

IX

Congreso de Historia e Historiografía

COMPILADORES

Hugo Ramos

Carina Giletta

Mariné Nicola

Natalia Vega



UNL • FACULTAD
DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS

IX Congreso de Historia e Historiografía

Universidad Nacional del Litoral

IX Congreso de Historia e Historiografía / compilación de Hugo Ramos ... [et al.]. -
1a ed compendiada. - Santa Fe : Universidad Nacional del Litoral, 2023.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-692-338-5

1. Historia. 2. Investigación Histórica. 3. Ciencias Sociales. I. Ramos, Hugo, comp.

II. Título.

CDD 907.2

Autoridades

Rector UNL
Enrique Mammarella

Decana FHUC
Laura Tarabella

Vicedecano FHUC
Daniel Comba

Departamento de Historia

Director
Hugo Daniel Ramos

Junta Departamental
Carina Giletta
Mariné Nicola
Natalia Vega

Directora Carrera de Historia
Carina Giletta

Comiré Académico IX Congreso de Historia e Historiografía
Carina Giletta
Mariné Nicola
Hugo Ramos
Natalia Vega

Índice

Introducción

Historia y cultura: representaciones, imaginarios y memorias

Cartografiar la memoria: La ESMA, los límites y el barrio. Sobre un recorrido performático de la Compañía de Funciones Patrióticas

Eleonora García

La rebelión de los cuerpos, discursos de memorias en soporte audiovisual a propósito del mundo del trabajo en La Forestal

Paola J. Martínez

La representación de las chinas en el Uruguay Inferior desde la cultura y la historia, siglos XVIII y XIX

Aixa Noemí Mega, Mariela Satto y Alicia Avellana

Los negocios y la vida social: destejiendo un entramado en las cartas de Ángel Cassanello del año 1924

María Inés Ormaechea y María Gabriela Pauli

Diálogos entre cultura y naturaleza en perspectiva histórico-regional: análisis de discursos médicos a principios del siglo XX

Alejandra Raffo

Convirtiéndose en freestyler. Representaciones sociales de jóvenes santafesinos en torno a una práctica artístico-cultural

Iván Rico

Algunas figuras femeninas en el discurso del viajero francés Martín de Moussy. Análisis desde su Descripción geográfica y estadística de la Confederación Argentina (1860)

Mario Sebastián Román y María Lidia de Biaggi

Historia intelectual y de las universidades: discursos, cultura y política

Materiales para una historia de la edición en la UNL: la reconstrucción de su catálogo

Leonel Cescut y Juan Pablo Giordano

La trayectoria intelectual de Angélica Mendoza en la UNCuyo leída a través de las fuentes de los archivos universitarios (1956-1960)

Grisel García Vela y Renata Alonso Alcalde

Red de internacionalización universitaria desde una perspectiva no hegemónica

Laura Virginia Maggi

La Compañía de Jesús y el poder disciplinario en la práctica educativa en el Colegio Máximo de Córdoba a partir de las Constituciones del Padre Rada de 1664 hasta 1767

Santiago Marghetti

Reflexiones sobre las manifestaciones y problemáticas estudiantiles durante la década de 1990

Valeria Alejandra Olalla

El joven José Luis Romero: temas y sociabilidades durante los primeros años treinta

Pablo Manuel Requena

Teoría e historiografía

Un ejercicio de historia de historiografía comparada. La producción de conocimiento histórico sobre el pasado reciente durante la postdictadura en el Cono Sur

Hernán Apaza

El legado martiano en la Revolución Cubana. El pasado como inspiración de un programa emancipatorio

Juan Alberto Bozza

La categoría de enajenación en Marx y su actualidad para pensar los cambios en la historia reciente del mundo del trabajo

Pilar Cina

La teoría de la Historia de Ortega y Gasset. Notas acerca de la Historiología

Hermann Ibach

De la crítica a la impotencia. La política como tema en los orígenes de la historia cultural urbana latinoamericana

Valentín Magi

Ir al cine en Entre Ríos en la década del 60. Un abordaje desde la historia oral

Javier Ignacio Miranda

Rita Segato: Su abordaje de la historia para una nueva cronología en clave feminista

Renata Salatino

Teoría hegeliana de la historia: presupuestos, mitos y categorías, implicados en la historiografía sobre formación Estado Nación Argentino 1852 -2015

Carmen Sesto

Enseñar y aprender Historia: tensiones y desafíos

Auxiliarías en el Taller de Acción Educativa. Un trabajo desde la no presencialidad

Antonella Acosta y Priscila Aumassanne

La guerra en imágenes: enseñar historia antigua a través de la iconografía, una propuesta didáctica

María Silvia Álvarez

Enseñar en la post-pandemia. El desafío de enseñar a pensar históricamente en nuevos contextos

Nancy Aquino, Susana Ferreyra y Desirée Toibero

Movimientos de mujeres y disidencias en la enseñanza de las ciencias sociales y humanas. Reflexiones en torno a una experiencia de formación e investigación

Diego Alfredo Arangue, Soledad Gaona y Antonella Priscila Todino

La justicia social y la igualdad como desafíos de la enseñanza del pensamiento crítico en las escuelas secundarias. Una mirada a las prácticas de la enseñanza

