Puiggrós, 1999).

Junto a ello, los docentes, debieron “alfabetizarse” en un nuevo lenguaje impregnado de un vocabulario que invade la escuela a través de nuevos relatos educativos. Toda una terminología ajena dio lugar a una oleada de vocablos inéditos y expresiones semánticas que se expandieron en las escuelas y discursos de docentes y directivos. Alguno de ellos son: PEI (Proyecto Educativo Institucional), PCI (Proyecto Curricular Institucional), TEBE (Transformación Educativa Basada en la Escuela), diversidad, competencias, recursos humanos; etc.

Cambiar las denominaciones habituales o nomenclaturas de elementos que son habituales en las instituciones educativas, fue una característica peculiar de esta política educativa. No solo que se prestó a confusión para quienes no estaban habituados al vocabulario sino que los cambios son solo producidos en la nomenclatura del término y no en su semántica.

Este proyecto educativo fue implementado en la provincia de Santa Fe aún con la resistencia pasiva de los docentes. Las docentes pertenecientes a la escuela 91 –entrevistados para esta investigación-, expresaron que se vieron influenciadas tanto por lo estrictamente impuesto a través de la política educativa como por la crisis económico-social que predominó en el barrio.<sup>251</sup>

---

<sup>251</sup> En el capítulo III se hizo mención a como se incorporaron nuevos *hábitus* en la vida cotidiana de la comunidad barrial.

Cabe destacar que en Santa Fe no hubo una ley educativa que conecte la LFE con los principios de la jurisdicción. Las reformas anteriormente mencionadas, se materializaron a través de decretos, normativas y circulares, que proliferaron ante la ausencia de una ley unificadora. Se generó, según las entrevistas, confusión, marchas y contramarchas en la dinámica cotidiana de la escuela.

Las prácticas escolares cobraron otra dinámica y en este sentido, se agregaron nuevas actividades supeditadas a los aspectos burocráticos, derivadas de las exigencias de elaborar el PEI y el PCI. Al mismo tiempo se redujeron las de índoles pedagógicas, en parte como evasión de los docentes. Por ejemplo: *“Se decía, y bueno, lo veremos el año que viene, lo desarrollo en otro momento”* (maestra de grado, noviembre 25, 2010).<sup>252</sup>

Desde 1994, la situación económica fue en declive, sobre todo para los sectores asalariados que residían en el barrio. En consecuencia, la escuela 91 reajustó sus estrategias didácticas. Los maestros mencionaron al respecto: *“Nos afectó mucho, no se pedían libros, nada, pedíamos dos moneditas para la fotocopia y yo también fotocopiaba...”* (maestra de grado, diciembre 13, 2010).<sup>253</sup> *“Me acuerdo que hacíamos los libros acá”* (maestra de grado, noviembre 25, 2010).<sup>254</sup> *“Faltaban cosas, había que pedir lo menos posible, trabajar con lo que podías”* (maestra de grado, noviembre 25, 2010).<sup>255</sup>

En otra entrevista una docente relató: *“Lo mismo pasaba con los libros de lectura, En una época, los maestros nos sentíamos un poco restringidos, un poco censurados a pedir un libro de lectura, por el costo”* (maestra de grado, diciembre 16, 2010).<sup>256</sup>

Las entrevistadas no pudieron explicar los motivos del cambio, siendo sugestiva esta imposibilidad de la memoria, evidenciando un significativo desconocimiento de los motivos de la crisis escolar. A ello se hizo interesante

---

<sup>252</sup> Entrevista N° 32.

<sup>253</sup> Entrevista N° 34.

<sup>254</sup> Entrevista N° 32.

<sup>255</sup> Entrevista N° 32.

<sup>256</sup> Entrevista N° 36.

agregar el abatimiento subjetivo vivenciado por cada docente. Una de ellas lo evocó así: *“La escuela sufrió. Para el primer ciclo fueron unos años, ... eso repercutió un montón en la enseñanza”* (maestra de grado, noviembre 25, 2010).<sup>257</sup> Se intensificó el padecimiento por no poder objetivar las condiciones de existencia. El malestar social se tradujo en malestar laboral docente, que redundó en fatiga, ansiedad, y stress, causados por la implicación de estas docentes con su trabajo en un marco de fuerte burocratización del sistema educativo.

Los docentes de la escuela 91 atravesaron un proceso de frustración que tiñó sus prácticas de un cierto malestar. Percibieron que su concepción de la docencia, y lo que hasta ese momento había sido su trabajo, no coincidía con su realidad laboral. El incremento de trabajo administrativo, asistencial, la exigencia del perfeccionamiento constante, acarreó un profundo sentimiento de desgaste no solo en el desarrollo de su tarea sino en toda su subjetividad.

No es casual que sea sobre la figura del docente donde recayó gran parte del “hacerse cargo” puesto que históricamente ha sido esta profesión comparada con el sacerdocio, etiquetada como una vocación de servicio incondicional al otro. Todas estas cuestiones formaron parte de la trama simbólica que giró en torno al ser docente y apareció en el discurso de las maestras entrevistadas.

Si se retoman las experiencias de las maestras en su conjunto, que son presentadas en este texto, surge claramente que las políticas neoliberales marcaron de manera contundente el quehacer de las instituciones barriales, de la escuela 91 y sus actores. Más aún, la reforma educativa provincial que se implementó a partir de la LFE habría conducido, conjuntamente con las políticas de reforma del Estado, al desmembramiento de la identidad de la institución estudiada, al desconfigurar las identidades de los miembros de la comunidad educativa.

---

<sup>257</sup> Entrevista N° 32.

En el escaso archivo de documentación que conservó la escuela 91 - registros diarios del maestro y registros anuales donde se asentaron notas, cantidad de alumnos, repitentes, promovidos, direcciones, etc.- la condición de migrante interno -procedencia de otra provincia- no se incluyó como categoría en ningún libro ni en ninguna documentación de los alumnos. De modo que no hay existencia de datos de asentamientos o del lugar de procedencia de los alumnos en los registros escolares. Ese registro ha sido espontáneamente realizado por las maestras, a partir de los vínculos desarrollados con los alumnos y con sus familias. Este tipo de datos personales no estuvo en un lugar preponderante dentro del Ministerio de Educación; aunque si se incluyó el registro de la nacionalidad.

### **5.3.2- La retórica de la equidad y desigualdad**

El discurso oficial de la reforma educativa difundido en la provincia de Santa Fe portó concepciones contradictorias sobre una identidad y herencia del legado cultural que se diferenciaron de las representaciones de la comunidad barrial. Sobre los fines de la educación se apeló a la *“Afirmación de la plenitud humana. Fortalecimiento de la identidad nacional. Afianzamiento de la democracia y la justicia social. Desarrollo de la cultura del trabajo y de la formación moral, humanística, científica y tecnológica. (...)”*.<sup>258</sup>

Si se tiene en cuenta lo trabajado en el capítulo III acerca de la problemática barrial producto del desmembramiento social -por la privatización de las empresas del Estado, para nuestro caso el ferrocarril-, el discurso oficial de la política ministerial, contrastó en demasía a lo que realmente sucedió. En la escuela 91, se presentaron contradicciones cuando la realidad sociocultural del barrio se reveló distante de la retórica oficial. Cuando se les preguntó a los docentes sobre el trabajo en los años 90' las respuestas fueron coincidentes:

---

<sup>258</sup> Boletín de Educación, Año 3, N°1, Ministerio de Educación y Cultura de la provincia de Santa Fe, Centro Provincial de Documentación e Información Educativa, 1993, p. 25.

*“Se vivió con mucha angustia, conteniendo a las familias y lo que te contaban los chicos” (maestra de grado, noviembre 19, 2010).<sup>259</sup>*

*“Hubo muchas familias en este barrio que no tenían trabajo. Muchas mamás que eran empleadas domésticas y con eso vivían, y los padres sin hacer nada. Esperando hacer alguna changa aunque sea cortar yuyos” (maestra de grado, diciembre 13, 2010).<sup>260</sup>*

Es tan abrumador el desentramado social que casi no se han obtenido registros de narrativas vinculadas a la política educativa. En el discurso oficial se habló de justicia social, de afirmación de la plenitud humana, mientras en el barrio se multiplicó el desempleo de los asalariados. Esto creó contradicciones en la práctica docente, dado que educar para la cultura del trabajo resultó una tarea casi histriónica.

Existió un desfasaje entonces entre los cánones culturales que se pretendieron imponer y la realidad cultural de la escuela 91. Al descalabro social de la comunidad barrial, se le agregaron los problemas propios de la escuela: edilicios, económicos y pedagógico-didácticos debido al inadecuado espacio físico, equipamiento y libros didácticos obsoletos en la Biblioteca.<sup>261</sup> Junto a las contradicciones en cuanto a los objetivos de la enseñanza, también debieron señalarse los culturales. Dice el Boletín de Educación:

*“Qué enseñar se refiere a los contenidos (...) significativos de la cultura y favorecen el desarrollo armónico de la persona. (...) El concepto de cultura entendido en sentido amplio, que engloba múltiples aspectos: conceptos, razonamientos, explicaciones, lenguajes, costumbres, valores, creencias,*

---

<sup>259</sup> Entrevista N° 29.

<sup>260</sup> Entrevista N° 35.

<sup>261</sup> Libro de asambleas anuales ordinarias de la Asociación Cooperadora de la escuela 91. Año 1993,1994.

*sentimientos, pautas de conductas, tipos de organización familiar, laboral, económica, social, tipos de hábitat”.*<sup>262</sup>

En los fundamentos de la política educativa provincial que se vienen analizando, se hizo mención a distintos aspectos que en cierta forma podrían tener que ver con el legado cultural. Pero en lugar de ser tomados como punto de partida para pensar diferentes estrategias de aprendizaje y en distintas maneras de aprender por parte de los alumnos, fueron considerados como factores que influían en los logros o dificultades de aprender. Evidentemente, cuando se consideraron los saberes previos de los alumnos como contenidos significativos de la cultura, se lo hizo solo desde una perspectiva cognitiva y no socio-psicológica, ya que los documentos están atravesados por teorías cognitivistas del aprendizaje como la concepción de aprendizaje significativo de Ausubel.

Expresiones como “oportunidades para todos” o “acciones integrales”, llevaron a pensar que hubo un grado de normalidad donde la escuela pudo esforzarse para introducir lo diferente. Bajo el título de “Real oportunidad para todos” se presentó, de manera confusa, a la escuela como espacio privilegiado para afrontar el desafío de la integración: “(...) un sector prioritario es el de menores recursos (...) para este sector deben intensificarse las acciones más integrales (...)”.<sup>263</sup> Las desigualdades se presentaron como naturales y no generadas y reproducidas por la propia estructura social. Se pretendió la integración aunque sin políticas socio-educativas que acompañasen en la mejora de la situación social.

Se presentaron, al mismo tiempo, concepciones de diversidad diferentes ya que por momentos la Ley Federal de Educación mencionó la “diversidad regional”,<sup>264</sup> y en otros artículos las “ofertas específicas diferenciadas en función

---

<sup>262</sup> Boletín de Educación, Año 3, N°3, Ministerio de Educación y Cultura de la provincia de Santa Fe, Centro Provincial de Documentación e Información Educativa, 1993, p. 11.

<sup>263</sup> Boletín de Educación, Año 3, N°1, Ministerio de Educación y Cultura de la provincia de Santa Fe, Centro Provincial de Documentación e Información Educativa, 1993, p. 30.

<sup>264</sup> Ley Federal de Educación N°24195. Artículo 9.

de las particularidades o necesidades del educando o del medio”.<sup>265</sup> En este sentido no quedó claro con relación a qué tipo de necesidades educativas se habló de diversidad. En el Boletín de Educación de la Provincia se mencionó el término diversidad, refiriéndose a “(...) *la flexibilización del sistema formal (...) Diversificar las ofertas educativas, en cuanto a duración, opciones y formas de acreditación*”.<sup>266</sup> En este fragmento lo diverso hizo referencia a la necesidad de adecuación a nuevas y más ofertas educativas. El legado de la comunidad barrial, las representaciones, producidas por la comunidad quedaron soslayadas por el énfasis en transmitir competencias y contenidos significativos de la cultura oficial del discurso hegemónico.

Todo hace parecer que la diversidad cultural, que por lógica debía atender el fenómeno de las migraciones internas, se desdibujó en una maraña de terminologías y laberintos de una política educativa focalizada. La reforma de los ‘90, no atendió el problema de la segmentación educativa, ni avanzó en la superación del crónico analfabetismo, la deserción o el desgranamiento.

---

<sup>265</sup> Ley Federal de Educación N°24195. Artículo 11.

<sup>266</sup> Boletín de Educación, Año 3, N°1, Ministerio de Educación y Cultura de la provincia de Santa Fe, Centro Provincial de Documentación e Información Educativa, 1993, p. 31.

**Cuadro N° 9**  
**Población de 10 años o más por condición de analfabetismo y sexos según**  
**grupo de edad y por vecinal. Ciudad de Rosario. Provincia de Santa Fe.**  
**Año 2001.**

VECINAL Y GRUPOS DE EDAD	POBLACIÓN DE 10 AÑOS O MÁS	CONDICIÓN DE ALFABETISMO					
		ALFABETOS			ANALFABETOS		
BARRIO BELGRANO	TOTAL	TOTAL	VARONES	MUJERES	TOTAL	VARONES	MUJERES
10 a 14 años	24.204	23.957	11.143	12.814	247	98	149
15 a 19 años	2.122	2.111	1.051	1.060	11	7	4
20 a 24 años	2.272	2.260	1.153	1.107	12	9	3
25 a 29 años	2.237	2.226	1.116	1.110	11	7	4
30 a 34 años	1.885	1.876	913	963	9	3	6
35 a 39 años	1.679	1.674	813	861	5	3	2
40 a 44 años	1.648	1.643	788	855	5	5	-
45 a 49 años	1.808	1.792	815	977	16	7	9
50 a 54 años	1.589	1.575	765	810	14	5	9
55 a 59 años	1.617	1.595	737	858	22	9	13
55 a 59 años	1.418	1.403	657	746	15	7	8
60 a 64 años	1.400	1.384	624	760	16	10	6
65 a 69 años	1.337	1.315	573	742	22	4	18
70 a 74 años	1.361	1.344	538	806	17	6	11
75 a 79 años	968	947	354	593	21	4	17
80 años y más	863	812	246	566	51	12	39

**Fuente: IPEC, 2001.**

Los datos de estas problemáticas en el barrio Belgrano, según el censo de población y vivienda del año 2001 indicaron que de una población de 24.204 habitantes de 10 años o más, 247 habitantes eran analfabetos. Teniendo en cuenta que un niño ya a los diez años de edad la escuela lo ha formado en la lectura y la escritura, esto mostró que un 10 % de la franja de esta población no sabía leer ni escribir -siendo esto equivalente, en términos generales, al promedio provincial- Esta franja es significativa no solo por ser la que se

encontró cursando los estudios primarios al momento del relevamiento censal sino también porque es quien se formó en la LFE que se está analizando.

### Cuadro N° 10

**Población de 15 años o más según máximo nivel de instrucción alcanzado, según sexo y grupo de edad, por vecinal. Ciudad de Rosario. Provincia de Santa Fe. Año 2001.**

VECINAL SEXO Y GRUPOS DE EDAD	TOTAL	MÁXIMO NIVEL DE INSTRUCCION ALCANZADO									
		SIN INSTRUCCIÓN		PRIMARIO INC COMP		SECUNDA- RIO INC COMP		SUPERIOR NO UNIVERSITARIO INC COMP		SUPERIOR UNIVERSITARIO INC COMP	
<b>BARRIO BELGRANO</b>											
Ambos Sexos	22.082	434	2.134	6.324	4.617	4.770	696	1.141	1.392	574	
15 a 19 años	2.272	8	65	193	1.591	335	26	1	53	-	
20 a 24 años	2.237	12	33	285	431	728	231	97	410	10	
25 a 29 años	1.885	14	47	232	316	591	165	186	257	77	
30 a 39 años	3.327	28	96	625	577	963	142	416	314	166	
40 a 49 años	3.397	44	157	858	670	991	87	213	216	161	
50 a 59 años	3.035	65	255	1.250	527	597	24	127	94	96	
60 a 69 años	2.737	79	440	1.381	335	359	17	55	36	35	
70 a 79 años	2.329	93	682	1.167	138	171	3	40	12	23	
80 años y más	863	91	359	333	32	35	1	6	-	6	

**Fuente IPEC, 2001.**

En el cuadro N° 10 se detalló el máximo nivel de instrucción alcanzado en el barrio. Puede observarse, la primacía de la instrucción primaria como máximo nivel de instrucción alcanzado, en la mayoría de las edades. En el nivel secundario hay una disminución respecto del anterior y esta reducción es mucho más significativa si nos acercamos al nivel superior no universitario y universitario.

### **5.3.3- La retórica de la calidad y de las competencias.**

La calidad educativa constituyó el eje central de la reforma, causando una cierta seducción en los docentes. Se hace mención, en la LFE en el título IX: “de la calidad de la educación y su evaluación” a:

*“(...) garantizar la calidad de la formación impartida en los distintos ciclos, niveles y regímenes especiales mediante la evaluación permanente del sistema educativo, controlando su adecuación a lo establecido en dicha ley, a las necesidades de la comunidad y a la política educativa nacional”.*<sup>267</sup>

Se percibe la necesidad de articular y subordinar la producción del sistema educativo a las demandas que formuló el mercado de trabajo. Esta perspectiva de la educación para el trabajo y el trabajo como escalera para el ascenso social, fue la reclamada históricamente por el barrio, de modo que los docentes sufrieron un cierto engaño con esta retórica.

Dentro de la reforma, otra incongruencia entre objetivos y realidades fue la formación de los alumnos en valores éticos y morales:

*“(...) con vocación nacional, proyección regional y continental y visión universalista, que se realicen como personas en las dimensiones cultural, social, estética, ética y religiosa acorde con sus capacidades, guiados por los valores de vida libertad bien verdad paz solidaridad, tolerancia, igualdad y justicia. Capaces de elaborar por decisión existencial su propio proyecto de vida (...)”.*<sup>268</sup>

Estos fines eran contradictorios con el objetivo pretendido para las escuelas en relación a estar en sintonía con las necesidades del mercado, para el cual era funcional el perfil de un sujeto cada vez más individualista, competitivo

---

<sup>267</sup> Ley Federal de Educación N°24195. Artículo 48.