Ana Barco

La formación de profesores, entre embates y combates por la historia

Karina Cosco

En busca de una nueva praxis histórica

Gonzalo Daniel Faría e Ismael Alberto Acevedo

La educación política como emergente, desafíos para la formación docente

Paula Jimena García Veritá

Apropiaciones docentes de las TIC en el marco de la enseñanza de la historia: delimitación teórica, antecedentes y construcción de una herramienta para su indagación

María Ximena Gonzalez Iglesias

El uso de juegos en la clase de historia y sus potencialidades

Lara Sofía Lasave

Efemérides en la escuela. Una serie audiovisual en contexto

Gabriela Gisela Marí

Prácticas y experiencias docentes. Hacia una narrativa compartida de los vínculos entre docencia e investigación

María Rosa Oliver, Mariana Caballero y Luciana Urbano

La Historia del Arte en la formación de profesores y profesoras de Historia: una propuesta innovadora

Diego Saubidet y Diego Laporta

Tiempo histórico, escuelas en la pospandemia y formación del profesorado: nuevas miradas, desafíos y propuestas

Rocío Sayago y Lucrecia Milagros Alvarez

Relación con el saber. Una perspectiva para pensar la enseñanza de la Historia

Leonardo Tell

Un libro-objeto para la enseñanza de la historia reciente desde la biblioteca popular
Carolina Zoppi

Aulas escolares tradicionales vs aulas digitales móviles
Emiliano Zwaal

Las sociedades antiguo-orientales: nuevos debates y perspectivas

¿Por qué enseñamos Historia Antigua de Oriente en la Universidad? Una reflexión sobre
“buenas prácticas” docentes en la formación de historiadores
Matías Alderete y Florencia Jakubowicz

Una aproximación a las características del inframundo en la cultura Sumeria
Ailen Zoe Amarillo y Ignacio Oscar Neto

Tiro y las redes comerciales según Ezequiel
María Agustina Koncurat

Adopción y transferencia de tierras en Nuzi. Explorando algunos posibles paralelos etno-
gráficos
Tomás Montero y Pablo Jaruf

Sociedad, cultura y poder en las sociedades antiguas grecorromanas

El espectro del Estado: notas sobre la estatalidad de la polis ateniense
Diego Alexander Olivera

Las Bodas de Susa: Las mujeres como sujeto - objeto en contextos bélicos y su rol intersec-
cional
Renata Salatino

Historia social de Europa, de los siglos medievales a los tiempos contemporáneos

La Edad Media en los videojuegos: un análisis sobre las representaciones de personajes históricos medievales dentro de los medios lúdico-digitales

Federico F. Darrechón

La peregrinación de fray Diego. Tierra Santa como encrucijada entre Europa y Oriente

Giuliana Sofía Pérez Tello

Argentina moderna

Corporaciones empresarias rosarinas en una coyuntura de crisis 1929-1930

Natalia D. Alarcón

La administración de justicia en el territorio nacional de Misiones: miradas en torno a las atribuciones de gobernadores y jueces letrados (comienzos del siglo XX).

Ileana G. Marinoni

Las izquierdas y el cooperativismo en los inicios del siglo XX argentino. Cruces y debates en torno a una experiencia asociativa

María Natalia Rabasa

Historia Argentina reciente

Entre la norma y la desobediencia: Ser mujeres en la militancia paranaense de la primera mitad de los años setenta

Antonella Acosta

La Comisaría Cuarta de la ciudad de Santa Fe. La configuración de un espacio concentracionario, 1975-1983

Fiorella Acosta

E pluribus unum socialista: el camino hacia la Unidad Socialista (1983-1985)

Joaquín Baeza Belda

La contrainsurgencia europea en la lucha de clases de la Argentina en los setenta: de la Operación Gladio a la “depuración ideológica” y la Triple A

Pablo Augusto Bonavena

“Miren a la cámara”. Fotografía e identidad social de los trabajadores en los primeros años setenta

Carolina Bravi

Historias de vida y militancias. El caso del movimiento feminista santafesino de 1983-2003

María Constanza Do Santos

La dictadura cívica-militar en Sunchales (1976-1983)

Fernando Calamari Brusco

América latina: problemáticas sociohistóricas y políticas (período colonial hasta la actualidad)

Preferencias políticas y elección institucional de Uruguay con respecto a la Unasur durante la segunda presidencia de Tabaré Vázquez (2015-2020).

Joaquín Ignacio Bernardis

Identidad, territorio y Estado en los movimientos sociales campesinos. La experiencia de la Federación Nacional Campesina -FNC- (Argentina) y el *Movimento Sem Terra* -MST- (Brasil)

Julia L. Colla

De la fundación a la construcción de una tendencia mayoritaria: las disputas por el poder al interior del Partido de los Trabajadores de Brasil (1979-1989)

Manuel José Dayer

El uso de la categoría “cívico-militar” en el análisis de las dictaduras de Argentina y Brasil

Lucas Duarte y Hugo Daniel Ramos

Aproximaciones a la movilización sancarlina en el marco del conflicto rural por “la 125”

Giacosa Fiorela

El Alto Paraná y la recurrente desmemoria política sudamericana. Los derechos paraguayos sobre los Saltos del Guairá en la visión de Efraím Cardozo

Fabián Lavallén Ranea

La epidemia de viruela de 1873 en la reducción abipona de San Jerónimo del Sauce

Gabriela Molina

Las fiestas por la asunción de Carlos III en la Santa Fe tardocolonial: ¿nuevas celebraciones o nuevas intenciones?

Juan Francisco Reinares

El MOCASE y el sistema político santiagueño (2001-2008). Análisis a partir de la “estructura de oportunidades políticas” y “procesos enmarcadores”

Mauricio Ezequiel Tivaldo

Estudios sobre las sociedades asiáticas, africanas y sus diásporas

La Casa de la Cultura Indo Afro Americana y la construcción de una identidad afrodescendiente en la ciudad de Santa Fe (1988-2011)

Franco Exequiel Airaudó

Tomás de Mercado como pionero en la prédica contra la trata y la esclavitud hispánicas

Omer Freixa

Desarraigo, resistencia e interculturalidad: etnia yoruba en La Habana entre fines del siglo XVIII a mediados del siglo XX

Laura Lodovico

Población esclavizada en el curato rural de Coronada. Aproximación a partir de sus registros bautismales (Santa Fe, 1764-1800)

Noelia Silvestri

Políticas lingüísticas universitarias y racismo en la Sudáfrica post apartheid

Antonela Soledad Vaccaro

Introducción

HUGO RAMOS

CARINA GILETTA

MARINE NICOLA

NATALIA VEGA

Antes de comenzar a transitar un breve recorrido de lo que ha significado la IX edición del Congreso Regional de Historia e Historiografía queremos agradecer a todos los y las expositores/as y asistentes que con su presencia nos alientan a continuar trabajando para multiplicar los espacios de encuentro y de debate como los que pretendemos crear con este Congreso. Al mismo tiempo, remarcar el continuo apoyo de toda la comunidad de la Facultad de Humanidades y Ciencias y el trabajo constante de los miembros del Departamento de Historia, tanto de docentes, investigadores y estudiantes sin cuyo esfuerzo y compromiso, la realización de este Congreso habría sido impensable.

El presente libro reúne trabajos presentados en el marco del IX Congreso Regional de Historia e Historiografía. Evento científico académico bianual que ha logrado continuidad y un notable crecimiento en sus diferentes ediciones. En esta oportunidad hemos tenido una discontinuidad en la realización periódica ya que nuestro encuentro anterior se desarrolló en el año 2019; esta regularidad se vio alterada debido a las condiciones sociosanitarias que transitamos a partir de marzo de 2020 y durante el 2021 con la situación de pandemia COVID-19 a nivel mundial. Ante la imposibilidad de encuentro e interacción presencial es que decidimos posponer la realización del Congreso para cuando las condiciones lo permitiesen; ante ello recién pudimos volver a encontrarnos en noviembre de 2022 en el octógono, los pasillos, las aulas, la cantina y el Salón de Actos de la Facultad de Humanidades y Ciencias.

Este libro contiene aquellos trabajos de la IX EDICIÓN cuyos autores han deseado y autorizado que sus investigaciones trasciendan el espacio de discusión de las mesas temáticas y puedan difundirse por distintos espacios y tiempos. El Congreso Regional de Historia e Historiografía es un evento que nació allá por el año 2005, estamos muy cerca de cumplir 20 años, lo cual da cuenta de la continuidad en el esfuerzo para sostenerlo. Esfuerzo institucional, colectivo e individual vinculado a la percepción de la necesidad de crear y ofrecer un espacio para que los y las estudiantes (o recientes graduados y graduadas) de nuestra región pudiesen dar sus

primeros pasos en la exposición de las investigaciones, en la socialización con pares, en el aprendizaje que implica que nuestro trabajo sea objeto de crítica, de reconocimiento u origine múltiples debates. Claramente las circunstancias desde los inicios de la primera edición han cambiado, como lo ha hecho nuestro propio Congreso, tanto en los nombres de los ejes como en relación con los temas que se presentaron a lo largo de su desarrollo en el devenir del tiempo y en esta compilación. Durante dos días nos hemos reunido por el interés en mantener la necesidad de dialogar, discutir e intercambiar cuestiones relacionadas a diversas problemáticas históricas organizadas en diferentes ejes que le han dado y le dan entidad al Congreso y, al mismo tiempo, a esta publicación.

Como lo manifestamos anteriormente han pasado tres años desde nuestro último encuentro. Al igual que con tantos otros proyectos, la pandemia de COVID nos obligó a repensar nuestros planes. Si la pandemia sólo nos hubiera obligado a esto, claro está, las cosas serían más simples. Como sabemos, el COVID no sólo transformó en inútiles nuestras agendas, sino que arrasó con planes, proyectos y vidas, miles de vidas, de amigos, familiares, conocidos y colegas. En este sentido, la pandemia deja una marca que seguramente lleve mucho tiempo procesar. Mientras tanto, es nuestra obligación recordar, no sólo lo fácil que puede desarticularse nuestra cotidianeidad, sino también las circunstancias que hicieron posible tamaña catástrofe.