<sup>268</sup> Ley Federal de Educación N°24195. Artículo 6.

y triunfador. En la reforma también apareció un nuevo concepto procedente del ámbito mercantil, relativo a la capacitación de los recursos humanos. Esta fue la capacitación en *competencias*. El discurso económico se introdujo en el ámbito educativo, desplazando al discurso pedagógico y los alumnos pasaron a ser concebidos como recursos humanos.

Desde la escuela 91, se intentó reorientar las prácticas para poder responder a los requerimientos sociales, de modo que los aprendizajes de calidad quedaron relegados a un segundo plano, al ser reemplazados por la flexibilización de las exigencias, la reducción de gastos y la prioridad a las cuestiones asistenciales por sobre las pedagógicas. Esto significó el fracaso de un intento más de aplicar criterios de homogeneización escolar, esta vez bajo el signo del neoliberalismo.

Finalmente, otro efecto del neoliberalismo en la escuela 91, en relación a las redes vinculares interinstitucionales, fue la pérdida del sentido de interdependencia. Es así como se vio afectada la representación colectiva sobre la identidad barrial. Luego de esta crisis del orden simbólico, se produjeron reestructuraciones que originaron modificaciones severas en los diversos espacios organizativos: el trabajo, la familia, la escuela, la vecinal. Crisis que tiene su eclosión en los conflictos institucionales del año 2001.

#### **5.4- Recapitulación.**

En la primera fase (1961/1976), la comunidad, a través de la escuela, se apropió del mandato social y lo hizo propio dando un giro y ubicando a la escuela más que en el lugar de la reproducción social de las diferencias, en el de la transmisión de sus valores, de los cánones culturales del discurso del conjunto social. Los ideales y atribuciones que se pretendieron desde mandatos del sistema educativo fueron apropiados por y para el barrio que busca el ansiado ascenso social de los sectores populares a los que pertenecía.

Los migrantes internos amalgamaron directamente con los ideales de la escuela, apropiándose de los beneficios culturales que esto significó. La

identificación con el proyecto barrial fue voluntaria y se conjugaron expectativas del grupo de los recién llegados con los establecidos, mejorando las condiciones de vida social y económica, en un marco de posibilidad de ascenso social. El sentimiento de identificación rápidamente logró que los migrantes se integraran a la comunidad educativa.

La escuela 91 y el conjunto social barrial se complementaron históricamente, en la medida que aquella transmitió el legado cultural de la comunidad. Producto de ello el aprendizaje era socialmente significativo y socialmente productivo. No obstante, el discurso oficial del desarrollismo priorizó la planificación de la educación entendiéndola como factor determinante en las mejoras de la educación y la sociedad, de tal modo que las migraciones y sus identidades culturales fueron consideradas desde una perspectiva económica. Es decir que existió una cuota de autonomía institucional que permitió a la Escuela sobrepasar los objetivos ministeriales, dando respuesta a las demandas de la comunidad barrial.

En la segunda fase, correspondiente a la dictadura militar, se debilitó el vínculo armónico entre las expectativas barriales y estatales con respecto al currículo escolar, en perjuicio de la transmisión del legado cultural de la comunidad, que quedó subordinado a imposiciones ideológicas que buscaron la homogeneización cultural. Tras el momento inicial de recuperación democrática, que instaló un estilo participativo en las escuelas, se consolidó una tercera fase con la reforma educativa de la década del '90, dando lugar a un proceso de deslegitimación creciente de la función de la escuela, debido a las contradicciones entre los ambiciosos objetivos modernizadores y la realidad social regresiva.

También el capital cultural de la sociedad barrial fue desacreditado por el discurso de la reforma, que colocó a la escuela 91 en el dilema de tener que responder a los lineamientos de las políticas educativas y a la vez dar respuestas a los actores que reconocieron y legitimaron a esta institución tanto en funciones docentes como asistenciales.

## **CONCLUSIONES**

En esta tesis se analizó la incidencia de la escuela primaria en la transmisión de cánones culturales en la ciudad de Rosario y su impacto en la herencia cultural e identidades de las poblaciones migratorias. A su vez, se estudiaron los factores que se relacionaron con la transmisión de saberes proporcionados por la escuela en las comunidades barriales de Rosario. Se trabajó con el entrecruzamiento de categorías tales como identidad, canon escolar, legado cultural, herencia cultural, migración interna en Rosario; que se indagaron a la luz de los datos empíricos expuestos en el cuerpo de esta tesis.

La relación que se produce fruto de una migración interna en un país como Argentina, entre establecidos y recién llegados, no fue tarea fácil de establecer. En cuanto a la reconstrucción de la historicidad del arraigo, se hizo necesario indagar el inicio de la urbanización de Rosario. Para discernir este tipo de características también, se examinaron los orígenes de la ciudad, su fundación, sus primeros pobladores y los que fueron trasladándose desde 1889 a este nuevo barrio.

Entre este espacio micro social, que se tomó como unidad de análisis, y un contexto histórico circunscripto en un nivel más general o macro social, se propuso encontrar continuidades y rupturas entre ambos. El estudio permitió ir observando cómo se fue condicionando el desarrollo de los procesos barriales, a la luz de fenómenos más generales. Además, presentar las tensiones que se ocasionaron entre ambos niveles de determinación, produciendo los efectos que

emergieron como hechos sociales. Por lo que la historia barrial en relación al arraigo de los pobladores si bien tuvo sus particularidades que la vuelven singularmente única frente a otros barrios, también gozó de elementos más abarcativos.

Los movimientos migratorios son un fenómeno a nivel mundial que afecta a una gran parte de la población. Detrás de la decisión de migrar se encuentra siempre un descontento con el lugar de origen que incita en la búsqueda de nuevos horizontes y proyectos. Las necesidades de los migrantes estudiados fueron claramente ser aceptados por la comunidad receptora. No buscaron imponerse sino la aceptación y por tal motivo podrían ser innumerables las renuncias a las que debieron someterse con tal de incorporarse y pertenecer a la comunidad de los establecidos. Tan es así que estos últimos han logrado que no sean registrados como migrantes y quedar la memoria impregnada de elementos que perturban la identificación de un verdadero origen.

Este hecho puede ser tomado como una integración exitosa o no. Sin embargo el éxito de una integración de pobladores no debería depender de cuan desapercibidos pasan entre los unos y los otros sino que dependería de cuánto de lo propio han podido integrar en esta nueva comunidad. No obstante, la integración tuvo un costo para ambos grupos. Los recién llegados pierden necesariamente el *habitus* -en términos de Bourdieu- incorporado en su lugar de origen para adquirir progresivamente otro. Mientras que los establecidos debieron aceptar el compartir espacios -materiales y simbólicos- con los recién llegados y reacomodarse junto a ellos.

Este pasaje para ambos grupos, no fue inocuo, para algunos pudo no haber llegado nunca. Otros, como se vió en el desarrollo de la tesis, procesaron rápidamente los códigos y se asimilaron mutuamente incorporándose en ámbitos organizacionales como por ejemplo la Asociación Vecinal o la Sociedad de Socorros Mutuos Cosmopolita. Si bien los establecidos debieron decidir -implícitamente- si aceptaban o no a los nuevos pobladores, estos son incorporados porque sus prácticas deseos e ideales coincidieron con los de ellos.

Fue por esto que, la definición de su incorporación o no al vecindario, no tuvo mayores conflictos para los establecidos.

El trabajo llevado a cabo en nuestra unidad de análisis permitió aseverar que, históricamente, el proceso realizado por los recién llegados en un territorio es el de adaptación. La posición del migrante fue de enlace, pues este pretendió ser aceptado y mimetizado con el sector en donde se instaló. El éxito de sus objetivos dependió en mucho de cómo se apropió y manejó los códigos establecidos por los pobladores ya instituidos. Por lo que esa instalación no puede más que ser pasiva en cuanto a la adaptación a la nueva comunidad. Siendo vivenciado como lo propio de estas situaciones. Los establecidos reciben a este nuevo habitante, sin embargo el proceso que ellos implementan es el de coaptación vivenciándose con cierto grado de naturalidad.

Entre ambos, establecidos y recién llegados, se pudo determinar un sentido de pertenencia y mismidad considerablemente importante que los integra rápidamente a unos con otros. Se entiende que es un fenómeno producido a raíz de tener una historia originaria similar. Y no solo eso, además, porque dentro de esa historia han compartido la idea del progreso a través del trabajo, y la necesidad de transmisión de ese legado cultural a la comunidad.

Cuando el análisis se focalizó en la producción de vínculos entre los recién llegados y la comunidad barrial existente se revela que los migrantes interprovinciales fueron invisibilizados. Se mimetizaron con el barrio, de tal modo que hemos tenido dificultades de poder identificar a través de las entrevistas si había población migrante, pues sus costumbres e ideales no difieren en demasía con los de los establecidos.

En primer lugar los recién llegados, migrantes internos, se incorporaron a la comunidad barrial escapando a las necesidades económicas de su lugar de origen. Las expectativas puestas en la migración no se vincularon con el cambio de cultura sino más bien con las posibilidades de cumplir con ciertos ideales propios. Dichos ideales y valores de origen coinciden con los de la comunidad barrial. Así se fusionan e integran en el barrio los establecidos y recién llegados.

Las representaciones acerca del trabajo, el ascenso social, la importancia de transmisión del legado cultural y del papel de la educación se combinaron de manera tal que se produjo una afinidad entre ambos grupos. Los migrantes lograron igualarse con el barrio aunque se diluyó su historia como grupo. Las representaciones entonces, contribuyeron con el armado de la identidad del barrio. Cada grupo de migrantes se sujetó de manera tal que al compartir las mismas representaciones e ideales pudieron arraigarse en el lugar, sin mayores conflictos.

En la segunda mitad del siglo XX, el fenómeno migratorio de la ciudad de Rosario fue particularmente distintivo. La población recepcionada se caracterizó por vivir en condiciones de ruralidad en sus provincias emisoras. En las últimas décadas, la migración fue mermando y se encuentran varias generaciones de población nacidas en su lugar de residencia.

La utilización de una particular metodología nos permitió aseverar que a lo largo de los diferentes momentos históricos los migrantes se incluyeron exitosamente en las distintas instituciones y organizaciones del barrio y la ciudad. Fueron necesitados como fuerza de trabajo poco calificada y contribuyeron desde allí con el proyecto de ciudad cosmopolita al que pretendieron llegar los propios dirigentes.

Las fuentes de información fueron muy escasas a la hora de brindar datos de población y migración barrial. Luego de arduos trabajos de reconstrucción de los datos estadísticos nos atrevemos a decir que excepcionalmente fueron estudiados los movimientos migratorios en relación a las estadísticas y aún en menor medida o casi nulo fue su estudio, hasta el momento de cierre de esta tesis, dentro de otras ciencias sociales como la Antropología, la Historia o las mismas Ciencias de la Educación.

La triangulación de técnicas permitió realizar un trabajo exhaustivo y mucho más veraz en lo referido a los datos obtenidos en relación a que dicha migración se haya efectivizado o no. Mientras la mayoría de los pobladores, mencionaron en las entrevistas que no existían en el barrio habitantes de origen

migrante, los datos de los censos de población hogares y viviendas específicamente del año 1991 y 2001, como así también la muestra tomada, permitieron confirmar que efectivamente hubo migración interna en el barrio. Si bien los censos anteriores fueron fundamentales para el análisis más general, el haber contado con los informes cuantificados de las fracciones y los radios del barrio, y con las identificaciones de la muestra como datos objetivos, permitió comenzar a preguntar por qué este hecho no era reconocido por la mayoría de los pobladores.

De todas formas pudo establecerse que efectivamente el barrio recibió, desde sus orígenes población migrante. Desde las primeras corrientes interoceánicas pasando por la migración del campo a la ciudad y hasta la migración interprovincial de finales de la segunda mitad del siglo XX, con sus diferentes intensidades. El barrio se caracterizó por ser receptor activo de pobladores por las características propias del sector.

El proceso macro social referido, fue congruente también con la muestra que se tomó para realizar el análisis en una escala micro. A través de esta se consuma que ambos procesos macro y micro se correspondieron, tanto en los años preponderantes de la migración como en los hechos históricos en que se produce la migración. Todo este conglomerado poblacional fue configurando un nuevo entramado social de la ciudad a la vez que barrial. Poniendo de manifiesto los efectos producidos por la influencia de políticas nacionales en el sector barrial.

En la fundación de este barrio confluyen beneficios fundamentales, que se encontraron ligados a dos sectores sociales diferentes: la primera fue la necesidad, de los sectores más empobrecidos de la ciudad de obtener un espacio físico. La segunda se vinculó con la clase política, dirigente de la ciudad, -que coincide con aquella más enriquecida- que quería “quitar” los inmigrantes del centro de la ciudad junto a sus ranchos y su pobreza.

El origen social de la población barrial y en un porcentaje destacado de Rosario, se pudo establecer como aquellos habitantes de sectores populares de

origen inmigrante. Ellos son quienes se establecieron para luego recibir a una gran proporción de migrantes internos, (considerados en nuestra tesis como los recién llegados).

En lo referido a la identidad barrial y la de sus pobladores en el período seleccionado, se configuró de una manera bien delimitada a través de tres ejes. El primero, desde su vinculación con la ciudad a la que pertenece, el segundo, con las relaciones que estableció con otros barrios de la ciudad; y el tercero hacia el interior mismo.

Dentro de la ciudad, Belgrano se identificó como un barrio de trabajadores. Esto hizo que con los otros la relación fuera de identificación y diferenciación. La historia laboral en una empresa del Estado, fue determinante para instalar una identidad determinada por la territorialidad. Siendo mayoritariamente de obreros ferroviarios, se identificó con aquellos en igualdad de condiciones, más se diferenció de los que pertenecieron a otro estrato social como, por ejemplo, Fisherton. Por último obtuvo su propia identidad, contribuyendo desde el propio sentimiento de pertenencia al ferrocarril. Las representaciones colectivas de sí mismo favorecieron la profundización de prácticas de la vida cotidianas que lo circunscribieron como tal.

Al igual que lo plantearan los autores referidos en la introducción de la corriente de pensamiento de psicología social pichoniana, para examinar la configuración de la identidad del barrio, resultó imprescindible tener como herramienta de análisis la contextualización en el espacio y en el tiempo. Estas coordenadas no son sólo el “telón de fondo” en donde transcurre una escena, sino que se tornan ineludibles para dar sentido a los acontecimientos que se configuran. Ambas son condicionantes directos de las acciones y decisiones de los sujetos y las organizaciones involucradas.

Se observó el movimiento de la identidad y como se configura dentro de los elementos aglutinadores de los enunciados de fundamento. La comunidad barrial se apropió de estos incluso los recién llegados formando un conglomerado identitario. En otras palabras, en este juego de pesos y

contrapesos entre el individuo y la sociedad, en el devenir histórico, se forjó la figura de aquello que se asumió como identidad *aggiornada* en cada sujeto de acuerdo a particularidades adoptadas de un mismo discurso del conjunto social.

No podemos dejar de destacar que, entre otros elementos, dicha identidad se sostuvo materialmente desde una sedimentación arquitectónica en la mayoría de los hogares de los pobladores. La construcción dispar “disfrazó” los orígenes de las estructuras primarias de cuantiosas casas. Aunque cuando se indagó, en relación al núcleo principal de estas, se vio que fueron parte de políticas nacionales que tuvieron como uno de sus objetivos la urbanización de la zona obreras.

Como se planteó anteriormente, la idea acerca de una posible prolongación de las diferencias entre los migrantes internos con la comunidad fue dejada de lado por la igualdad de ideales entre ambos grupos. A esta idea se le suma el papel que jugaron las representaciones y los enunciados de fundamento en dicha conjunción.

Se señaló como las organizaciones barriales fueron claves para producir y reproducir representaciones de la comunidad barrial. Habilitaron a los migrantes a integrarse aún más rápidamente al barrio. Ambos grupos, al poseer los mismos objetivos originariamente, encontraron una correspondencia en las representaciones y las expectativas de unos y otros. Así se reforzó la posibilidad de que se fusionen fácilmente los grupos. Conservaron un mismo fin: la reproducción del legado cultural del discurso del conjunto social. Configurando de esta manera su propia identidad barrial.

Construyeron, al decir de Freud, un sentimiento oceánico donde los sujetos se encontraron perdiendo sus límites en una mismidad comunitaria, dándose lugar unos a otros, desapareciendo las fronteras. Uno y otro grupo disuelven sus límites para complementarse y fundirse formando lo que se llamó la comunidad barrial.

Con todo lo antedicho, se llegó así a establecer la configuración histórica y social del barrio Belgrano en términos de Norbert Elías. Se ha observado como las vinculaciones sociales más generales se encontraron condicionando a los sujetos del vecindario aunque estos fueron, a la vez, quienes tomaron decisiones sobre sus acciones.

La categoría legado cultural también mereció ser pensada en clave de configuración. En este sentido, constituyó a los sujetos del barrio que, a través de su reproducción, se aseguraron un lugar en la comunidad. El concepto de contrato narcisista de Piera Aulagnier permitió pensar en cómo se aseguró, esta comunidad, la transmisión y reproducción de la cultura. En otras palabras, se perpetuó el discurso del conjunto social de pertenencia a través de la transmisión del legado cultural en el marco del contrato narcisista que estableció el barrio con los habitantes. Asimismo, se observó, el inicio de la pérdida del sentido histórico de dicho discurso, el dislocamiento de sus sentidos, y la posterior ruptura del contrato narcisista, ocasionado por la crisis económica y social de los noventa.

Para este período los sujetos, como productos y productores de su historia representaron en la vida cotidiana los efectos que se describieron. Ella se tornó altamente fragmentada e individualizada sin expectativas de sostener la configuración de un proyecto común barrial. Estas características también se observaron en la escuela analizada y más aún en las prácticas docentes.