En lo que a nosotros respecta, sabemos que la pandemia se tradujo en una transformación de nuestras formas de trabajo y de la sociabilidad propia del campo científico-social. El tránsito de la “presencialidad” (categoría que hasta entonces asumíamos, en general, como algo dado) a la “virtualidad” sabemos que significó costosos esfuerzos de adaptación y un acelerado proceso de formación en nuevas tecnologías, así como intuimos que la interrupción de todo los tipos de encuentros grupales (Congresos, Jornadas, Workshops, entre otros) seguramente afectó nuestros vínculos profesionales.

La vuelta a la “presencialidad” fue la oportunidad para reconstituir esos vínculos, para re-encontrarnos y volver a forjarlos en el caso de que se hayan interrumpido durante estos dos años. Aunque no figura entre los objetivos oficiales, este es, sin lugar a dudas, uno de los propósitos que guarda el currículo oculto de la IX edición de nuestro Congreso.

Uno de los objetivos fundamentales desde las primeras ediciones del Congreso Regional es sostener un espacio orientado principalmente a Santa Fe y sus alrededores, como un ámbito para conocer qué se investiga en el espacio local-regional próximo. Sin embargo, ya desde hace varias ediciones, que nuestro Congreso tiene

el honor de recibir investigadores e investigadoras de otros países, en particular pero no exclusivamente, de América Latina. He aquí entonces que a partir del crecimiento y desarrollo del alcance del Congreso, pero también de la propia estructura de nuestro Departamento, se ha modificado el objeto que designa la noción de “regional”. Hoy, el Congreso no refiere sólo a Santa Fe y sus alrededores, sino que se ha resignificado incluyendo investigadores e investigadoras locales, de la región del Litoral, del ámbito nacional, de América Latina y de otras regiones, en estrecha relación con las líneas de investigación que se desarrollan, ahora sí, local y regionalmente.

Ello se ve reflejado en los ejes temáticos propuestos donde a lo largo de dos intensas jornadas de sesiones contamos con la participación de alrededor de 230 ponencias; el montaje de dos muestras de fotografías: “*Contrastes. Una mirada a la Santa Fe de los años 60 y 70 desde la lente de «Pucho» Courtalon*” y “*Muestra Archivo Provincial de la Memoria*”; al mismo tiempo, se desarrollaron múltiples paneles, presentaciones de libros y revistas, que han recorrido una diversidad de temáticas, tiempos y espacios.

Los ejes que concentraron nuestros encuentros y debates durante el IX Congreso Regional de Historia e Historiografía son:

Eje 1 “Historia y cultura: representaciones, imaginarios y memorias”. En este espacio se trabaja las múltiples y complejas relaciones entre historia y cultura, pero no solamente desde una perspectiva de la historia cultural sino también en términos de enriquecer los estudios históricos de tiempos, procesos y causalidades múltiples a partir de análisis interdisciplinarios y multidisciplinares, con aportes de los estudios culturales, antropológicos, sociológicos, lingüísticos, semióticos e históricos. Encarar el análisis de la realidad sociohistórica desde esta perspectiva compleja facilita debatir e intercambiar ideas sobre el dominio de lo imaginario, las representaciones sociales, artísticas, audiovisuales y las narrativas de las memorias, los derechos humanos y los procesos de construcción y clivajes de la memoria y el olvido. Asimismo, se trabaja en torno a las representaciones audiovisuales e imágenes como vehículos de la memoria, soportes de un imaginario social en el marco de nuestras sociedades contemporáneas.

Eje 2 “Historia intelectual y de las universidades: discursos, cultura y política”. En este eje se reúnen investigaciones sobre la historia de las instituciones universitarias; las gestiones académicas en coyunturas particularmente relevantes; los vínculos de los universitarios e intelectuales con el ámbito sociopolítico y sus intervenciones en la esfera pública; las trayectorias de intelectuales, de profesores y de los elencos de los gobiernos universitarios; el movimiento estudiantil.

til y las entidades gremiales universitarias. Para ello se contempla la indagación sobre sus discursos, conceptos, categorías y representaciones, atendiendo tanto al análisis intrínseco de sus significaciones y de los soportes materiales en que se han producido o circulado, cuanto a los abordajes sociobiográficos de redes y vínculos que entranan la vida intelectual (formaciones y redes intelectuales, grupos generacionales, élites culturales, colectivos editoriales, constelaciones de afinidades electivas, etc.).

Eje 3 “Teoría e historiografía”. Lejos de suponer que las reflexiones teóricas y las prácticas historiográficas corren por caminos separados, entendemos que entre ambas se anudan una multitud de vínculos. Sostenemos también, con Raphael Samuel, que esas relaciones entre teoría e historiografía están mutuamente implicadas y requieren un esfuerzo de historiadoras e historiadores respecto de la labor teórica necesaria para la comprensión histórica, revisando al tiempo las condiciones de existencia de nuestro trabajo y las posibilidades de un tipo distinto de conocimiento. Por consiguiente, en este eje nos dedicamos a las múltiples dimensiones de la relación entre teoría e historiografía. Nos interesan los debates sobre los supuestos epistemológicos, el estatuto de la prueba, las opciones categoriales, las estrategias metodológicas o las formas de la explicación histórica, así como los efectos de las condiciones en que se produce el conocimiento histórico y las maneras de apropiarse de él. En ese sentido, no esperamos acercarnos al análisis de ejemplos o corrientes historiográficas en el sentido de “estados de la cuestión” sobre uno u otro tema, sino abordar sus características propiamente teóricas y sus diálogos con otras disciplinas.