En el desarrollo de la tesis, en variadas ocasiones los límites entre lo macro y lo micro se perdieron. Se observó un condicionamiento mutuo de los hechos históricos, determinando el proceso de construcción identitario del barrio y también su desconfiguración. Desde esta perspectiva puede considerarse finalmente que los hechos sociales más generales afectaron de la misma manera tanto a la esfera micro social, como a los sujetos en particular. Si bien cada sujeto aporta su singularidad en la construcción de la identidad, este proceso se ve dislocado en la década del noventa por las políticas económicas y sociales que se implementaron.

Los hechos sociales ocasionados a nivel macro y micro social, comenzaron a hacer notar sus efectos negativos en la identidad de los pobladores. Crisis social que ocurre y fue vivenciada como crisis a nivel subjetivo. El despedazamiento de los ferrocarriles como empresa del Estado produjo profundos cambios en el barrio que ocasionaron, a la vez, crisis identitarias en sus pobladores. Ser ferroviario tenía un valor emblemático en cuanto a definirse desde esa perspectiva. El cierre implicó el desmembramiento de la población que había crecido alrededor de ella.

La organización social de la vida en el barrio se produjo a través del trabajo. Las relaciones intersubjetivas se arraigaron en esa forma de producción. La vida cotidiana y las relaciones sociales se establecieron en torno al trabajo. La desocupación simbolizó el desapuntamiento de los soportes colectivos de la vida barrial a la vez que la pérdida de referentes identificatorios, desapareció el lazo social construido hasta entonces, que forjó la identidad de la comunidad y de sus organizaciones, entre ellas la escuela.

El proceso que mencionamos tiene, como derivación inevitable, que parte de la identidad barrial a ser transmitida, trascienda en el devenir del olvido. El trabajo se diversificó, tornándose enajenante, ahistórico, y con nuevos objetivos. Dejando de ser quien le dé identidad a la comunidad barrial de Belgrano.

Nos queda la siguiente pregunta: si en otra época fue el trabajo y en nuestro caso el ferrocarril como empresa estatal lo que reunió en una mismidad a los sujetos, qué es hoy lo que hace de nodo constructor de la identidad de esta comunidad. La configuración de la identidad en la comunidad, posterior a la crisis socio económica del 2001, es un proceso que queda pendiente por exceder los límites de esta tesis. No obstante, podemos aseverar que ha mutado cabalmente.

Es el momento de concluir con algunas tensiones que se fueron armando en relación al canon y al legado cultural de la escuela es decir, si ella respondió al discurso hegemónico de la política educativa o al discurso del conjunto social respectivamente.

La educación del barrio desde sus orígenes respondió eficientemente a las necesidades y la afirmación del nuevo Estado Nación, con el fin de homogeneizar a los ciudadanos y adaptar en ellos sus valores y deberes. En los inicios del sistema educativo argentino, a la escuela proyectada por la generación del 80' que Sarmiento dio materialidad con la ley 1420, si bien se le pueden objetar un sin número de críticas respecto a la problemática de la inclusión, esta se presentó, para la nación, como un elemento congregador.

La escuela, como vehículo con el que se transmite el canon cultural de la política educativa, no excluye totalmente el legado cultural del discurso del conjunto social de la comunidad. La vida cotidiana de la organización escolar se estructuró por los sentidos que el barrio y los propios sujetos le atribuyeron pero condicionados por la estructura y el momento histórico. Como institución reproductora de la ideología del Estado argentino también, con su obligación de ser pública, gratuita y universal encontró una comunidad que ayudó a reproducir históricamente este mandato, pero como su propio legado, levantando la bandera de sus lemas. Porque existió implícitamente una fuerte convicción de que la educación de la escuela 91 erradicaría las desigualdades sociales con las que contó el barrio.

Las desigualdades en torno a las clases sociales, dentro de la escuela se presentaron en relación al otro que no es del barrio y que, claramente se presenta en las entrevistas, era a quienes más les costó apropiarse del conocimiento que enseñó la escuela, tanto sea el conocimiento del canon cultural, como el conocimiento del legado cultural barrial. El efecto segregador de la población si bien se reproduce no son los migrantes –recién llegados– quienes se vieron afectados. Se registra entonces, una discriminación hacia la pobreza estructural. La diferenciación radica entonces, entre quienes no poseen los mismos ideales y quedan por fuera de la comunidad barrial.

En relación a la incidencia de los cánones culturales transmitidos por la escuela se hizo necesario arbitrar tres fases para poder estimar su impacto en la herencia cultural e identidad de las poblaciones migratorias. El discurso oficial

del desarrollismo priorizó la planificación de la educación entendiéndola como factor determinante en las mejoras de la relación educación - sociedad. La migración y su identidad cultural no fueron consideradas más que asociadas a variables económicas. Por lo que se examinó podemos aseverar que la inclusión se relacionó con la asimilación del otro diferente en función de la cohesión. Esto se produjo a través de un enlace de afinidad entre lo ya establecido en la escuela como canon y los nuevos integrantes. Se dio un proceso de integración representacional entre establecidos recién llegados y políticas educativas.

Existió el mismo objetivo de ambos polos de la relación y por lo tanto, la integración fue procesada sin conflictos. Los migrantes dejaron de lado su propia cultura, porque tenían como prioridad la asimilación de los cánones escolares como un modo de pertenecer a la cultura barrial. Los establecidos también priorizaron los cánones escolares porque acordaron en que sería vehículo de ascenso social.

En la segunda fase (1976/1983), se inició la ruptura del vínculo entre la escuela y las necesidades de transmisión del legado cultural, de la comunidad barrial. Junto al disciplinamiento y excesivo control por parte de las autoridades ministeriales, la sobre exigencia de conocimientos relacionados con el culto a la patria, la religión, y la moral del ser nacional, han comenzado a alejar y censurar al conjunto de conocimientos, patrimonio de la comunidad. La integración se dio de manera coercitiva tanto de los establecidos como de los recién llegados.

La imposición de un canon escolar abarcó a toda la comunidad escolar. Las distintas cuestiones expresadas hasta aquí, contribuyen a preservar la hegemonía del canon cultural dominante y como bien señala Bourdieu, actuó como estructura estructurante, creando el sentido común a la vez que lo saturó. Por lo tanto el mundo social y educativo con el que interactuó la escuela - a través de los diseños curriculares, y las prácticas áulicas- se presentó al naturalizarse como la única realidad.

En la tercera fase (1983/2001), el legado de la comunidad barrial, materializado en las representaciones que dieron identidad a este barrio, fue

excluido también en la escuela 91. La crisis de la década de los noventa, impactó en la escuela produciendo una ruptura en la configuración de los lazos tradicionales. Ya no se transmitió el legado de la comunidad sino que pasan a transmitir competencias.

El discurso hegemónico cambió desde 1976 y se profundizó en los noventa con pleno neoliberalismo. Este efecto no hace otra cosa que socavar las diferencias dentro de la escuela y esta como una organización estatal reproduce las estrategias educativas establecidas desde los organismos internacionales. Se llegó al año 2001 con políticas educativas de inspiración neoliberal, con un Estado que dejó a la deriva a las instituciones educativas en su significación y dominio. En síntesis, Argentina careció de políticas educativas tendientes a paliar la diferenciación social.

El nuevo discurso de formación de recursos humanos que devino de la Ley Federal de Educación, requirió de la formación en competencias para un alumno competitivo y polivalente. Misión que la escuela intentó obedecer aunque no logró cumplir con los objetivos por la sobre exigencia sentida. Esta es traducida en la escuela 91 como institución, y en sus integrantes desde el sufrimiento por el efecto desintegrador de la crisis: descreimiento y caída de ideales, desmembramiento de los vínculos intersubjetivos, y la desorientación de las prácticas por la pérdida de proyección hacia el futuro. El canon cultural reprodujo en la escuela la transmisión de competencias en el sentido sajón, competencia como *kill* en el sentido de destruir al otro. Competir para ganarle al otro, reduciéndolo a la nulidad.

Consideramos que otra de las configuraciones ideológicas de los intereses dominantes, fueron la multiplicidad de concepciones de diversidad. No solo que se desvirtuó el concepto de diversidad, sino que, además, supuso que la educación les permitiría por sí misma superar las desigualdades, no develándose que esas desigualdades no eran naturales, sino generadas y reproducidas por una sociedad capitalista.

No podemos dejar de mencionar que, lo que ha estado presente durante muchos años en el conjunto representacional barrial, y de todo el pueblo argentino, se refiere a la promesa de movilidad social realizada por la escuela. Promesa que fue presentada por la cultura hegemónica y a través de la cual la escuela también reproduce la diferenciación social. En términos de Bourdieu, se justificó el capital cultural propio de las culturas hegemónicas, deslegitimando y colocando en un plano inferior al capital cultural o saberes de los sectores populares. La escuela 91 reprodujo el proyecto homogeneizador impuesto, continúa reproduciendo las diferencias sociales en relación a la apropiación o no del arbitrario cultural que ella transmite. Sin embargo hubo cierta armonía con el legado cultural por lo que cabe preguntarse de qué integración hablamos.

Los acontecimientos mostraron que contrariamente a ello, en la última fase, se buscó la unificación de competencias a través de la aculturación, no se pretendió la integración sino, desde un sentido simbólico “matar” la identidad diferente. Los procesos de desinstitucionalización e individuación abonaron a que se produzca el desarraigo de las representaciones ancladas históricamente. Se produce una ruptura que no permite otorgar sentido a esas representaciones anteriores, que en algún momento fueron constitutivas de la identidad y del entramado social barrial, cayendo en desuso.

El triunfo del olvido, permite observar el salto de un capítulo en la construcción del pasado posible a través de las vivencias. Y la certeza de la vivencia de una nostalgia de lo cotidiano, por parte de los sujetos integrantes de una comunidad ferroviaria, sabiendo que aquella negación o pérdida, fue una forma de defensa para cubrirse de un período superado y al que no hay retorno probable, trasunta en que parte de la historia pueda ser contada mas no transmitida.

La estructura social imperante en la crisis socio económica de los noventa, penetró hasta las fibras más íntimas de la escuela y sus agentes reconfigurando toda su identidad. La crisis alcanzó el complejo representacional originando una estructuración no explorada, a la vez que inédita en relación a las organizaciones

escolares, su legado y su identidad. La escuela hoy ha dejado de ser el elemento de adhesión social, no obstante nos preguntamos ¿Cuál es hoy el elemento aglutinador? Por quién ha sido reemplazado ¿Cómo se posiciona hoy la escuela frente a este o estos nuevos elementos aglutinantes? Los avances y progresos que llevan a lo que es el mundo hoy y la vida cotidiana misma de un ciudadano en la argentina permitió pensar que no podemos pretender que continúe siendo así. Sin embargo, en qué medida podemos configurar, con la multiplicidad de intereses y actores, en una sociedad más compleja, nuestra identidad como nación.

La comunidad educativa permitió que elementos propios (como en nuestro caso “trozos” de identificación material representacional de historias de vida) se unifiquen con lo nuevo del yo del sujeto y no quedar entrampado en una adaptación pasiva desde un lugar de sometimiento. Existieron elementos de conjunción entre lo propio de los recién llegados y los ya establecidos de la comunidad. En este sentido, la adaptación se dio en el plano activo del sujeto.

El proceso de vinculación surgió de manera no forzada, desde una significatividad relacional y psicológica. Significatividad relacional en tanto el material representacional nuevo puede ser coaptado con facilidad por el migrante, introyectando activamente aquello que le es preciso conocer para desenvolverse en la comunidad. Se habla también de significatividad psicológica, ya que entre el nuevo y el propio material representacional surge una vinculación subjetiva y activa de asimilación y en enlace de uno con otro. Esto es posible en la medida que en la estructura social o configuración social - en términos de Elías- sean permeables y puedan existir elementos sociales que propicien la apertura a diferentes habitantes y a su nuevo material representacional. Así, se estableció una relación dialéctica entre la estructura social y la estructura mental y/o subjetiva.

En este sentido, hay una integración escolar sin conflictos por la semejanza que encontramos entre la comunidad barrial y los migrantes. No

obstante los procesos escolares no son cerrados y uniformes sino que en su devenir se fueron presentando divergencias.

Producto de lo antedicho, en términos de Piera Aulagnier el contrato narcisista se renovó en cada migrante y en cada establecido de la comunidad en la medida que se comprometieron a reproducir el contenido de aquellos ideales de clase con los cuales se perpetua la comunidad. De esta manera, la identidad se estableció desde el resignar parte de aquello que los constituye para adoptar las nuevas caracterizaciones de la actual comunidad.

Las escuelas –como la de nuestra tesis- que tienen como característica principal la integración de lo propio y lo ajeno consiguen realizar un viraje hacia prácticas que conducen a contemplar el entorno como factor determinante de sus prácticas. Al ser la primera institución extra familiar del sujeto, realza su rol como garante de la integración esperada. En otras palabras, la escuela como una de las instituciones en que la sociedad confía a sus progenitores, cobra relevancia en relación a la transmisión del legado y es crucial su papel en la integración de estos.

Lo propio, lo apropiado, recibido de otro, lo ajeno, y lo enajenante, se heredó de generación en generación, se transfirió perdiendo sus límites de origen. Se engarzaron así, elementos culturales de manera tal que siendo de uno y otro los recibieron las nuevas descendencias. Apropiación y enajenación son las dos caras de una misma moneda. Ambas se conjugaron y transmitieron configurando el saber de la comunidad barrial.

Cuando la escuela alcanza los objetivos de la integración esperada posibilita que la apropiación y la enajenación sean un juego para la transmisión de la cultura. Finalmente, la responsabilidad es transferida al sujeto individual quien decide tomar ciertos aspectos y no otros como propios y singulares desde su subjetividad, partiendo de un posicionamiento activo. Si solo se privilegia en el análisis de la transmisión, a la estructura social, se pierde de vista la posibilidad que tiene el sujeto de elegir qué transmitir, de que se apropia y que queda en el olvido.

El rol de la escuela, con sus objetivos políticos de transmitir no solo una cultura o conocimientos seleccionados con sentido valorativo para la sociedad, sino también valores socialmente establecidos como tales, no es una tarea sencilla, y por tal motivo se torna una tarea compleja para la institución. La perspectiva de la integración ha sido poco abordada desde este punto de vista, en relación a la homogeneización.<sup>269</sup> Es descuidada la mirada de sus procesos cuando se efectiviza desde una homogeneización obligada y necesaria. Necesaria para no producir una segregación tal que excluya radicalmente una relación terminando por aceptar el orden desmembrado y excluyente como “lo normal”. La homogeneización desde el punto de vista que pretendemos abordarla no ha sido profundizada desde esta perspectiva.

El desafío es demostrar que la integración de la migración interna constituye un problema que puede ser generalizado al conjunto de las escuelas. Ahora bien, cómo podrán las diferentes comunidades y grupos involucrar desde esta perspectiva sus propias identidades en lo referido a lo escolar. El proyecto educativo globalizante, que borra las diferencias con las que parten los aprendientes de diferentes sectores sociales, podría estar generando discursos falaces en torno al acceso y la permanencia de los educandos en el Sistema Educativo formal de un Estado- nación.

Si la escuela parte de la transmisión de la cultura hegemónica, traducida desde el canon cultural escolar, aunque amplíe los niveles estandarizados de ingreso a la escuela, poco podrá hacer para el despliegue y afirmación de la identidad de los sujetos alumnos que quedan fuera de la cultura hegemónica. En cambio una escuela inclusiva que parta, para su proyecto educativo teniendo en cuenta el legado cultural, el espacio socio histórico de pertenencia y la realidad concreta en donde está inserta para construir su proyecto curricular, realiza un viraje hacia las propuesta que contemplan la configuración social como factor determinante de las prácticas.

---

<sup>269</sup> Si nos detenemos a analizar cómo fue estudiada históricamente la homogeneización vemos que se la investigó con cierto grado de desaprobación, desde una perspectiva negativa mostrando y hasta denunciando las consecuencias de este fenómeno que produce la escuela.

Quizá partiendo desde ahí hacia la construcción de sentidos que hacen a lo escolar, pueda modificar y resignificar el lugar de la transmisión solo de cánones culturales externos a los sectores populares. La educación en el legado cultural, en este sentido, dentro de las escuelas públicas, integración mediante, puede contribuir en el rescate de los valores de la solidaridad y cooperación mutua para pensar un nuevo mañana frente a un destino que aparece como inexorable.

## **BIBLIOGRAFÍA GENERAL**

ACHILLI, M E. (2005) Investigar en antropología social: los desafíos de transmitir un oficio. Rosario: Laborde Editor.

ALTHABE, G., SCHUSTER, F. G. (comp.) (1999) Antropología del presente. Buenos Aires, Edicial. Traducción de Cecilia Hidalgo y Clara Lourido. Edicial. Título original “Vers une ethnologie du présent”, en Althabe G., Fabre D. & Lenclud G. (dir.) (1992), Vers une ethnologie du présent. Paris, éd. MSH: 247-257.

ALVIRA, F. y BLANCO, F. (2000) Introducción al análisis de datos. En García Ferrando, M.; Ibáñez, J. y Alvira, F. (comp.), El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación, Madrid: Alianza Editorial.

AMEZOLA, G. de (2008) Esquizohistoria. La Historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

ARECES, N. y OSSANA, E. (1984) Historia de ciudades. Rosario (I). Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

ARIAS, N. (2005) Voltas e re-voltas estratégicas dos tobas rosarinos - de Resistencia a Rosario. Rio de Janeiro: Tesis de Doctorado inédita.

ARGIROFFO, B. Y ETCHARRY, C. (1992) Inmigración, redes sociales y movilidad ocupacional: italianos de Ginestra y Ripalimosani en Rosario (1947-1958). En Revista Estudios Migratorios Latinoamericanos, Año 7, N° 21. Buenos Aires.

ARGUMEDO, A. (2002) Los silencios y las Voces en América Latina. Buenos Aires: Ediciones del pensamiento nacional.

AROSTEGUI, J. (1995) La investigación histórica: Teoría y método. Barcelona: Editorial Crítica.

- ASCOLANI, A. (2009) La investigación reciente en Historia de la Educación en Argentina: campo, problemáticas y tendencias. En ASCOLANI, A. (comp.), El Sistema Educativo en Argentina. Civilidad, derechos y autonomía, dilemas de su desarrollo histórico, Rosario: Laborde Editor.
- ASCOLANI, A. (2003) La historia de la educación en Argentina y el problema de las fuentes. En revista América a Debate, N° 3. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Facultad de Historia.
- ASCOLANI, A. (2003) Objetos, teorías y métodos. Opciones por la definición del campo disciplinar de la historia de la educación Argentina, en *Revista Vetas*, Revista de El Colegio de San Luis, A.C., Institución pública de investigación del Sistema SEP-CONACYT, Año 4, N° 10, San Luis Potosí, México, ISBN 968-7727-82-9.
- ASCOLANI, A. (comp.) (1999) La Educación en Argentina. Estudios de Historia, Rosario: Ediciones del Arca.
- ASCOLANI, A. (comp.) (1993) Historia del Sur Santafesino. Rosario: Ediciones Platino.
- ASIGLIANO, G. (2002) “Privatizaciones en Argentina. Concesión de la línea Mitre de ferrocarriles. Rosario: SR, Publicación inédita.
- ASTINZA, M. y SANCHEZ, D. (2004) Las tazas migratorias de las provincias argentinas. 1991-2001: Estimaciones, explicaciones e interpretaciones. En Revista Signos Universitarios. Migraciones y Migrantes II, Año 23, N° 40 (pp.41-93). El Salvador: Universidad del Salvador.
- AULAGNIER, P. (1997) La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado. Argentina: Amorrortu.
- AUGLANIER, P. (1994) Un intérprete en busca de sentido. México: Siglo XXI.
- BABBIE, E. (1996) Manual para la Práctica de la Investigación Social, Bilbao: Editorial Desclée de Browser.
- BACHELARD, G. (1978) La filosofía del no, Buenos Aires: Amorrortu.
- BADALONI, L. (2002) Resistencias y huelgas de los ferroviarios de Rosario y Pérez, durante el gobierno peronista en los años 1950, 1951. Publicación inédita. Rosario.

- BADALONI, L. (2003) La huelga metalúrgica de 1954. Los rastros de una huelga censurada. Publicación inédita. Rosario.
- BALAN, J. y JELIN, E. (1979) La estructura social en la biografía personal. Buenos Aires, Estudios CEDES.
- BALLENT, A. (2005) Las huellas de la política: vivienda, ciudad, peronismo en Buenos Aires, 1943 - 1955 Buenos Aires: Univ. Nacional de Quilmes.
- BAUMAN, Z. (2007) Identidad. Buenos Aires: Losada.
- BAUMAN, Z. (2003) Amor Líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- BAUMAN, Z (2001) En busca de la política. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BAUMAN, Z. (2000) Modernidad líquida. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- BAUMAN, Z. (1999) La globalización. Consecuencias Humanas. Argentina. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BECK, U. (1998) La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad. Buenos Aires: Paidós.
- BECK, U.; GIDDENS, A.; LASH, S. (1997) Modernización reflexiva: política, tradición y estética en el orden social moderno. Madrid: Alianza.
- BEDARIDA, F. (1998) As responsabilidades do historiador expert, en BOUTIER, J. e DOMINIQUE, J. Passados recompostos (pp. 145-153). Río de Janeiro: Editora UFRJ: Editora FGV.
- BENENCIA, R. (1993) Migraciones y enfermedad de Chagas en la Argentina. Revista de Medicina, vol 53, suplemento1. Buenos Aires.
- Bengochea, W; Ciunne, E. (2010) Eloy Palacios. Breve historia de un hombre singular. Rosario: Municipalidad de Rosario.
- BENSA, A. (1998) Da micro-história a uma antropologia crítica, em: REVEL, Jacques (org.). Jogos de escalas. A experiência da microanalise. (pp. 151-172) Rio de Janeiro. Editora da Fundação Getúlio Vargas.
- BERENSTEIN, I. (2004) Devenir otro con otro(s). Ajenidad, presencia, interferencia. Buenos Aires: Paidós.

- BERGER, P.; LUCKMAN, T. (1997) *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. La orientación del hombre moderno.* Buenos Aires: Paidós.
- BHABHA, H. (1998) *O local da cultura.* Belo Horizonte: Editora UFMG.
- BICCAS, M. (2008) *O impresso como estratégia de formação de professores: o caso da Revista do Ensino (1925-1940).* Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, (EDVCERE).
- BIXIO, B. HEREDIA, L. (2000) *Algunos lugares de articulación disciplinaria: La vulnerabilidad de las fronteras.* Publicación del CIFYH Centro de Investigaciones Facultad de Filosofía y Humanidades. Año: 1. N° 1. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba
- BLANCHET, A. (1985) *L'entretien dans les sciences sociales*". Paris: Dunot Bordas.
- BOLEDA, M. (1983) *El proceso migratorio misionero en las últimas tres décadas.* Revista Desarrollo Económico de Ciencias Sociales. Vol 23 N° 90.
- BONAPARTE, H. (1990) *Los que llegaron del interior.* En revista Rosario: historias de aquí a la vuelta. N° 6. Rosario: Ediciones de aquí a la vuelta.
- BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J. C.; PASSERON, J. C. (1995) *El oficio del sociólogo.* México: Siglo XXI.
- BOURDIEU, P. WACQUANT, L.J.D. (1995) *Respuestas por una Antropología reflexiva.* México: Grijalbo.
- BOURDIEU, P. (1997) *Capital cultural, escuela y espacio social.* México: Siglo Veintiuno.
- BOURDIEU, P. (1993) *Cosas dichas. Espacio Social y poder simbólico.* Madrid: Gedisa.
- BOURDIEU, P. (1991) *El sentido Práctico.* Madrid: Taurus Humanidades.
- BOURDIEU, P. (1988) *La distinción. Criterios y clases sociales del gusto.* Madrid: Taurus.
- BOUTIER, J. e VIRMANI; A. *Os caminos da polifonía,* en BOUTIER, J. e DOMINIQUE, J. *Passados recompostos* (pp. 301-310). Río de Janeiro. Editora: UFRJ: Editora FGV.
- BRARDA, A.; DE GREGORIO, R.; BALMACEDA, N.; HEREDIA, E. Y MERCADO, P. (2011) *El patrimonio escolar edificado entre los años 1945 y*

1955, en Rosario y su área metropolitana. Rosario: III Jornadas de Ciencia y Tecnología. UNR.

BRIONES, G. (1982) *Métodos y técnicas de investigación en ciencias sociales*. México: Trilla.

BURKE, P. (1996) *Hablar y callar. Funciones sociales del lenguaje a través de la historia*. Buenos Aires: Gedisa.

CAMPAZAS, A. (1997) *Historia de los barrios de Rosario*. Rosario: Homo Sapiens.

CAMPAZAS, A. (1996) *La conquista del oeste*. En: *Revista Rosario: Historias de aquí a la vuelta*. N° 18 Rosario: Ediciones de aquí a la vuelta.

CAMPAZAS, A. (1988) *Rosario y sus barrios*. Azcuénaga- Belgrano. Resumen histórico para docentes y alumnos, de apoyo a los planes de estudio en las escuelas primarias. Rosario: Editorial Librería Apis Casa del Docente.

CARDINI, A. VEDELA, C. (2002) *Las provincias educativas. Estudio comparado sobre el Estado, el poder y la educación en las veinticuatro jurisdicciones Argentinas*. Buenos Aires: Cippec.

CARLEVARI, I. Y CARLEVARI, R. (2003) *La Argentina: Geografía humana y económica*. Buenos Aires: Grupo Guía S.A.

CARRERA, M. ARELLANO, A. RACEDO, J. (1996) *Identidad y cultura*. En *Revista Temas de Psicología Social* Año17 N°15, (p80-94). ISSN0326-453X. Buenos Aires: Ediciones Cinco.

CASTEL, R. (2004) *La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?* Buenos Aires: Manantial.

CASTELLS, M. (2004) *La era de la información: Economía, sociedad y cultura*. Vol II: *El poder de la identidad*. Buenos Aires: Siglo XXI.

CASTEL, R. (1995) *La metamorfosis de la cuestión social*. Argentina. Paidós.

CASTORIADIS, C. (1983) *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets.

CASTORINA, J. (2008) *Los procesos civilizatorios: Algunas relaciones entre las configuraciones, las mentalidades y las representaciones sociales*. En Kaplan C. (coord.)(2008) *La*

civilización en cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias. Buenos Aires: Miño y Dávila.

CASTORINA, J. KAPLAN, C (1995) La inteligencia escolarizada. Reflexiones sobre el sentido común de los maestros y su eficacia simbólica. Revista del instituto de investigaciones en ciencias de la educación. Año IV. N° 7. Argentina: Facultad de Filosofía y Letras de la U.B.A.

CEA D'ANCONA, M. (1996) La organización de la investigación. En Cea D'Ancona. Metodologías Cuantitativas: estrategias y técnicas de investigación social. Madrid: Síntesis.

CENA, J C. (2009) Ferroviarios. Sinfonía de acero y lucha. Buenos Aires: La nave de los locos.

CERTEAU, M.; GIARD; L.; MAYOL, P. (1999) La invención de lo cotidiano II. Habitar, cocinar. Oak-Editorial: México.

CHARTIER, R. (1996) El Mundo como representación. Barcelona: Gedisa.

COFFEY, A. y P. ATKINSON (2003) Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Colombia: Universidad Nacional de Antioquia.

COHEN, N. (1999) Cuando la visión del otro se basa en la visión de las diferencias. En Revista Estudios Migratorios Latinoamericanos, año 13/14, N° 40. Buenos Aires.

COULON, A. (1995) L' Ecole de Chicago. Campinas. SP: Papyrus.

CRESWELL, J W (1994) Research Design. Qualitative & Quantitative. Approaches, Thousand Oaks. California.

CRUZ, M. (2007) Recordamos mal, en Cruz, M. Cómo hacer cosas con recuerdos. Sobre la utilidad de la memoria y la conveniencia de rendir cuentas (pp.79-87). Buenos Aires: Katz editores.

CUADERNOS DEL CURDIUR Centro Universitario Rosario de Investigaciones Urbanas y Regionales N°8, N°7, y N°11. Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño. Ediciones inéditas.

DEBRAY, R. (1997). Transmitir. Buenos Aires: Manantial.

DE CERTEAU, M. (2004) La cultura en plural. Buenos Aires: Nueva Visión.

DE CERTEAU, M. (1996) La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer. Oak-Editorial: México.

- DE CERTEAU, M. (1993) *La Operación Historiográfica*. En la escritura de la Historia. México, Universidad Iberoamericana.
- DELEUZE, G. (1987) *Foucault*. Argentina: Paidós
- DELEUZE, G. (1968) *Difference et repetition*. París: Presses Universitaires de France.
- DEVOTO, F. (2009) *Historia de la inmigración en la Argentina*. Buenos Aires: Sudamericana. 3° edición 1° en 2003.
- DEVOTO, F. (1992) *Movimientos migratorios: historiografía y problemas*. Buenos Aires: CEAL.
- DOUGLAS, M (1996) *La aceptabilidad del riesgo según las ciencias sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- DUBET, F; MARTUCCELLI, D. (1999) *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires: Losada.
- DUFOUR, D. (2007) *El arte de reducir cabezas. Sobre la servidumbre del hombre liberado en la era del capitalismo*. Buenos Aires: Paidós.
- DUSSEL, I. Y PEREYRA, A. (2006) *Notas sobre la transmisión escolar del pasado reciente de la Argentina*, en Carretero, M; Rosa, A. & Gonzales, M. F., *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires, Paidós.
- ELIAS, N. (1998) *Establecidos y Marginales*. En: Weiller, V. (comp.) *La civilización de los padres y otros ensayos*. Buenos Aires: Norma.
- ELIAS, N. (1989) *Sobre el tiempo* Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- ELIAS, N. (1987) *El Proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ELIAS, N. (1969/1996) *La sociedad cortesana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ELIZAGA, J. (1973) *La evolución de la población de la Argentina en los últimos cien años*. *Revista Desarrollo Económico* N° 48, Vol.12. Buenos Aires.
- ENSINK, O. (1980) *Historia de los ferrocarriles de la provincia de Santa Fe*. Rosario: Pontificia Universidad Católica Argentina.
- FALCÓN, R. (1998) *Los trabajadores y el mundo del trabajo*, en BONAUDO, M. (directora), *Nueva Historia Argentina, Tomo IV, Liberalismo, Estado y Orden Burgués (1852 – 1880)*, Buenos Aires: Sudamericana.

- FALCÓN R.; MEGÍAS, A.; PRIETO, A.; MORALES, B. (1993) Elite y sectores populares en un período de transición (Rosario, 1870-1900). En: ASCOLANI, A. comp. (1993) Historia del sur Santafesino. La sociedad transformada (1850-1930) Buenos Aires: Ediciones Platino.
- FERNANDEZ, L. (1994) Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Buenos Aires: Paidós.
- FOLLARI, R. (2002) Teorías débiles. Para una crítica de la deconstrucción y de los estudios culturales. Rosario: Homo Sapiens.
- FORLINI, N. (2012) El impacto de las políticas de privatización durante los años noventa: Transmisión del legado cultural en el barrio Belgrano de la ciudad de Rosario (Santa Fe) y sus alcances en las organizaciones escolares, en Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación. Año 8 N°7, (pp. 131 – 148). ISSN 1851-6297. Rosario: Laborde Editor.
- FORLINI, N. (2010) La configuración de la identidad de los sectores populares en la era de la globalización. Apuntes para pensar las prácticas escolares, en Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación. Año 6 N°5, (pp. 175 – 189). ISSN 1851-6297. Rosario: Laborde Editor.
- FORLINI, N (2006) El pensamiento propio en sectores marginales. Propuesta para potenciarlo. Tesina de Licenciatura inédita. Universidad Nacional de Rosario. Argentina.
- FORTI, R. (2006) Memoria ferroviaria de los trabajadores de la línea general Mitre ex central Argentino desde los años 1955-1990. Publicación inédita. Rosario.
- FRANCO, Y.; FREIRE, H.; LORETI, M. (2007) Insignificancia y autonomía. Debates a partir de Cornelius Castoriadis. Buenos Aires: Biblos.
- FRANCO, Y.; FREIRE, H.; LORETI, M. (2007) Insignificancia y autonomía. Debates a partir de Cornelius Castoriadis. Buenos Aires: Biblos.
- FRANCO, M. y LEVIN, F. (2007). El pasado reciente en clave historiográfica. En: FRANCO, M. y LEVÍN, F. (comps.) Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción. (pp. 31-65). Buenos Aires: Paidós.

- FREIDIN, B. (2007) El proceso de construcción del marco teórico en el diseño de una investigación cualitativa. En Sautu, R, (comp.) *Práctica de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Buenos Aires: Lumiere.
- FREIRE, P.; QUIROGA, A. (1986) *El proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichón Rivièrè*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- FREUD, S. (1978/1985) Múltiple interés del psicoanálisis. En: "Obras Completas." Buenos Aires: Amorrortu.
- GALENDE, E. (1997) *De un horizonte incierto. Psicoanálisis y salud mental en la sociedad actual*. Buenos Aires: Paidós.
- GARCÍA HOZ, V. (1970- 1988) *Educación personalizada*. Madrid: Rialp.
- GERMANI, G. (1963) Los procesos de movilización e integración y el cambio social. *Revista Desarrollo Económico* N° 03, Vol.03. Buenos Aires: Instituto de desarrollo Económico y Social.
- GIDDENS, A.; BAUMAN, Z.; LUHMANN, N.; BECK, U. (1996) *Las consecuencias perversas de la modernidad. Modernidad, contingencia y riesgo*. Barcelona: Anthropos.
- GIDDENS, A. (2002) *Modernidad e identidad*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- GIDDENS, A. (1995) *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Ediciones Península.
- GINSBERG, M. y SILVA FAILDE, D. *La industria santafesina en perspectiva histórica. Concurso: La industria de Santa Fe y la proyección histórica del Bicentenario (s/f)*.
- GUINZBURG, C. (1976) *El queso y los gusanos. El cosmos según un molinero del siglo XVI*. Turín: Einaudi.
- GOFFMAN, E. (1963) *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GONZÁLEZ BLASCO, P. (2000) *Medir en las ciencias sociales*. En García Ferrando, M.; J. Ibáñez y F. Alvira (Comps.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*, Madrid: Alianza Editorial.
- GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, B. (2000) *Nuevas perspectivas en la explotación y aprovechamiento de los datos secundarios*. En García Ferrando, M.; J. Ibáñez y

- F. Alvira (comps.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*, Madrid: Alianza Editorial.
- GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, B. (1996) *La utilización de los datos disponibles*. En M. García Ferrando y otros (Compiladores), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*, Madrid: Alianza Universidad.
- GRAVANO, A. (2005) *El barrio en la Teoría Social*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- GRAVANO, A. (1989) *La cultura de los barrios*. Buenos Aires: Centro editor de América Latina.
- GRAVANO, A. y GUBER R. (1991) *Barrio sí, villa también*. Buenos Aires: Biblioteca Política Argentina N° 320.
- GRANDE, A. (2004) *Psicoanálisis implicado 3*. Buenos Aires: Topía.
- GRUPO DE ESTUDIO, (2004) *Asentamientos irregulares de Rosario*. Rosario: Fundación Banco Municipal de Rosario.
- GRUPO DE ESTUDIO, (2006) *Asentamientos irregulares de Rosario. Actualización 96'*. Rosario: Fundación Banco Municipal de Rosario.
- GUBER, R. (1991) *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Legasa.
- HALPERIN DONGHI, T. (1975) *Algunas observaciones sobre Germani, el surgimiento del peronismo y los migrantes internos*. *Revista Desarrollo Económico* N° 56, Vol.14. Buenos Aires: Instituto de Desarrollo Económico y Social.
- HABERMAS, J. (1984) *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- HALL, S. (2003) *Introducción: ¿quién necesita "identidad"?* en Stuart Hall y Paul du Gay (comps.) *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- HALLIDAY, M.A.K. (1982) *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económica.
- HANNERZ, U. (1997) *Fluxos, Fronteiras e Híbridos: Palabras-chave da Antropología transnacional*. *Mana*. 3 (2): (pp 7-39). ISSN 0104 -9313.
- HASSOUN, J. (1996) *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.