Eje 4 “Enseñar y aprender Historia: tensiones y desafíos”. La mesa contó con trabajos sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los niveles medio y superior (formación de profesores). Las contribuciones dan cuenta de investigaciones originales y análisis de experiencias en relación con el tiempo histórico, las fuentes, el currículum, los materiales didácticos, la evaluación, etc. También incluyen temáticas como la construcción de la conciencia histórica, la enseñanza del pasado reciente, la resignificación de efemérides y actos escolares, la educación para la ciudadanía, la incorporación de visiones de género, entre otras.

Eje 5 “Las sociedades antiguo-orientales: nuevos debates y perspectivas”. En esta mesa se reúnen investigaciones que intentan abrir perspectivas de estudio sobre las sociedades del Cercano Oriente, recogiendo el resultado de proyectos de investigación, tesis en curso o trabajos de iniciación. Se plantea una apertura temática sobre el Cercano Oriente (los espacios de Mesopotamia, Egipto, Siria, Palestina, Irán y Anatolia) en un arco temporal que abarca desde mediados

del 3º milenio antes de Cristo hasta las conquistas persas. Se presentan trabajos sobre política, cultura, formas de producción, arte y sociedad. Se alentó también la discusión de perspectivas teóricas y lecturas de fuentes. Al mismo tiempo se debatieron los problemas relacionados al proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia antigua en el nivel superior.

Eje 6 “Sociedad, cultura y poder en las sociedades antiguas greco-romanas”. El estudio de la Antigüedad Clásica ha superado ampliamente los enfoques tradicionales que concebían la Historia Antigua de Grecia y Roma como aquella parte de la Historia correspondiente al desarrollo inicial de Europa, espacio entendido como una entidad unitaria que a través de un desarrollo temporal lineal conducía a la expansión y desarrollo del mundo occidental. Una mirada actual propone una ampliación de horizontes temáticos y conceptuales, atendiendo a las cuestiones específicas que pueden pensarse dentro del campo propio así como en la comparación con otros campos. Entre ellos, la política en el marco de un modelo particular de comunidad, las condiciones de la producción agraria y las formas de organización del trabajo, esclavismo y esclavitud, la ciudad antigua, el universo simbólico de representaciones filosóficas y religiosas, las expresiones y marcos culturales, la literatura y la historiografía. La mesa incluye trabajos referidos al área de las sociedades de la antigüedad grecorromana, abarcando una temporalidad amplia y diversa, que se orientan al análisis de las discusiones teóricas, la problemática de las fuentes, las temáticas de reciente atención en la historiografía, los temas o problemas observados en perspectiva comparativa y de abordajes interdisciplinarios.

Eje 7 “Historia social de Europa, de los siglos medievales a los tiempos contemporáneos”. En el convencimiento de que toda historia es historia social, la presente mesa contiene trabajos, a partir de diversos enfoques y perspectivas metodológicas, sobre la historia de Europa desde los siglos medievales hasta la contemporaneidad, ya se trate de una investigación desarrollada o de un avance de la misma. Con el fin de dar cabida a un arco temporal amplio –y siguiendo una periodización clásica– la mesa se divide en tres módulos, siglos medievales, modernos y contemporáneos: a) Europa, siglos IX-XV; b) Europa, siglos XVI-XVIII; c) Europa, siglos XIX-XX.

Eje 8 “Argentina moderna”. La mesa constituye una oportunidad para la discusión de trabajos que, desde una perspectiva regional, permitan enriquecer y dialogar con interpretaciones de alcance nacional desde los aportes de la historia política y de la historia social. La mesa se organiza en tres ejes a los efectos de agrupar los trabajos. No obstante, se incorporan ponencias que se inscriben en otras líneas de investigación. El eje se organiza en tres áreas principales: a) Culturas polí-

ticas, organizaciones partidarias y sistema político; b) Campo educativo y campo político; c) Sociabilidades, asociacionismo y cultura política.

Eje 9 “Historia Argentina reciente”. La mesa tiene por objetivo establecer un ámbito de intercambio, reflexión y debate en torno a procesos, acontecimientos y actores del pasado reciente de nuestro país, así como también poner en discusión las potencialidades y límites de las fuentes utilizadas y los problemas teóricos y metodológicos involucrados en la reconstrucción del mismo. Atendiendo a ello se incorporan trabajos sobre asociaciones civiles y culturales, prácticas e identidades políticas, movimientos sociales y organizaciones armadas, Estado, sistema político, modalidades de control social, prácticas y efectos de la represión. Todo ello circunscrito al período que se inicia con el ciclo de radicalización en la segunda mitad del siglo XX, se prolonga hacia la transición democrática y a los años 80’s y 90’s. Asimismo se recibieron producciones que tematizan las memorias y las luchas por el sentido, que consideran los archivos y las fuentes orales e indagan en torno a problemas conceptuales y metodológicos para la reconstrucción del pasado reciente.