- HEINICH, N. (1999) Norbert Elías. Historia y cultura en occidente. Buenos Aires: Nueva Visión.
- HELER, M. (2008) La lógica del excedente y el actual predominio de la perspectiva del consumidor. Bahía Blanca: En Cuadernos del Sur – Filosofía
- HELER, M. (2005) Entre la producción y la acreditación. Neuquén: En Cuadernos del Sur – Filosofía.
- HELER, M. (2004) Ciencia incierta. La producción social del conocimiento. Buenos Aires: Biblos.
- HESSEN, J. (1970) Teoría del conocimiento. España: Espasa – Calpe.
- HISTORIA DE LAS INSTITUCIONES DE LA PROVINCIA DE SANTA FE (1972). La cultura en la provincia. (Primera parte) Tomo V. Comisión redactora de la historia de las instituciones de la provincia de Santa Fe. Santa Fe: Edición Oficial.
- HORSTEIN, L. (1988) Cura psicoanalítica y sublimación. Buenos Aires: Nueva Visión.
- HORSTEIN, L. (2011) Autoestima e Identidad. Narcisismo y valores sociales. Buenos Aires: Fondo de Cultura económica.
- JELIN, E. y LORENZ, F. (2004) Educación y memoria: Entre el pasado el deber y la posibilidad (pp. 1-9), en Jelin, E. y Lorenz, F. (comps.) Educación y memoria. La escuela elabora el pasado. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- JELIN, E. (2002) Los trabajos de la memoria. Madrid: Siglo XXI.
- JONQUERES, P. (1983) Epistemología de las Ciencias Humanas y Ciencias de la Educación. En BARCALA, J. (1983) coord. Estudios sobre Epistemología y Pedagogía. Madrid: Anaya.
- JORNADAS DE DIVULGACION SOBRE ORDENAMIENTO URBANO Y ASPECTOS FERROPORTUARIOS DE LA CIUDAD DE ROSARIO (1987) Municipalidad de Rosario. Secretaría de Planeamiento.
- KAPLAN, C. (2008) Comportamiento individual y estructura social: cambios y relaciones. Una lectura desde Norbert Elías. En Kaplan C. (coord.)(2008) La civilización en cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elías. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- KAPLAN, C. (et al.) (2002) La escuela una segunda oportunidad frente a la exclusión. Revista Ensayos y Experiencias N° 46. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- KAPLAN, C. (1992) Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen. Buenos Aires: Aique.
- KAPLAN, C. (1987) La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- KAUFMAN, C. Y DOVAL, D. (2006) Dictadura y educación: Los textos escolares en la historia Argentina reciente. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- KAUFMAN, C. Y DOVAL, D. (1999) Paternalismos pedagógicos. Las políticas educativas y los libros durante la Dictadura. Rosario: Laborde Editor.
- KOYRE, A. (1985) Estudio de historia del pensamiento científico. México: FCE.
- KRICHEFSKY, G. y BENCHIMOL, K. (2008) La educación argentina en democracia. Cambios, problemas y desafíos de una escuela fragmentada. Buenos Aires. Los Polvorines: Universidad de General Sarmiento.
- KUHN, T. (1985) La estructura de las revoluciones científicas. México: Siglo XXI.
- LANCIOTTI, N. (2009) De rentistas a empresarios. Inversión inmobiliaria y urbanización en la pampa argentina. Rosario, 1880/1914. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- LAPLANCHE, J. PONTAILS, J. (1971/1981) Diccionario de psicoanálisis. Barcelona: Labor.
- LATES, A. (1973) Las migraciones en la Argentina entre mediados del siglo XIX y 1960. Revista Desarrollo Económico N° 48, Vol.12. Buenos Aires: Instituto de desarrollo Económico y Social.
- LEDERMAN, S. (1998) Espacios de escucha. ¿Lugares de la palabra para los niños? Jornadas: El lugar de la palabra en sectores populares. Bariloche. Argentina: Ponencia inédita.
- LE GOFF, J. (1979) Memoria. En Enciclopedia Einaudi. Turín: Einaudi.

- LÓPEZ, M. (2007) La combinación de la acción nacional y provincial y la suma del capital privado y público en la construcción de las primeras líneas ferroviarias. 1857-1886 (p.15 a 54). En LÓPEZ, M.; WADDELL, J., (2007) comp. Nueva historia del ferrocarril en la Argentina. 150 años de política ferroviaria. Buenos Aires: Lumiere.
- LORENZ, F. (2006) El pasado reciente en la Argentina: Las difíciles relaciones entre transmisión, educación y memoria. En: CARRETERO, M; ROSA, A. & GONZALES, M. F., Enseñanza de la historia y memoria colectiva (pp. 277-295). Buenos Aires: Paidós.
- LVOVICH, D. (2008) Actitudes sociales y dictaduras: las historiografías española y argentina en perspectiva comparada. En: páginas revista digital de la escuela de historia – UNR / Año 1. N° 1. ISSN 1851-992X.
- MARÍ, E. (1990) Elementos de epistemología comparada. Buenos Aires: Punto sur.
- MAXWELL, J. A. (1996) Qualitative research Design. An Interactive Approach; Thousand Oaks London: Sage Publications.
- MC LAREN, P. (1998) Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo. Rosario Homo Sapiens Ediciones.
- MEGIAS, A. (1996) La Formación de una elite de notables-dirigentes. Rosario, 1860-1890. Buenos Aires: Biblos.
- MEYER, J. RAMIREZ, F. La institucionalización mundial de la educación. En Schriewer, J. (Comp.) (2005) Formación del discurso en la educación comparada. Barcelona: Pomares.
- MILSTEIN, D. MENDES, H. (1999) La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- MINTZ, S. (1977) África en América Latina: una reflexión desprevenida. En FRAGINALIS, M. África en América Latina. México: Siglo veintiuno editores.
- MITJAVILA, M. (2006) El riesgo como instrumento de individualización social. En: Burkún, M.; Krmpotic, C. (comp.) El conflicto social y político. Grados de libertad y sumisión en el escenario local y global. Buenos Aires: Prometeo.

- MITJAVILA, M. (2002) O risco como recurso para a arbitragem social. *Tempo Social. Revista de sociología da USP*. Sao Paulo: USP, n.
- MITJAVILA, M. (1999) O risco e as estratégias de medicalização do espaço social: Medicina Familiar no Uruguai (1985-1994). Tese (Doutorado em Sociologia). São Paulo: Universidade de São Paulo.
- MONSERRAT DE LA CRUZ, (1995) Recursos cognitivos en sectores sociales marginales: ¿Huellas del Bricoleur? En: Schlemenson, S. (Comp.) Cuando el aprendizaje es un problema. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- NASSIF, R. (2011) ¿Es posible conocer la realidad? Nuevos y viejos debates en el siglo XXI. *Construcción de la realidad objetiva. Relatos, medios, discurso*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- NORA, P. (1984) (dir.); *Les Lieux de Mémoire; 1: La République Paris: Gallimard*, pp. XVII-XLII.
- NORA, P. (1972) O retorno do fato, em LE GOFF, J. e NORA, P. *Historia: Novos problemas* (trad. Theo Santiago 4º Edic. Colecao Cs. Sociais) Río de Janeiro: Editora Francisco Alves.
- NOVIK S. (2008) *Las migraciones en América Latina*. Buenos Aires: Catálogos.
- OLIVEIRA, O. Y GARCIA, B. (1987) Encuestas ¿hasta dónde?. En *Revista Mexicana de Sociología*, año XLIX. México.
- OLIVEIRA, J. (2006) Pluralizando tradiciones etnográficas: sobre un cierto malestar en la antropología, en OLIVEIRA, J. (comp.) *Hacia una antropología del indigenismo: estudios críticos sobre los procesos de dominación y las perspectivas políticas actuales de los indígenas en Brasil*. (pp. 201-219). Río de Janeiro Lima: Contra Capa - Centro amazónico de antropología y aplicación práctica. CAAAP.
- OSSANNA, E., ASCOLANI, A, MOSCATELLI, M., PÉREZ, A. (1997) Una aproximación a la educación en Santa Fe, de 1945 a 1983, en Ossanna, E. (coord.), *La educación en las provincias 1945-1983*, colección *Historia de la Educación Argentina* dirigida por Adriana Puiggrós, Buenos Aires: Galerna.
- OSZLAK, O. (1997) *La formación del Estado argentino. Orden, progreso y organización nacional*. Buenos Aires: Planeta.

- PADUA, J. INGVAR, A. APEZECHEA, H. BORSOTTI, C. (1979) Técnicas de investigación aplicadas a las Ciencias Sociales, México: Fondo de cultura económica.
- PADUA, J. (1993) Métodos y técnicas de la investigación en ciencias sociales, México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- PERCIA, M. (1991) Notas para pensar lo grupal. Buenos Aires: Lugar.
- PÉREZ, A. (1999) Hacia la construcción de un sistema de educación pública. Las escuelas municipales de Rosario (1860-1890) (pp 107- 128). En ASCOLANI, A. (1999) comp. La educación en Argentina. Estudios de Historia. Rosario: Ediciones del Arca.
- PERREOUND, P. (1996) La construcción del éxito y del fracaso escolar. Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar. Suiza: Morata.
- PICHÓN RIVIÉRE, E. (2001) El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social. Buenos Aires: Nueva Visión.
- PINEAU, P. (2006) Impactos de un asueto educacional. Las políticas educativas de la dictadura (1976-1983). En: PINEAU, P.; MARIÑO, M.; ARATA, P.; MERCADO, B. El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983). Buenos Aires: Colihue.
- PIZARRO, C. (2006) Tras las huellas de la identidad en los relatos locales sobre el pasado Cuadernos de antropología social *versión On-line* ISSN 1850-275X N°24. Buenos Aires.
- POPPER, K. (1971) La lógica de la investigación científica. Madrid: Técno.
- PUIGGRÓSS, A. (1999). Qué pasó en la educación argentina. Desde la conquista hasta el menemismo. Buenos Aires: Kapeluz.
- PUIGGRÓS, A. [et al] (1997) La educación en las provincias, 1945-1983. Buenos Aires: Galema.
- QUIROGA, A. RACEDO, J. (2007) Crítica de la vida cotidiana. Buenos Aires: Ediciones Cinco
- QUIROGA, A. (2005) Crisis, Procesos sociales, sujeto y grupo. Desarrollos en Psicología Social a partir del pensamiento de Enrique Pichón-Rivière. Buenos Aires: Ediciones Cinco.

- QUIROGA, A. (1998) *Enfoques y Perspectivas en Psicología Social. Desarrollos a partir del pensamiento de Enrique Pichón – Rivièrè.* Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- QUIROGA, A. (1996) *Identidad y realidad social.* En: *Revista Temas de psicología social.* Año 17. N° 15. Buenos Aires: Cinco.
- QUIROGA, H. (1985) *Estado, crisis económica y poder militar (1880-1981).* Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- RACEDO, J. (2010) “Historia, cultura e identidad nacional” En Mateu C. (comp.) “Argentina en el bicentenario de la revolución de mayo. Historia y perspectivas. Buenos Aires: Ediciones Revista La Marea.
- RACEDO, J. [et al] (2004). *Patrimonio cultural e identidad. Culturas populares, memoria social y educación.* Buenos Aires: Cinco.
- RECCHINI DE LATES, Z. (1973) *El proceso de urbanización en la Argentina: Distribución, crecimiento y algunas características de la población urbana.* *Revista Desarrollo Económico* N° 48, Vol.12.
- REDONDO, P. (2004) *Escuelas y Pobrezas. Entre el desasosiego y la obstinación.* Buenos Aires: Piados.
- REQUEJO, M I. (2004) *Lingüística social y autorías de la palabra y el pensamiento.* *Temas de debate en Psicología Social y Educación.* Buenos Aires: Cinco.
- REVEL, J. (1995) *Microanálisis y construcción de lo social.* En revista *Anuario del IEHS*, N° 10. Tandil.
- RICOEUR, P. (1996) *Sí mismo como otro.* Madrid: Siglo Veintiuno.
- RICOEUR, P. (1975). *El tiempo relatado. La cultura y el tiempo.* España: Ediciones Siqueiro y Unesco.
- RIGOTTI, A. (1996) *Municipio y vivienda. La vivienda del trabajador. (1923/1948).* Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño, UNR. Flacso. Rosario: Tesis de maestría inédita.
- ROCKWELL, E. (2005) *La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares.* En *Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación.* N° 1 (pp28-38) México: Pomares.

- ROMERO, L. (2004) Breve historia de la Argentina. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- ROMERO, L. (1994) Breve historia contemporánea de la Argentina. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- ROSENTAL, P. (1998). Construir o “macro” pelo “micro”: Fredrik Barth e a “microstória”. En: REVEL, J. (Org.). Jogos de escalas. A experiênciã da microanalise. (pp. 151-172) Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas.
- RUIZ, J. (comp) (2008) Petróleo y Región austral. Saberes del trabajo y educación técnica. Reconfiguración y nuevas subjetividades. Buenos Aires: DunKen.
- SAHLINS, M. (1997) O pesimismo sentimental e a experiencia etnográfica: por qué a cultura nao é um objeto em via de extincao. Parte I Mana. 3 (1) (pp41-73).
- SAMAJA, J. (1993) Epistemología y Metodología. Buenos Aires: Eudeba.
- SCHLEMENSON, S. (1999) Leer y escribir en contextos socioculturales complejos. Aproximaciones clínicas. Buenos Aires: Paidós.
- SCHLEMENSON, S. (1996) El aprendizaje, un encuentro de sentidos. Buenos Aires: Kapeluz.
- SCHVARZER, J. (1999). Los ferrocarriles de carga en la Argentina. Problemas y desafíos en vísperas del siglo XXI. Buenos Aires: Centro de Estudios Económicos de la Empresa y el Desarrollo (CEEED).
- SCHUSTER, F. (2004) El método en las Ciencias Sociales. Buenos Aires: Editores de América Latina.
- SAUTU, R. BONIOLO, P. DALLE, P. ELBERT, R. (2005) Manual de metodología. Construcción del marco teórico, Formulación de los objetivos y elección de la metodología, Buenos Aires: CLACSO.
- SAUTU, R. (2003) Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Lumiere.
- SAUTU, R. (1999) El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.

- SOUTHWELL, M. (2002) Una aproximación al proyecto educacional de la Argentina post-dictatorial: el fin de algunos imaginarios. Cuadernos de pedagogía. Año 5. N° 10. Rosario: Laborde.
- TARRÉS, M. L. (2001) Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social. México: Porrúa.
- TAYLOR, S.; BODGAN, R. (1986) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Buenos Aires: Paidós.
- TRAVERSO, E. (2007). Historia y memoria. Notas sobre un debate. En: FRANCO, M. Y LEVIN, F. comps. Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción. (pp. 67-96). Buenos Aires: Paidós.
- TEDESCO, J.; BRASLAVSKY, C. Y CARCIOFI, H. (1983) El proyecto educativo autoritario. Argentina (1976-1982). Buenos Aires: Flacso.
- TZVETAN, T. (2000) Los abusos de la memoria. Buenos Aires: Paidós.
- VALLES, M. (1997) Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Editorial Síntesis.
- VAPÑARSKY, C. (1994) Crecimiento urbano diferencial y migraciones en la Argentina: Cambio de tendencias desde 1970. Revista: Estudios migratorios latinoamericanos, año 9, N°27.
- VASILACHIS DE GIALDINO, I. (1993) Métodos cualitativos I. Buenos Aires: CEAL.
- VAZQUEZ, GONZALEZ, A. (1992) Las dimensiones Micro-sociales de la emigración gallega a América: La función de las redes sociales informales. Revista Estudios Migratorios Latinoamericanos, Año7, N°22. Buenos Aires.
- VELÁSQUEZ, G., MORINA, J. (1996) Las migraciones interprovinciales y el proceso de diferenciación regional. El caso Argentino (1960-1991). Revista Estudios Migratorios Latinoamericanos N° 34. Año 11.
- VELÁZQUEZ, G. Y GÓMEZ LENDE, S. Dinámica migratoria: coyuntura y estructura en la Argentina de fines del XX, *Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers ALHIM* [En línea], 9 | 2004, Publicado el 23 febrero 2005, consultado el 02 diciembre 2010. URL: <http://alhim.revues.org/432>
- VELÁZQUEZ, G. Y GÓMEZ LENDE, S. (2002) Migraciones interprovinciales y diferenciación regional en la Argentina (1991-2001). En

Jornadas Nacionales sobre la Región. Un Ámbito para la Planificación y la Acción. Neuquén: Universidad del Comahue. (CD Rom).

VIDAL, D. ASCOLANI, A. (Coord.) (2011) Reformas educativas en Brasil y en Argentina. Ensayos de historia comparada de la educación (1820-2000). Buenos Aires: Biblos.

VIDAL, D. (coord.) (2001) Vivienda financiada por el estado en Rosario. 1989/1999. Rosario: UNR Editora.

WADDELL, J. (2007) De la nacionalización a los planes de modernización. 1947-1976. En LÓPEZ, M.; WADDELL, J., (2007) comp. Nueva historia del ferrocarril en la Argentina. 150 años de política ferroviaria. (pp. 158- 208). Buenos Aires: Lumiere.

WAINERMAN, C. & SAUTU, R. (2001) La trastienda de la investigación, Buenos Aires Ediciones Lumiere.

WOODS, P. (1998) La escuela por dentro. La etnografía en la investigación cualitativa. Buenos Aires: Piados.

ZINNI, H. (1997) Barrios de tango y otras yerbas Rosario. Rosario: Ediciones del viejo almacén.

### **Páginas web:**

- [www.ceride.gov.ar/sipar](http://www.ceride.gov.ar/sipar)
- [www.digitalmicrofilm.com.ar/censo/contenido](http://www.digitalmicrofilm.com.ar/censo/contenido)
- [www.mininterior.gov.ar/migraciones](http://www.mininterior.gov.ar/migraciones)
- [www.indec.mecon.gov.ar](http://www.indec.mecon.gov.ar)
- [www.hologramatica.com.ar](http://www.hologramatica.com.ar)

### **Folletería DEL Barrio Belgrano**

- Folleto de los 50 años de la Asociación Cooperadora de la Escuela N°91 “República Federativa de Brasil”.
- Folleto de los 50 años de la Sociedad de Socorros Mutuos Cosmopolita.
- Folleto del 75° aniversario de la Escuela N°91 “República Federativa de Brasil”.
- Folleto del 100° aniversario de la Escuela N°91 “República Federativa de Brasil”.

## **FUENTES PRIMARIAS EDITAS**

### **1- Gubernamentales**

#### **1.1- Nacionales**

- Documento del Primer Plan Quinquenal de gobierno del Presidente Perón 1947-1951. Presidencia de la Nación. Subsecretaría de Informaciones. Buenos Aires: Año: 1947.
- Manual Práctico del Segundo Plan Quinquenal. Presidencia de la Nación, Subsecretaría de informaciones. Buenos Aires. Año: 1953.
- Plan de Emergencia: Informe elevado por la comisión Nacional de vivienda al Ministerio de Trabajo y Previsión. Buenos Aires. Año: 1956.
- Ley Federal de Educación. Año: 1992.

#### **1.2-Provinciales**

- Análisis del Crecimiento Poblacional. Provincia de Santa Fe. Antecedentes históricos. Censos Nacionales 1980-1991-2001. Hacia el censo nacional del Bicentenario 2010 (junio, 2008). Disponible en: [www.santafe.gov.ar](http://www.santafe.gov.ar).
- Censo Escolar de la provincia de Santa Fe levantado del 16 al 25 de noviembre de 1918. Consejo General de Educación. Imp. Talleres gráficos del Instituto Geográfico Militar, Buenos Aires 1919.

#### **1.3-Municipalidad De Rosario**

- Digesto municipal, Ordenanzas, acuerdos, reglamentos, contratos, etc. Año 1862 – 1889. Imp., Litografía y encuadernación de J. Peuser Rosario, 1898.
- Censo Municipal de 1910. Dirección de Estadísticas de la Municipalidad de Rosario.
- Digesto municipal, Ordenanzas, acuerdos, reglamentos, contratos, etc. Año 1890 -1891. Librería Inglesa. Imprenta de R. Olivé, Rosario, 1892.
- Locatelli, D. (1975) Historia de la propiedad territorial en el municipio de Rosario. Rosario: Imprenta de la Municipalidad de Rosario
- Planos del Municipio de Rosario de Santa Fe.

-Distrito Noroeste. Situación actual y potencialidades. Programa de descentralización y Modernización. Secretaría General. Municipalidad de Rosario. Rosario (1999).

## **2- No gubernamentales**

### **2.1- Diarios y revistas**

La Capital, Rosario, 1950, 1952, 1956, 1959, 1967, 1968, 1969, 1970, 1973, 1974, 1976, 1980, 1981, 1982, 1983, 1986, 1989, 1991, 1992, 1993, 1995, 1996.

El Municipio, Rosario, 1887 – 1892.

El Ferrocarril, Rosario, 1863-1867.

Monos y Monadas, 1919 – 1936.

Belgrano mi ciudad, Rosario, 1986-1990

## **FUENTES PRIMARIAS INÉDITAS**

- *Archivo personal del Señor Wildemar Bengochea*

- *Archivo personal de la Señora Ernestina de Calcáneo.*

- *Archivo del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe:*

- *Dirección General de información y Evaluación educativa.*

- *Archivo Torriglia. Centro de Documentación e información del Instituto de investigaciones de la Facultad de Humanidades y Artes de Rosario.*

- *Títulos de propiedad, contratos, antecedentes, informes y mensuras de terrenos.*

*Instituto Provincial de Estadísticas y Censos de la provincia de Santa Fe.*

- *Censos Nacionales de Población y Vivienda 1914, 1960, 1970, 1980, 1991, 2001.*

- *Dirección General de Estadísticas y censos de la Municipalidad de Rosario.*

- *Censos de población, libretas censales, Departamento Rosario, Distrito ciudad, Barrio Belgrano. 1950-1991.*

- *Boletín estadístico de la ciudad de Rosario, Rosario, Año: 1960 y 1970.*

- *Anuario estadístico de la ciudad de Rosario, Rosario, Año: 1980 y 1991.*

- *Archivo del Consejo Deliberante de la Municipalidad de Rosario.*
  - Actas del Consejo Deliberante, 1885-1914 vols. 2 al 40.
- *Archivo Secretaría de planeamiento. Dirección General de Urbanismo. Dirección General de Topografía y Catastro.*
  - Mapas del municipio del Primer Censo Provincial de la provincia de Santa Fe. Por: Gabriel Carrasco. Editorial Peuser. Buenos Aires. Año: 1888.
  - Mapa de Concesión del Puerto del Rosario a favor de Don Juan Canals, Rosario, Olivé. Año: 1891.
- *Archivo del Museo de la ciudad de Rosario.*
  - Planos del Barrio Belgrano s/d.
- *Archivo Museo Histórico Provincial*
  - Plano del municipio de Rosario de Santa Fe. Confeccionado por el departamento municipal de Obras Públicas. Director: Ing. Mario Morgantini. Intendente: Dr. Alejandro Carrasco. Año 1931.
- *Biblioteca Central de la Facultad de Arquitectura Planeamiento y Diseño. Universidad Nacional de Rosario.*
  - Plano del municipio de Rosario de Santa Fe, año 1927.
- *Archivo Biblioteca Argentina "Dr. Juan Álvarez" de la Municipalidad de Rosario y Biblioteca Municipal "José Manuel Estrada".*
  - Anuario Estadístico de la República Argentina 1979-1980. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos.
  - Anuario Estadístico de la República Argentina 1981-1982. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos.
  - Censo escolar de la provincia de Santa Fe, año 1918.
- *Archivo Vecinal Barrio Belgrano.*
  - Libros de Actas de Asambleas y reuniones de la comisión directiva, Rosario, N° 1, 2, 3, 10, 11, 12 y 13.
- *Archivo de la Escuela República Federativa de Brasil N° 91.*
  - Registro diario de alumnos de preescolar a séptimo grado, años 1980 y 1998.
  - Libro de actas de Asambleas anuales ordinarias de la Asociación Cooperadora de la Escuela República Federativa de Brasil N° 91.

-Libro de promociones de los alumnos, año 1986 a 1988.

-Notas remitidas y recibidas a la biblioteca y a la Escuela República Federativa de Brasil N° 91. Años: 1951, 1958, 1962, 1963, 1965, 1976, 1977.

- *Archivo de la Escuela José Manuel Estrada N° 243.*

-Proyecto Educativo Institucional de la Escuela José Manuel Estrada N° 243.

- *Archivo de la Federación de Cooperadoras Escolares.*

-Memorias y Balances de la Escuela República Federativa de Brasil N° 91. Años: 1939/40, 1949, 1950/51, 1964/65.

- Cartas remitidas por parte de la Asociación Cooperadora de los años 1939, 1940, 1947, 1958, 1966.

- Actas de Asambleas extraordinarias del año 1952 y 1966.

- *Archivo de la Biblioteca Pedagógica Provincial “Eudoro Díaz”*

- Boletín de información Educativa, Ministerio de Educación y Cultura de la provincia de Santa Fe, Centro Provincial de Documentación e Información Educativa. Años 1964 a 1993.

### **Otros archivos consultados**

- Biblioteca Central de la Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario.
- Biblioteca de la Escuela de Antropología Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario.
- Biblioteca de la Escuela de Historia Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario.
- Biblioteca de la Escuela de Ciencias de la Educación Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario.
- Biblioteca Central de la Facultad de Ciencias Económicas y Estadísticas. Universidad Nacional de Rosario.
- Biblioteca Central de la Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Rosario.
- Biblioteca Central de la Facultad de Derecho. Universidad Nacional de Rosario.

- Biblioteca del Honorable Consejo Deliberante “General San Martín”.
- Hemeroteca de la Municipalidad de Rosario
- Biblioteca y Escuela de la Asociación de Mujeres.
- Biblioteca de la Escuela Superior de Museología.
- Centro Cultural Parque de España/ AECID.

## **ANEXO I**

### **ENTREVISTAS**



## **Entrevista N° 06**

### **Secretaria de la vecinal: “Asociación Vecinal Barrio Belgrano”**

**Fecha:** 27/10/09

**Hora de inicio y finalización:** 09.40 a 12.15.

**Objetivo:** Indagar acerca de las prácticas cotidianas de la institución

**Técnicas:** Entrevista semiestructurada. Registro tecnológico.

**Materiales:** Grabador.

**Participantes:** Entrevistador (E); Secretaria, (S ).

Llego al horario estipulado de 9.30, me atiende la secretaria por la ventanilla y me dice que espere que a las diez viene la chica que la ayuda así ella puede dedicarse a la entrevista.

Espero en la sala de espera de la vecinal, hay ocho personas, el lugar es amplio, propio de una sala de espera de un dispensario.

Hay consultorios de muchas especialidades, trabajan con IAPOS y PAMI. Hay carteles con indicaciones.

Algunos leen revistas, es como si fuera un centro de consultorios externos. Pueden verse la placa de algunos especialistas: Ginecólogos, psicólogos, médicos de cabecera de PAMI, kinesiólogos, psicopedagogos, radiólogos, sesiones de rayos y cardiólogo.

Finalmente, me hace pasar a su oficina desde donde atiende al público y comenzamos la entrevista.

E.:\_ ¿Cuándo se fundó la mutual?

S.:\_ En el 55' vinieron mis padres acá del barrio de la Siberia, en el 56' nació yo. Trabajando en la construcción se compró el terreno, antes alquilaban. Mi mamá era de Entre Ríos y mi papá de Córdoba.

Era una casa muy vieja la vecinal, la armaron en el 35' 40'. En el 71' empezaron, Estaban en la calle Derqui primero y después en calle Cuyen. Se reunían ahí, y entre cinco sacaron un crédito en Rosario Cargas el banquito ferroviario. El presidente de la vecinal era ferroviario, de la de Derqui, compró la sala. Había tres consultorios. Muchos fueron ferroviarios, esto eran todas quintas, había ferroviarios, quinteros.

La gente se cree que esto se hizo de un día para el otro. Vino una época buena, Contratos por adhesión con la municipalidad terminando en el 89'. Dio la posibilidad de ver un mango, porque viste lo de la cuota... en el 97' nos dan la habilitación como mutual.

Pensaba en hacer un parabólico que era lo que querían y después se hizo el salón. Ellos siempre con la idea del saloncito y el asador para reunirse, allá lo habían hecho. Ahora la gente lo alquila, ahora tenemos el salón y queremos agregar los cubiertos.

Todo lo que hacemos lo hacemos a porcentaje, así nos mantenemos. La boca de expendio de IAPOS ayudó un montón para acercarse a la gente, tratamos de tener pacientes.

E.:\_ ¿Cuándo entraste a trabajar?

S.:\_ Entré a trabajar en el 74'. Ellos estaban con los talleres pero apuntaban a la atención médica. Tenían un odontólogo, un clínico y un ginecólogo. Esa era la idea de ellos. Después se empezó a incrementar tanto la parte médica que se fue dejando lo otro.

Hubo dirigencias malas que hicieron ir para atrás todo. Había dos secretarios que manejaban todo, estaba casi fundida y ahí entré a trabajar. Tuvieron que sacar un crédito los cinco fundadores. Mi papá era socio fundador. Las pocas personas que estamos acá tenemos puesta la camiseta de la vecinal, si no, no iría ni para atrás ni para adelante.

E.:\_ Es como que vos recibiste un legado...

S.:\_ Si!!! Y que legado y como pesa, y somos siempre los mismos los que andamos controlando todo todo para que esto no se caiga.

En la comisión somos veintiséis personas. Tratamos de conocernos todos, como una cooperativa. Acá hay un estatuto y nosotros lo respetamos. Siempre el estatuto al hombro nos decía un presidente. El presidente que tuvimos más de treinta y cinco años.

Uno de los presidentes se había robado todo, estaba casi fundida, debían por todos lados, y los cinco que empezaron se tuvieron que hacer cargo de todo, ahí mi viejo con los otros tuvieron que sacar un crédito y ahí me llamó y me dijo que si no le daba una mano y así empecé.

En la época de la subversión vino un presidente que era del servicio de inteligencia, era de la policía federal. Al secretario lo mataron. López. La mujer era empleada, se escapó por los techos. Se trataba de limpiar a toda la gente. El patio daba a la comisaría por calle Derqui.

El secretario hacía papeles para la vecinal con el mimeógrafo para hacer copias.

E.:\_ ¿Cómo aparece?

S.:\_ Lo mandan a investigar. Cuando yo entré él no era el presidente, después entra y después cayó todo esto... y se hizo una limpieza bárbara. Los dos libros que faltaron son los dos de esa época. Dos personas más zafaron. (...)

Se interrumpe la entrevista

E.:\_ ¿Sabés cómo se fue poblando el barrio?

S.:\_ Mi mamá decía Evita era una mujer que ayudaba. La casa de mis viejos la hicieron así, con la ayuda del gobierno. Después construimos arriba, hicimos una cochera. La mayoría de las casas se fueron haciendo así, en el 55' se abrieron calles, era todo campo acá.

Tengo un hermano que es el presidente de la vecinal y yo acá atiendo. Si alguien quiere una reunión con el presidente saca un turno, se le puede dar un horario. Tratamos de que pueda ser alguien cerca, para no tener que salir a buscarlo por todos lados.

E.:\_ ¿Te sentís involucrada con la institución?

S.:\_ Y si, ... Estoy hace treinta y cinco años, imagínate. Este es mi trabajo, me dio de comer todo este tiempo. Puse 300 pesos para comprar las sillas y las mesas de mi bolsillo más que sabía que con el salón se iba a alquilar más. Estas dos sillas eran de casa y bueno yo prioricé eso dejé de lado comprarme la computadora porque ahora me tengo que devolver.

Nosotros nos reunimos con otras vecinales y nos dicen que no necesitamos nada pero acá todo se hizo con lo que salía de la vecinal y trabajando.

Este escritorio lo tengo desde que empecé, ves es un escritorio de chapa como los de los años 70'. Yo decía me voy a cambiar el escritorio pero siempre priorizo otra cosa.

E.:\_ Pensaba en cómo te marcó la vecinal.

S.:\_ Yo tengo la camiseta puesta de la vecinal. ... y si, es mi trabajo, todo, si yo no vengo, no como. Ella es mi hija, la traigo y me ayuda.

E.:\_ Bueno creo que por ahora estamos, quizá vuelva para hacerte otra entrevista según lo que vaya leyendo de los libros.

S.:\_ Si no hay problema, ya te digo faltan esos que se los robaron. Avísame y combinamos un horario en que este así te los voy alcanzando.

E.:\_ Dale quedamos así, te llamo. Y gracias por tu tiempo.

Finaliza la entrevista coordinando para la semana siguiente el chequeo de los libros de actas.

## **Entrevista N° 26**

### **Ferroviario jubilado, vecino del barrio.**

**Fecha:** 30/08/10

**Hora de inicio y finalización:** 17.00 a 20.00.

**Objetivo:** Indagar acerca de la historia del ferrocarril y su vinculación con el barrio.

**Técnicas:** Entrevista semiestructurada. Registro tecnológico.

**Materiales:** Grabador.

**Participantes:** Entrevistador (E); Ferroviario, (F).

La entrevista se realiza en el Centro Cultural Cosmopolita, con la compañía de quien realizó la vinculación, el señor Wildemar Bengochea.

Después de presentarnos acepta ser grabado solo que prefiere que se mantenga en anonimato su nombre y apellido.

E.:\_ ¿Cuánto hace que vive en el barrio?

F.:\_ Hace cincuenta y tres años que estoy en el barrio y treinta y siete estuve trabajando en el taller de Pérez. Vine en el 57' y compré acá. En 1954 entré a trabajar en los talleres éramos dos mil personas, trabajaba ahí, se hacía todo con la máquina a vapor, con la máquina diésel. El esplendor llegó hasta el 59' 60'. La caldería arreglaba el cambio de máquina.

E.:\_ ¿Cómo era trabajar en el ferrocarril?

F.:\_ Vos tenías a la Unión Ferroviaria, ahí se agrupaban los talleres, tráfico, empleados de estaciones, era la agrupación más importante. La

fraternidad, era de los conductores de máquinas, el de más fuerza. En el 60', 70' la unión ferroviaria se separa y se forma el sindicato de señaleros.

En el 54' con la huelga fue que cerraron los talleres de Rosario, y con Illia, reabre. En el 61' hubo una gran huelga, había que defender los puestos de trabajo, cerraron en Tafí Viejo, Pérez quedaba. Pero cerraban muchos talleres. En el 91', con lo del ramal que para, ramal que cierra, nos indemnizaron, hicieron una cooperativa administrada por los obreros pero no duró.

Acá en el barrio había muchos ferroviarios, mucha mucha gente relacionada, mucha gente relacionada con el ferrocarril. Había una estación donde paraba el tren obrero. La gente trataba de aglutinarse en el barrio, yo fui uno de ellos.

Cuando tenía que comprarme la casa pensé en la comodidad del trabajo, de soltero vivía en Avellaneda y Urquiza, ahí tampoco me quedaba mal, iba al Cruce Alberdi a tomar el colectivo, lo que pasa es que las casas allá tenían un valor inalcanzable. Acá podíamos llegar por eso compramos acá en el año 57'.

Estaba la casa y la compramos, era del plan de Perón. Por acá las casas son de 50', 60' años, eran por el plan de Perón.

E.:\_ ¿Ahí fue cuando más se pobló el barrio?

F.:\_ Y sí, yo te digo cuando vine hace cincuenta y tres años atrás, el único terreno que estaba libre era el de Marcos Paz y Fraga, después estaba todo edificado.

Calle Mendoza para allá (señalando el noroeste) quizá había más descampado, pero esta zona ya estaba poblada. Yo vine en la época en que todavía estaba el tranvía. También, hasta el 59', 60' anduvieron. Si, fue en la época de Frondizi, que habían prometido los troles.