Eje 10 “América latina: problemáticas sociohistóricas y políticas (período colonial hasta la actualidad)”. La mesa tiene como objetivo desarrollar la comunicación, actualizar el estado de la cuestión, profundizar las investigaciones e impulsar los debates en torno a América Latina como objeto de estudio. Se articula en torno a cuatro grandes ejes (definidos temporalmente) a los fines de facilitar la agrupación de las contribuciones recibidas: a) período colonial: orientado a problemas específicos del periodo colonial así como a nuevos abordajes teórico-metodológicos vinculados con el mismo; b) Siglo XIX y 1ra mitad del Siglo XX: a partir de la disolución del nexo colonial América Latina atravesó un complejo proceso dialéctico de continuidades y rupturas societales; c) 2da Mitad del Siglo XX: vinculado al análisis del período que se abre a partir de los años 50, invitando a una continua profundización y reactualización de saberes relacionados con los procesos culturales, económicos, políticos y sociales regionales; d) Problemáticas latinoamericanas actuales: destinado a debatir investigaciones orientadas al estudio de los nuevos movimientos sociales, los partidos políticos (nuevas izquierdas y nuevas derechas), los sindicatos y, en general, a las diversas formas de organización social y movilización política regional contemporánea.

Eje 11 “Estudios sobre las sociedades asiáticas, africanas y sus diásporas”. La mesa tiene por objetivo constituirse en un espacio para la comunicación e intercambio de trabajos que se abocan al tratamiento de problemáticas sociohistóricas relativas a las sociedades asiáticas y africanas, y al estudio de sus diásporas. Se incorporaron contribuciones que abordan procesos, acontecimientos

y actores, así como discusiones teóricas y problemáticas relativas a las fuentes que se utilizan para el estudio de las diversas sociedades que componen el mundo afroasiático. Asimismo, se plantea como un espacio de reflexión y análisis sobre las emigraciones -forzadas o no- y sobre la construcción de identidades de los emigrantes africanos, asiáticos y sus descendientes en Argentina. Por consiguiente, se trabajó dentro de una temporalidad amplia, que comprende los procesos de incorporación a la economía mundo capitalista hasta la actualidad.

Esperamos puedan disfrutar de la lectura de las ponencias que se desarrollan a continuación tanto como nosotros lo hicimos cuando escuchamos su exposición. Es nuestro deseo también que de su lectura surjan interrogantes, dudas, cuestionamientos que inviten a desarrollar nuevas investigaciones que sigan enriqueciendo nuestras reflexiones sobre el presente y nuestros conocimientos sobre el pasado.

Historia y cultura: representaciones, imaginarios y memorias

Cartografiar la memoria: La ESMA, los límites y el barrio. Sobre un recorrido performático de la Compañía de Funciones Patrióticas

ELEONORA GARCÍA

eleonorafr2003@yahoo.com.ar

(FFyL., UBA)

Resumen

Cartografías de la memoria: La ESMA y el barrio: un recorrido autoguiado se inscribe en la línea performática y crítico-reflexiva de las acciones de la *Compañía de Funciones Patrióticas*. Un recorrido urbano por las inmediaciones del predio de la ex ESMA abrió el 24 de marzo de 2021 un nuevo relato memorístico sobre el período de la última dictadura militar en la Argentina, en el que se exploró, el territorio circundante a este edificio nuclear en las prácticas de secuestro, tortura y asesinato. Los principios de heterogeneidad y yuxtaposición de espacios y tiempos se pusieron en primer plano como forma de intervención en cada una de las 15 postas que integraron el recorrido. La necesidad de explorar los límites del edificio de la Escuela de Mecánica de la Armada y los modos en que éstos avanzaron y se retrotrajeron en un movimiento dialéctico sobre los distintos espacios de sus alrededores, fue el impulso de la propuesta.

¿Dónde empieza un campo de concentración? ¿Dónde termina? ¿Cómo se trazan esas fronteras? ¿Qué escuchaban lxs detenidxs desde las celdas del Pabellón central de la ESMA? ¿Quiénes nos hablan en el recorrido? ¿De qué tiempos provienen esas voces que nos entran directamente al oído, por el auricular conectado al teléfono, mientras caminamos y nos detenemos en cada estación? Caminar con los ojos descubiertos, escuchar con la boca tapada, ir solxs, pero acompañadxs, dar cuenta de esas señas de memoria del Terrorismo de Estado. ¿Cómo se performa la memoria? ¿Cómo tomamos posición?