En aquella época, en los talleres de Pérez, que entré yo en el año 1954, en aquella época estaba la máquina a vapor en todo su esplendor. Había en aquella época más de dos mil personas trabajando. Cuando estaba la máquina a

vapor, ahí se hacía todo, hasta la arandela, no se compraba nada, ahí se hacía todo. Era un trabajo donde se hacía todo. No se compraba nada. Cuando vino la máquina diésel entonces ya los repuestos eran todos importados, era todo para armar, ya muy poquito se fabricaba. Alguna cosita general. El esplendor del ferrocarril fue hasta el 59', 60'.

E.:\_ ¿Por qué?

F.:\_ Porque ya vino Frondizi con un plan de reducción, después vino la huelga en el año 61' que hubo esa huelga grande.

E.:\_ ¿Cómo se vivió?

F.:\_ Y fue una huelga bastante difícil porque fue una huelga de cuarenta y cinco días más o menos. Inclusive en los proyectos que tenía el gobierno era cerrar los talleres. De entrada no más cerraron talleres. Rosario y otra localidad. Pero fue en respuesta a la actitud que tuvo el gobierno. Inclusive había muchos que tenían el retiro, le dio la posibilidad de retiro.

Por esa medida cerraron muchos ramales ferroviarios, y antes el ferrocarril llegaba a todos lados. Era el único transporte, era muy eficiente. Se transportaba todo por el ferrocarril.

E.:\_ ¿En qué parte del taller trabajó?

F.:\_ Yo trabajé muchos años en caldería, después, cuando sacaron la máquina a vapor me pasaron a otra sección. Ajustaje se llamaba. Ahí hacía reparación de las máquinas más viejas. Trabajo de banco y manuales.

E.:\_ ¿Cómo era la relación con los sindicatos?

F.:\_ Estaba la Unión Ferroviaria que abarcaba los talleres, tráfico, la gente que estaba empleada. Los maquinistas tenían otro como te dije. La Unión Ferroviaria era la más grande, aunque en fuerza eran los maquinistas. Te paraban ellos y el tren no salía, paraba todo. Como en el año 60' y algo del 70' hubo una separación de los señaleros, se llamaba el sindicato de señaleros.

Había trenes para todos lados. Fue en la época de Frondizi cuando empieza a caer el ferrocarril, cosa rara porque Frondizi se decía desarrollista. Yo me acuerdo que había servicio de confitería precioso y el estado no lo explotó más. Después el personal se hizo cargo hasta el 91' cuando sacaron todos los trenes, ahí también el estado se los dio a los empleados.

Estaba la estación Rosario Central en Wheelwright y Corrientes, que ahora no sé qué hizo la municipalidad, y era el medio que tenía la gente.

E.:\_ ¿Cómo era ser ferroviario?

F.:\_ Hubo una época muy buena, yo creo que la época buena, buena, fue hasta el año 47', fue la época mejor, la anterior cuando era de los Ingleses, eran más ordenados, desgraciadamente, cuando entró la política se perdieron mucho los valores, y yo entré cuando ya eran nacional. Empezó el declive en el 59', 60'. Después de la huelga, ya talleres Rosario lo habían cerrado y pasado a Pérez.

Después cuando ganó Illia volvió a abrir los talleres Rosario y el personal que habían trasladado a Pérez volvió a Rosario. En el año 63', 64' se reabrieron los talleres. Antes a mucha gente en la época de la huelga, a mucha gente le dieron la indemnización.

Y viste como es todo, querían poner un negocito, inclusive hubo gente que estaba por jubilarse y cobraban la indemnización y corrían a jubilarse. Se querían desprender de los empleados no querían saber más nada.

Después retomó un poco. Nadie se iba a imaginar que iban a cerrar los ferrocarriles, pero desgraciadamente pasó, como pasó en el 91'.

En el 91', lo mismo, con Menem, con esa frase, ramal que para ramal que cierra, sacó todos los trenes, y empezaron a indemnizar de nuevo en el 91'. Vino una orden de que quien quiera irse se va y le pagaban la indemnización de los años de servicios con el haber del último mes. Yo fui un beneficiado de esto. Tenía sesenta y tres años en el 91' y yo ya estaba por jubilarme.

Me daban cuatro o cinco meses de gracia, pero yo veía lo que ganaban los jubilados en esa época y yo me sentía bien y me quedé hasta los sesenta y tres. En el 91', vino la indemnización y me fui a jubilar, así que yo en ese aspecto también me beneficié. Otros compañeros se fueron un mes antes y perdieron la indemnización. Porque eso fue de un día para el otro. Nosotros no nos queríamos ir y nos decían el que se quiere ir que se va. Había un revuelo bárbaro en las oficinas, todo el mundo se quería ir, era un despiole!

Los talleres pasaron a manos privadas, después del 91' hicieron una cooperativa administrada por los mismos obreros, claro que ya no en las mismas condiciones. Hubo obreros que hicieron plata, los que trabajaban más abajo no. Como es el ser humano....

E.:\_ ¿Cuál fue el motivo de la huelga del 61'?

F.:\_ Precisamente para mantener los puestos de trabajo. Acá en Rosario cerraron, cerraron en Tafí Viejo, en varios lados, no era solo de los ferroviarios, había paro de bancarios.

Yo me acuerdo que ese día la Unión Ferroviaria, cuando llegamos a la estación, me parece que lo estuviera viendo, estaba el Ministro de Trabajo Acevedo, nosotros queríamos cuidar el trabajo, eso fue en noviembre, salió en el diario La Capital, cerraron los talleres de Pérez y cuando llegamos a la estación todos nos quedamos, viste, fue una cosa que nadie se esperaba. Cuando estábamos ahí para tomar el tren obrero ahí nos enteramos de la huelga y duró como tres meses, es distinto cuando uno lo espera, lo ve venir.

Eso fue un golpe, un mazazo, después fue muy fuerte todo. Porque los delegados que luchaban terminaban todos presos. Después había como todo gente que hacía la contra huelga querían ir a trabajar. En ese momento estaba la Unión Ferroviaria y había otra que le decía a la gente que vaya a trabajar, pero la mayoría no fue. La mayoría acató la huelga, pero había intenciones de romper con la huelga del mismo gobierno. El gobierno incentivaba a un sector como una fuerza de choque. Dictó la ley del Plan Conintes, pero no tuvo mucha repercusión. Acá se reunían en la Unión Ferroviaria. Después no permitían más

reuniones, nos corría la policía a lo último. Terminábamos reuniéndonos en el sindicato de comercio ahí corrientes al 440. En ese tiempo había un sindicalista bravo, bravísimo, no me acuerdo como se llamaba y nos daban lugar para reunirnos ahí. Fueron momentos de mucha incertidumbre.

Uno veía en los medio, un mes dos meses sin trabajar y sin cobrar, después cobramos algo cuarenta y cinco días de todo lo que perdimos. La mayoría buscaba hacer una changa después de la guardia. A la mañana íbamos y hacíamos algún trabajito yo por ejemplo estuve trabajando en una carpintería para poder solventarme.

Eran momentos de intranquilidad y que uno no sabía lo que podía pasar, en general la gente apoyaba mucho, ya te digo acá había muchos ferroviarios, peor había que parar la olla. Estamos hablando de cincuenta años atrás. Después, estaban los tranviarios y los municipales que también tenían problemas. Los ferroviarios tenían problemas, después los del correo también.

Los que tenían la compañía de ómnibus surgieron de acá, se pusieron en cooperativas y de ahí surgieron todos y siempre los vivos, que trabajá, que después te pago y no era así.

Después se cobraba el día ocho, ese día era sagrado. Venía el tren pagador a los talleres. Venía y sabía venir un camión de caudales. Hicieron con un vagón viejo una oficina y ahí pagaban al personal el día ocho. Iba por toda la república. Nosotros el ocho y la otra gente el nueve o diez. El aguinaldo también. El ocho de diciembre era una fiesta cobrabas el sueldo y el aguinaldo y la licencia ese día. Ese día se hacía una fiesta dentro del taller. Ya de la época de los ingleses era así, y ya la gente salía, los que tenían un mes hasta el ocho de enero no venían. En ese mes salían cobraban el sueldo, el aguinaldo y se iban de licencia, el que tenía quince días se iba después y volvían todos juntos.

La Unión Ferroviaria tenía colonia de vacaciones yo estaba ahí en Alta Gracia. Después teníamos pases gratis cuatro al año en el tren. Dos con pullman y el servicio de lujo de más categoría que tenía el tren. Con aire acondicionado, después tenías el de primera. Yo lo usaba poco a Buenos Aires iba. Cuando

estaba la confitería en el tren, nosotros pagábamos el 25% de lo que consumíamos, sacando la bebida alcohólica. Usted iba al comedor y pedía el menú del día y ponele gastaba 10 \$ pagaba 2,50\$.

Teníamos muchos beneficios. Después cuando la confitería pasó a ser cooperativa ya no tuvimos más ese beneficio.

E.:\_ ¿Cómo era el sistema del Banco Ferroviario?

F.:\_ Lo del Banco Ferroviario nada que ver con la Unión Ferroviaria. Era gente que perteneció a la Unión Ferroviaria y formaron un banquito, una sociedad, le dieron beneficios a todos, no solo a los ferroviarios. Vió el edificio de la calle Alvear entre Salta y Jujuy, un edificio bárbaro. Empezaron de la nada, inclusive dieron créditos para viviendas que fueron mejores que las que dio Eva Perón, porque en poquito tiempo, con la inflación que hubo fue un regalo. No se ajustaba con la inflación. Había como una cuadra y media de cola fue muy importante para Rosario.

Para hacerse socio, la gente pasaba toda una noche. Fue un negocio alquilar banquitos, imagínate, todos querían hacerse socios. Después lo quisieron tumbar. Como unos viejos iban a llegar a tanto, le buscaron la vuelta, de que era un crédito malo, después se hizo una corrida y viste como es ahora se lo alquilan a la DGI, hay una parte que tienen servicios sociales, pero nada que ver. Y después los ferroviarios tenían la proveeduría, cómo era que se llamaba... En la calle San Lorenzo que ahora hay un teatro el Mateo Bozz. Era del gremio de los ferroviarios, una proveeduría que tenía de todo. Se formó en el año 40' hasta el 82'. Eso más bien eran los obreros ferroviarios, que se fueron agrupando y formaron eso. Hace más de setenta años ya existía. Yo era chico y los vecinos, yo me crié en un barrio ferroviario, donde vivía yo eran todos ferroviarios, los mejores juguetes los tenían los hijos de los ferroviarios.

E.:\_ ¿Por qué?

F.:\_ Y porque ganaban bien. Te doy un ejemplo, en el año 40' o 50' un empleado de comercio del centro ganaba 60 \$ al mes, el peón ferroviario ganaba

120 \$. El maquinista 345 \$. Siempre ganaban lo mismo. Acá una casa valía 3000 \$ quiere decir que en un año de trabajo se compraban una casa. Los maquinistas eran bacanes. En la ropa que usaban en todo. Yo me crié en un barrio ferroviario, me acuerdo que yo era pibe y un maquinista tenía dos o tres casa. Ya del 50' para adelante no fue tan bueno, empezó la inflación.

E.:\_ ¿Venía de otras provincias a trabajar?

F.:\_ Acá no hubo mucho movimiento en ese aspecto, yo hace cincuenta y tres años que vivo acá y puedo contar con los dedos de una mano los vecinos nuevos que he tenido. Puede haber en una cuadra uno o dos, pero ya estaba la gente, estaban los padres y se quedaron los hijos, vinieron de Pérez, casi no hay alquileres, casi todos son propietarios. El trabajo fue juntando a la gente acá. Había un solo terreno por acá. De Guatemala para allá si era campo, de Brasil para allá era toda alfalfa.

E.:\_ ¿La gente ayudaba a las instituciones, participaba?

F.:\_ La gente mandaba a los hijos a la escuela del barrio, a la de Brasil, la Mitre, y tienen buen nivel. Está la de los curas y las monjas.

Todo se hizo con ayuda de los vecinos que participaban en la cooperadora recaudando fondos. En el año 35' se hizo la vecinal para pedir cosas para el barrio. Esta misma sociedad se hizo con mucho esfuerzo (se refiere a la institución donde estamos realizando la entrevista la El Centro cultural Cosmopolita) Había médicos, había como un sentido de pertenencia muy fuerte. Casi todo el barrio se hizo con el esfuerzo de la gente. Las diferentes asociaciones. Lo mismo pasó en el año 60' que había que remodelar la calle Mendoza. Se formó la asociación amigos de la calle Mendoza y esa asociación hizo que se arreglara la calle Mendoza, logró las luminarias nuevas y después lograron que el trole que lo iban a poner por calle Córdoba hasta Fisherton lo pongan en calle Mendoza.

E.:\_ ¿Qué sabe de la laguna que había en el barrio Azcuénaga?

F.:\_ Puede haber habido porque calle Mendoza se abrió en 1906 cuando tuvo que pasar el tranvía a caballo. En esa época ir al centro era como ir a La Pampa, Rosario terminaba en Avellaneda. Ahora en esta zona no encuentra un terreno ni por casualidad.

Uno se arraiga, yo ni loco me iría a donde vivía antes. Yo pienso mi casa es modesta, pero si tengo que venderla para irme a otro lado, no lo hago, no me voy de acá. Uno le tiene cariño a las cosas. Yo veo la gente que compra una casa la tiene un tiempo y después la venden, quizá están más acertados, pero uno se encariña tanto con el barrio con los vecinos. Desgraciadamente ahora se están viviendo momentos difíciles, para la gente que vive acá, por la inseguridad. Esto era sentarte en la vereda hasta la una o dos. Uno veía que el vecino se sentaba ahí, que el chico estaba jugando, eso era una tranquilidad que ahora no lo tenemos.

En el verano dejábamos todo abierto, dejábamos la puerta de tejido, no más, ahora uno pone la llave, el pasador, ya no sabe más que poner. No son del barrio, pero vió como es... vienen de otro lado.

E.:\_ Volviendo a la época del proceso ¿cómo era trabajar en el ferrocarril en esa época?

F.:\_ Fueron épocas difíciles, el que se manifestaba y tenía ideas diferentes a las del gobierno, lo perseguían, lo mataban. Había gente que en una asamblea se manifestaba y daba su opinión por una medida de fuerza o que mencionaba alguna tendencia de la que ellos no querían, te iban a buscar. Nosotros pensábamos lo mismo que ellos pero no nos animábamos a abrir la boca, o por la familia, o porque no teníamos el coraje que tenían ellos. Yo no digo pero en el boleo se agarraba a cualquiera. En la última etapa de Perón, también pasaron cositas de esas si no pensabas como ellos no andabas, en el ferrocarril pasaba que si usted no tenía el brazalete peronista no ascendía. La gente se olvida pero pasaron esas cosas.

Yo me acuerdo que nosotros en la cuadrilla, es un pequeño grupo de quince personas que tenía un encargado y cada uno hacía algo. El sistema inglés

era bueno, usted fabricaba esto y siempre hacía eso. El otro grupo hacía esto otro y con todas esas piezas se armaba. Entonces había muchas cuadrillas, la que ponía la rueda, la que hacía la calefacción, el otro arreglaba las calderas. En esa cuadrilla había un operario, que le daban una especialidad, eran oficiales y especialistas que hacían los trabajos más delicados, más difíciles. Ha habido casos que al que le tocaba por antigüedad tenía que agarrar la especialidad, pero si no tenía la libreta iba tronco, iba el de abajo que no sabía nada. El que agarraba, uno veía que iba siempre al comité. En la época de Perón, la unidad básica. Esa se abría todas las tardes como un club así que un tipo que estaba ahí metido le daban.

La mayoría trataba de callarse para no tener problemas con los propios compañeros, no es como ahora, era difícil manifestarse. Yo me acuerdo que en los 50' si queríamos comprar un diario que no era el oficial. Había algunos diarios que si te los veían te decían gorila, no te juntés con ese que es un gorilón, esos hicieron tanto mal. Había un diario que era de izquierda que era La Vanguardia era de los comunistas socialistas. Lo comprábamos y hacíamos un rollito para que no vieran. El anarquismo existió antes de los 40'. Me acuerdo que era pibe y el primero de mayo el que lo oficializó Perón, antes de eso era un día de protesta. Yo me acuerdo haberlo visto que salían los lecheros con el carro, y si los anarquistas veían al lechero repartiendo leche se le subían arriba del carro y le tumbaban los tachos. El primero de mayo era un día de lucha, se conmemoró por los muertos de Chicago. Pero era una lucha, gritaban carneros, carneros. La gente de la construcción eran luchadores, salían a la calle con las huelgas, era el verdadero gremio, no el de ahora.

Cuando surgió el gremialismo, fue un reconocimiento. Cuando yo empecé a trabajar, trabajé en un taller metalúrgico, me acuerdo que venía el delegado y me traía el recibo, yo si quería lo pagaba, pero ahora todos son socios porque el descuento es compulsivo. Después agregaron la obra social.

E.:\_ ¿Qué me puede contar del nombre del barrio?

F.:\_ Bueno, primero fue Eloy Palacios, y después barrio Vila. Nos decían ustedes donde bajan en barrio Vila o Alberdi. La gente grande lo nombraba barrio Vila. Como cuando le cambiaban los nombres a las calles. Barrio Vila se perdió como se perdió Eloy Palacios. Acá en el barrio los viejos siguieron con Vila, dónde vivís en barrio Vila

E.:\_ ¿Cuándo fue que cambió a barrio Belgrano?

F.:\_ Cuarenta años atrás cincuenta era barrio Belgrano. Los ferroviarios le decían porque tenían la parada:- ¿para en barrio Vila? La estación inclusive se llama barrio Vila, a la estación le quedó. Y ya era característica del barrio la estación del barrio Vila. No creo que sea por la decadencia que te decía yo del ferrocarril que haya cambiado el nombre.

Por lo general la gente que vivía cerca o iba a algún lugar, ponele que te dicen como referencia la estación. Te decían, donde queda y daban como referencia la estación. La propiedad del barrio era la estación. Para el barrio la estación era lo máximo.

Sesenta años atrás la gente lo había tomado como un paseo el ir a la estación a ver llegar el tren. Las chicas los muchachos iban a ver llegar al vecino. Siempre alguno venía en el tren. Era una costumbre, era lo más importante para el barrio. Acá era chiquita la estación pero era una costumbre mayoritaria.

E.:\_ ¿Cómo fue la década del 80' y la apertura democrática?

F.:\_ Después de la huelga se reactivó un poco más, la gente no quedó cesante, hasta el 91. Pero no con el furor que tenían los ferrocarriles, ya no estaban los trenes a los pueblos, estaban las líneas principales a Buenos Aires, Tucumán, Córdoba, quedaron las líneas troncales.

E.:\_ ¿Cómo vivió el barrio la privatización?

F.:\_ La gente en ese momento no se dio cuenta, en el 91' cuando sacaron los trenes, ahora los están pidiendo, porque tenemos las mismas rutas con el doble de camiones.

Me acuerdo cuando salía el tren para despedir a los conscriptos, venían del norte, de todos lados.

Sabe que pensaba la gente, está bien que los rajen a los ferroviarios, son unos vagos bárbaros. Yo te voy a reconocer que hubo muchos errores pero siempre puede haber en dos mil personas ovejas negras. Pero yo siempre digo, como ¿no trabajaba nadie? Pero como salían, como corrían los trenes, quién los arreglaba, eso solo no se hacía. El ferroviario no era muy querido. La gente decía mirá todo lo que ganan, que los rajen a todos, son una manga de vagos. Nos hacían una propaganda bárbara. En la época de Frondizi en el medio de la vía un nido de pajarito, como que siempre vivieron ahí como diciendo que era un lugar seguro. Después la propaganda de que se perdían no sé cuántos millones de dólares y pesos al mes.

En la época de Menem, también, que daban pérdida, que con esa plata se podían hacer quinientas escuelas, y todo eso. Si yo no hubiera sido ferroviario y decía que lo cierren. Eso es lo que pensaba la gente.

Ahora resulta que no tenemos trenes, la gente no puede trabajar. En la época de los ingleses seguro que iba a ir gente colgando de los techos. Y dijeron que era para mejorar el servicio. Cuando uno se pone a hacer un poco de historia que contradicción. Cosa más linda que viajar en tren no hay, ... después lo iban administrando mal, sino hay un record que en cuatro horas estaba en Buenos Aires. Ahora tenemos un tren que tarda como seis horas que no sale a horario por la mala administración.

El ferrocarril tenía escuela, lleva el nombre de un maquinista que se mató en el 23' con un choque con una vaca, se clavó una manija, Está entre crespo y Vera Mujica. Ahí está la escuela que enseñaba todo lo referente a la conducción de la máquina. Había una mesa grande con las señales y los profesores. La carrera de maquinista empezaba con el pasa línea, que le pasaban los troncos al

foguista y de ahí a maquinista. El foguista iba a la escuela y para cuando te toque rendir, rendías. Era difícilísimo conocer las señales y tenías que estar atento. Uno los veía a los maquinistas de moñitos eran muy queridos, y eran los que más ganaban.

Con la máquina a vapor era todo al aire libre, ponían una lona nada más. Cuando la máquina salía del taller iba como prueba, si perdía un caño, o esto o lo otro. Yo si nacería de nuevo iría de nuevo.

Había distintos bagones, especialmente para ganado, para que no resbale la mercadería. En el año 50' nadie iba a Bariloche en colectivo iban en tren. Salía el tucumano con veinte bagones.

El ferrocarril fue lo que trajo el progreso, y a la orilla se formaron los pueblos. El catango era el que arreglaba las vías, los jefes de estación eran bacanes, el que manejaba todo era él.

E.:\_ Bueno, que interesante y que emotivo todo lo que me contó, le estoy muy agradecida.

F.:\_ Bueno muchas gracias no sé si está bien o te sirve lo que te conté, esa es mi historia.

E.:\_ Si claro todo me aporta...

Nos retiramos planteando la posibilidad de otro encuentro de ser necesario. El entrevistado se fue muy contento y se lo percibió con muchas ganas de contar su historia.

## **Entrevista N° 32**

**Maestra de grado: Escuela N° 91 “República Federativa de Brasil”**

**Fecha:** 25/11/10 y 13/12/10

**Hora de inicio y finalización:** 10.00 a 10.15 y 10.00 a 11.30.

**Objetivo:** Indagar acerca de las prácticas docentes

**Técnicas:** Entrevista semiestructurada. Registro tecnológico.

**Materiales:** Grabador.

**Participantes:** Entrevistador (E); Maestra, (M).

Nos encontramos en su salón de clase, la entrevista ya había estado pautada, por lo que estaba esperándonos. Es una docente que vive en el barrio y ejerce la docencia desde hace dieciséis años.

Previo a la grabación de la entrevista la docente nos comentó que prefería mantener el anonimato por lo que se ha respetado su decisión y se colocará en sus diálogos la letra M de maestra.

E.:\_ ¿Cómo está compuesta la población del barrio?

M.:\_ Siempre viví en el barrio a seis o siete cuadras de acá. Antes era de clase media, ahora es de clase media tironeada. Se notan más las diferencias sociales. Está más separado, aunque siempre fue de clase trabajadora.

La escuela es de muy fácil acceso, no tenemos población de acá, porque hay escuelas privadas. Vienen de Cabín porque tienen fácil acceso.

E.:\_ ¿Por qué pensás que eligen esta escuela?

M.:\_ Si bien es una escuela vieja, está muy bien considerada. Siempre la escuela 91 es una escuela de referencia. El nivel es mantenido. A pesar de todo, no hay problemas grandes nos dicen: “Ustedes están en la gloria”. No hay problemas edilicios, también están ventiladas las aulas, trabajás cómodo. Pedís libros, los compran, en un grupo de 20 o 30 solo 1 o 2 no pueden.

E.:\_ ¿Cómo se vivió la década de los 90’?

M.:\_ Hubo un cambio, el niño, la familia cambió. Vos como docente te encontrás con la familia y te encontrabas con otra realidad, el chico también. Cambió el rol de la familia, al haber tanto desempleo, salieron los dos padres a trabajar. Fue un golpe, los chicos de 6 años se manejaban solos, los empezó a levantar una vecina. Fue una época en que la mamá se iba a limpiar o a cuidar enfermos y la vecina lo despertaba tarde.

Después se fueron acomodando las cosas, el de preescolar se venía con el hermano mayor, así. Fue una hecatombe, había muchos ferroviarios, fue con la privatización que quedaron muchos en la calle. En la época de Telecom, empezaron a trabajar las mamás. Los chicos te decían: no tiene trabajo mi papá. No se pedían libros, la escuela sufrió, me acuerdo que hacíamos libros acá. Para el primer ciclo fueron unos años... y después otra vez te volvés a acomodar, pero eso repercutió un montón.

En esa época había abrazos solidarios a la escuela, había cortes de calles que estaban manifestando. Había concentraciones, vos pasabas por ahí por la estación y había movimiento, efervescencia, después hubo como una muerte. Yo soy hija de ferroviario, vos ibas a Rosario Norte, era un movimiento, venía el Estrella del Norte, era todo un mundo. El tren era vida. Fue un parate. Murió una parte de la ciudad, vivía el que vendía,... era una cadena y es cadena es la que se cortó. Se murió una parte. Vos pasás ahora y te da miedo. Yo me acuerdo día y noche era un movimiento.

En los carnavales venían cargados del norte, sentados en el baño.

Había toda una publicidad negativa de los trabajadores del ferrocarril. Mi papá se levantaba a las cuatro de la mañana todos los días, no pedía licencia, él trabajaba en el taller de Pérez.

Decían que daban déficit, cuando quisieron cerrar los ferrocarriles que era lo que fallaba...

Se interrumpe la entrevista por un imprevisto hasta el próximo encuentro.

Continuación fecha: 13/12/10

Para retomar la entrevista leemos primero, entre las dos, lo que ella había contestado.

E.:\_ Vos me decías en la otra entrevista, que hubo un antes y un después,...

M.:\_ Si porque se vivía con estabilidad laboral, teníamos con mi papá ferroviario lo justo, vivíamos con lo necesario, pero con el trabajo de todos los días. Sabía que levantándose a las cuatro de la mañana y volviendo a la una, todos los días y cumpliendo con su trabajo, no nos iba a faltar lo de todos los días, la comida, las zapatillas, teníamos educación, eso es lo que yo viví de chica. Después bueno, lo que ya te conté, cuando fue lo de la privatización fue un desastre total, gente en la calle, y te digo, la gente buscaba cualquier cosa, había gente desempleada y lo que venía tenían que ir, porque fue una cosa grande, mucha gente, mucha gente en la calle, fue una cosa vertiginosa.

Se empezaron a ver comercios chiquitos, la gente abría kioscos delante de la casa, en el comedorcito, verdulerías, las mujeres empezaron a salir a trabajar.

Y acá en la escuela lo que se notó es que cambió el rol de la familia, también en esa época, la mamá y el papá salieron los dos a trabajar si o si y eso

se prestó a que el chico se maneje solo y de ahí en adelante se vió otro chico en la escuela, ya esa década marcó bien la decadencia.

Yo pienso que todo esto familiar y social empezó ahí con esa decadencia importante, da la sensación de un camino sin retorno,...nos hemos venido en decadencia social, es como que no te podés recuperar de un montón de cosas. Acá yo soy de la idea de que hay que crear muchas fuentes de trabajo, hay que dejar de dar, hay que dejar de regalar, hay que crear la cultura del trabajo, hay un quiebre ahí,... con los comedores escolares, el famoso comedor escolar suplantó mucho el rol de la familia, el estar con la familia comiendo con el papá y la mamá, eso es muy importante. En su momento vinieron a apagar un incendio, era preferible que el chico tuviera una comida segura.

E.:\_ ¿Con qué lo identificarías al barrio?

M.:\_ Este era un barrio bien típico de quintas, este era un barrio de gente trabajadora, de clase media, nosotros tenemos chicos más bien alejados porque en realidad alrededor de la escuela tenemos gente grande, y los más cercanos van a la escuela privada.

E.:\_ ¿Se queda la gente en el barrio?

M.:\_ Si, si, hay una sentido de pertenencia bastante grande.

E.:\_ ¿Por qué pensás que la gente se quiere quedar en el barrio?

M.:\_ A pesar de que es un barrio tranquilo, es un barrio lindo. Si vos te ponés a pensar, yo me crié acá, sentados en la puerta hasta las 12 de la noche. Era una cosa que vos te sentabas en la puerta... vos salías y te encontrabas con el otro, distinto a lo mejor a la zona céntrica, no se viste acá a mí me pasa algo muy curioso ahora que vos decís, yo no voy al centro, no voy porque acá también tengo todo en barrio Belgrano. Soy una persona que tengo muchas cosas acá, no tenés el torbellino del centro y todo el amontonamiento del centro., y tenés la tranquilidad y es un poco más seguro. Tenés más espacio en las casas, tenés más espacio en el terreno, se ve terreno, se ve la casa, todavía ves la plaza.

Yo te hablo de mi casa, el terreno y el espacio, no estoy tan pegado al otro. Pienso que tiene que ver con eso. Por eso debe ser que la gente se sigue quedando. Vas haciendo una balanza, y a lo mejor estoy a tres o cuatro cuadras de la avenida pero salís y tenés el aire, yo te digo lo que me pasa a mí. Vos escuchás a otros y si dentro de todo vivimos bien. Aunque la inseguridad esté instalada en todo nuestro país.

Yo vivo frente a una plaza y ahí constante mente hay chicos, no te puedo decir que hay miedo y no los dejan estar, hay chicos a toda hora, en todo momento. Tampoco hay tanto bullicio de autos

E.:\_ Te pregunto por el nombre del barrio, por qué el primer nombre del barrio fue Vila.

M.:\_ Porque tenés acá en la parte de las vías una importante estación de trenes, te digo que era... yo era chica y bajaba gente, era una importante estación de barrio, todo eso también murió, todo eso también murió, vos vas ahí y está todo todo paralizado, muerto.

Está un poco separado, acá tenés las cuatro plazas sobre calle Mendoza, y hacia allá el policlínico San Martín, plazas más chicas, como que está separado de lo que es la parte céntrica del barrio. Y también se ven las diferencias entre la gente, aquella parte (la noroeste del barrio) le costó urbanizarse mucho más, calles de tierra. Llegó el pavimento con el gobierno de Caballero, no te vas a creer que hace muchos años que hay pavimento. Era todo de tierra cuando acá calle Fraga y Campbell estaban pavimentadas. Era como que barrio Belgrano estaba dividido, esta parte era otra realidad a la que estaba allá. No tenían cloacas, había zanjas. Yo te digo porque vivo ahí cerca, teníamos tierra, y bueno, se inundaba y era como que en el mismo barrio nadie hacía nada por el barrio esas fueron marcadas experiencias. En el mismo barrio como que hay una línea divisoria.

E.:\_ ¿Y con la calle Pellegrini y el puente?

M.:\_ Y si es una cosa para mi ese puente es un paredón, dicen que por ese puente se accede a la autopista a Córdoba quedó una cosa que separa...

Por ahí me da la sensación de que es un lindo barrio por la gente y queda un poco olvidado esa parte. Vos te vas para adentro de la calle y la vez las diferencias con este pedazo.

E.:\_ ¿De dónde vino la gente que se instaló y pobló el barrio?

M.:\_ Acá en el barrio no se, del norte, de Paraguay se han instalado en la periferia, por circunvalación, no se si pertenece al barrio, no se te decir, no manejo esos datos. En Cabín 9 si, cuando yo trabajaba ahí una familia llamaba a la otra y eran de Chaco, en barrio Belgrano no se te decir, no te puedo decir.

E.:\_ ¿Qué es para vos barrio Belgrano?

M.:\_ Un barrio que tiene... un conjunto de cosas lindas, y un conjunto de cosas que cambiar, la tranquilidad, salir y encontrarte, es la niñez encontrada, eso es lo que me gusta de salir y no tener tanto amontonamiento y la tranquilidad son sentimientos encontrados, si bien en un primer momento hizo un progreso en ocho o diez años atrás, ahí nos dieron un empujón.

Ahí hizo un progreso importante el barrio, porque te digo que era hasta el alumbrado. Tendría que haber más líneas de colectivo, por que vos vez acá en la avenida, parece que todo termina acá, es como la ciudad de Rosario, tenemos puesta la mirada en el monumento y las aguas danzantes, pero eso no es la ciudad, con barrio Belgrano pasa lo mismo, lo identificamos con un pedacito que es hermoso, a mí me da la sensación esa. Cuando yo era más chica, de allá no teníamos cordón era todo zanja...

E.:\_ Te pregunto por las casas, se hicieron muchas con el plan quinquenal.

M.:\_ Tipo chalecitos vas a encontrar del otro lado, si vos haces una recorrida por Campbell hay muchas casas antiguas, por ahí las casas son muy

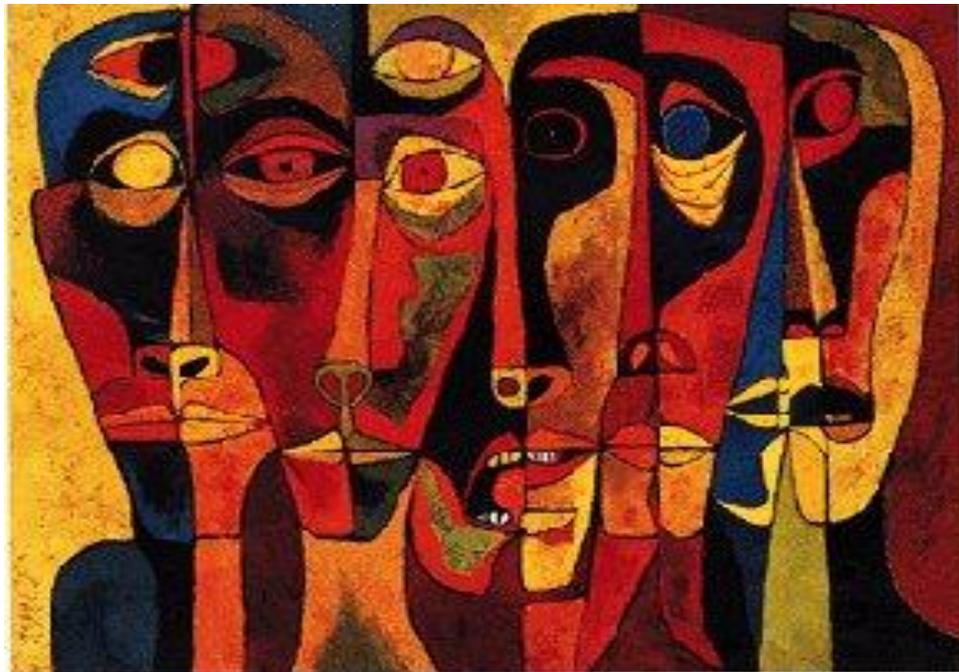
antiguas, por donde está el cosmopolita, ahí hay muchas casas, me parece que es por esa parte que siempre estuvo bien cuidada. Los terrenos eran más baratos de acá.

E.:\_ Bueno creo que me diste un pantallazo general importante.

M.:\_ Espero que te sirva, no tengo mucha información.

## **ANEXO II**

### **FOTOS**



**OSWALDO GUAYAMASIN: Artista ecuatoriano (1919-1999).**

1900

BACIGALUPPI Y CIA

CASA CENTRAL: 8, MITRE 818  
Rosario, Santa Fe

EN LA CIUDAD DEL

# "BARRIO VILA"

EN LA CIUDAD DEL

## ROSARIO DE SANTA FE

Cruzado en toda su extensión por la AVENIDA MENDOZA, con doble vía de tránsito

Venta en 80 Mensualidades - Sin Interés - Bases 5 y 8 \$ por lote

EL SÁBADO 11 de DICIEMBRE a las 8 de la noche  
en el número 84 de la V. de G. GONDOLA 172 ROSARIO DE S. F. E.

EL DOMINGO 12 de DICIEMBRE a las 3 p. m.  
sobre los mismos terrenos

y el SÁBADO 18 de DICIEMBRE a las 8 de la noche  
en el PRINCE GEORGE'S HALL, CUYO 1234 en BUENOS AIRES