Palabras clave: cartografías/performance/territorio/memoria/Compañía de Funciones Patrióticas

Introducción

El 24 de marzo de 2021 se conmemoraron los 45 años del Golpe de Estado que dio inicio a la última dictadura cívico-militar en la Argentina con un conjunto de acciones de diversas características a lo largo de todo el territorio de la República. A casi medio siglo de un total de siete años negros y genocidas, de 30.000 detenidos-desaparecidos, y otras tantas consecuencias socio-políticas que vienen insistiendo en el presente con expandir la mancha de sangre sobre la historia, se sumaron dos años de pandemia a nivel mundial por el virus Covid-19. El uso de barbijo y la distancia social – ambas prácticas aún obligatorias para esa fecha-funcionaron como un motor de impulso a imaginar nuevas formas de hablar y otros modos de acercarse. Así por ejemplo bajo la iniciativa de Abuelas de Plaza de Mayo, junto con otras agrupaciones y el apoyo del Ministerio de Ambiente y la Administración de Parques Nacionales, se llevó adelante el proyecto *Plantamos memoria, sembramos futuro*. Por primera vez 30.000 árboles fueron plantados como símbolos de vida y futuridad. La metáfora de la memoria como semilla sobre la tierra de los muertos insepultos dio lugar un ritual distinto que buscaba reparar el daño y recordar la pérdida en un gesto de alcance casi poético. Savia por sangre. La distancia impuesta entre los cuerpos y la obligatoriedad de ponerse alcohol en las manos, no impidieron, sin embargo, la entrada en el espacio público de las plazas para el habitual desarrollo de las Marchas de Memoria, Verdad y Justicia, en todas las provincias. La Plaza de Mayo por su parte, fue particularmente intervenida con un despliegue fotográfico. Nueve paños azules hechos bandera cubrieron primero el suelo y luego fueron flameados con las fotografías de los rostros, los nombres y la fecha en que fueron vistos por última vez cada uno de los desaparecidos. Todas las fotos, todas; todos los rostros, todos; pero por primera vez, con nombre y apellido. Mientras tanto, en la localidad santafesina de Arroyo Seco, una maestra de nivel inicial era agraviada por trabajar en el aula y con un títere que representaba a una Madre de Plaza de Mayo, el contenido correspondiente al día de la Memoria – incluido en el calendario escolar desde 2006.

En este mapa de acciones colectivas y de carácter público, el Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti junto con el Espacio Memoria y DDHH ex ESMA y la Secretaría de DDHH de la Nación organizaron un recorrido performático por el territorio circundante a la que fuera la Escuela de Mecánica de la Armada. Recibieron invitación a participar de la acción, la Compañía de Funciones Patrióticas (en adelante CFP) acompañada de la artista visual Paula Doberti, el colectivo de nombre Movimiento Argentino de Fotógrafos Independientes Autoconvocados (M.A.f.I.A.), el Grupo de Arte Callejero (GAC) y otros numerosos artistas y miembros de la comuni-

dad, como Julia Mengolini, Ángela Urondo, María Moreno, escritoras y periodistas, además del ilustrador muralista Andy Riva. En el presente trabajo prestaremos especial atención a los aportes realizados por la CFP, sus canciones y la labor de lxs performers que la integran, en el marco de lo que llevó por nombre *Cartografías de la memoria: La ESMA y el Barrio: un recorrido autoguiado*.

La Compañía: performando la Historia

La CFP desde sus comienzos, allá por el año 2008, fijó como objetivo principal “poner en tensión y construir una mirada crítica sobre la historia” (de La Puente, Manduca, 2019: 72) apelando a acciones performáticas. Trabajadas con un registro paródico sobre alguna efeméride del calendario nacional, lxs integrantes de la Compañía seleccionaban textos-fuente de ese momento histórico e indagaban en las posibles resonancias de esas letras en el presente de la conmemoración. Algunos años después se produjo un viraje en las preocupaciones del colectivo, centrando en adelante, sus trabajos sobre episodios de la historia reciente.

Así aparecieron nuevas propuestas temáticas y estéticas que forjaron la calle como principal espacio de intervención y participación. El Proyecto *Relato Situado*— título que aglutina diversas acciones vinculadas a la activación de memorias sociales — impulsó desde 2015 un entrecruzamiento entre prácticas heterogéneas; un desgarramiento en el espesor temporal de la Historia, atento a escuchar en el presente ecos del pasado, y las nociones de deriva y recorrido como modos de habitar determinados espacios públicos, resignificándolos¹. La deriva por distintos barrios de la ciudad y la provincia de Buenos Aires (Lanús, Avellaneda, Almagro, Bahía Blanca, son algunos ejemplos) constituye el principio constructivo de una obra que, en tanto intervención, da lugar a una experiencia estética, social y política que sólo es posible durante el recorrido planteado. Por su parte, la multiplicidad de las prácticas puestas en juego durante las derivas complejiza el espacio tanto territorial como simbólico haciéndolo aparecer de modo intersticial. Un “entre” la memoria y la historia, la política y el arte

1 *Una topografía de la memoria* (2016-2017) y *Los sentidos de la memoria* (2018-2019) son apenas dos de los títulos dentro de las propuestas de *Relatos situados*. Para un detalle preciso de los *Relatos* y un análisis crítico-reflexivo en una operación de desmontaje de los mismos, sugerimos recurrir a los trabajos de: de La Puente, M. y Manduca, R. “Los barrios tienen memoria: Dramaturgias liminales en la ciudad de Buenos Aires” (2019), Díaz, S. “Memoria colectiva, teatralidad y espacio público” (2019) y Verze-ro, L. “Narrar la ciudad con el cuerpo. Capitalismo emocional, afectos y teatralidad en el proyecto *Relato situado*” (2020).

y lo privado y lo público, en el que performers y participantes se afectan haciendo posible un campo emocional de carácter colectivo (Verzero, 2022).

Cartografías de la memoria: La ESMA y el barrio: un recorrido autoguiado se inscribe en la línea performática y crítico-reflexiva de las acciones anteriores de la Compañía. Un recorrido urbano por las inmediaciones del predio de la ex ESMA abrió el 21 de marzo de 2021 un nuevo relato memorístico sobre el período de la última dictadura militar en la Argentina en el que se trabajó sobre el territorio circundante a este edificio, nuclear en las prácticas de secuestro, tortura y asesinato. Los principios de heterogeneidad y yuxtaposición de espacios y tiempos se pusieron en primer plano como forma de intervención en cada una de las 15 postas que integraron el recorrido. La necesidad de explorar los límites del edificio de la Escuela de Mecánica de la Armada y los modos en que éstos avanzaron y se retrotrajeron en un movimiento dialéctico sobre los distintos espacios de sus alrededores, fue el impulso de la propuesta. ¿Dónde empieza un campo de concentración? ¿Dónde termina? ¿Cómo se trazan esas fronteras? ¿Qué escuchaban lxs detenidxs desde las celdas del Pabellón central de la ESMA? ¿Quiénes nos hablan en el recorrido? ¿De qué tiempos provienen esas voces que nos entran directamente al oído, por el auricular conectado al teléfono, mientras caminamos y nos detenemos en cada estación? Caminar con los ojos descubiertos, escuchar con la boca tapada, ir solxs, pero acompañadxs, dar cuenta de esas señas de memoria del Terrorismo de Estado ¿de qué modos nos afecta la experiencia? ¿Qué acciones nos colocan en estado de conflicto? ¿Cómo performamos la memoria en un recorrido?



Relato situado. El sentido de la memoria, 2018.

Crédito: Andrea Chacón Álvarez

Caminar: entre el paso motor y el ejercicio estético-político

Cartografías de la memoria. La ESMA y el Barrio: recorrido autoguiado, indaga entonces en el vínculo entre historia, memoria y territorio a partir de la experiencia personal y al mismo tiempo colectiva, en el barrio circundante a la ex - ESMA. La convocatoria a una caminata por el predio que se extendía entre el Pabellón central de la ESMA – punto de partida del recorrido – y las inmediaciones del Centro Cultural de la Memoria *Haroldo Conti* contó con un doble planteo, es decir que dadas las circunstancias frente al Covid-19, podía hacerse tanto de manera virtual como presencial. Fueran uno u otro caso, cada una de las participantes debía contar con su teléfono celular, se recomendaba el uso de auriculares (sobre todo para quienes participaran de manera presencial) y debía descargarse la aplicación *izi.Travel* que alojaba la propuesta en términos sonoros y visuales², dejando además a disposición, un mapa en el que estaban señalizadas las paradas o estaciones del recorrido. La metaforización de la realidad cotidiana en la práctica artística desplaza la acción de caminar de su sentido primero, motor, para transformarse en un ejercicio estético-político. La puesta en movimiento del cuerpo, concebido como “espacio material de inscripción de emociones e ideologías” (Verzero, 2022: 152) se liga a un acto de la imaginación, posible con cada una de las intervenciones en las quince postas del recorrido. Es decir que, mientras avanza en la trayectoria, cada participante junto con las *performers* y otros artistas, es interpelado a mirar y escuchar de otro modo en una progresiva desautomatización de lo cotidiano. El conjunto de acciones desplegadas en torno al barrio de la Ex - ESMA cartografían e iluminan fragmentos de tiempos pasados y heterogéneos bajo la forma de ecos que resuenan en el presente de la experiencia estética. De este modo la propuesta de *Cartografías* da lugar a la emergencia de tantas memorias, en plural, como sujetos sean capaces de detenerse y dejarse afectar por coordenadas espacio-temporales que se desgarran y se espesan en cada una de las estaciones.

El presente trabajo propone como hipótesis de lectura que la intervención urbana de *Cartografías de la memoria: la ESMA y el barrio: un recorrido autoguiado* redescubre el lazo social y genera prácticas intersubjetivas de memoria a través de

2 El hecho de realizar el recorrido desde las casas por supuesto que anulaba la acción performática en todo sentido. De este modo la cartografía de la memoria volvía a deslimitarse en tanto se abría y abre, a una espacialidad y temporalidad distinta de la del día 21 de marzo de 2021. El micrositio institucional *Memoria en casa* (desgajado del *Espacio para la Memoria y Promoción de los Derechos Humanos Ex ESMA*) aún conserva el registro de *Cartografías de la memoria* al que ha sumado la propuesta correspondiente al año 2022 que volvió a trabajar sobre el barrio, agregando nuevas estaciones, si bien ésta no estuvo a cargo de la CFP.

un conjunto de operaciones metafóricas que provocan dislocaciones de sentido. La organización de un montaje de espacios, tiempos y acciones poéticas tiene por objetivo principal abrir la pregunta por los límites territoriales y simbólicos de los centros clandestinos de detención, tortura y exterminio durante la última dictadura militar en la Argentina. El barrio de Núñez, circundante al predio de la ahora Ex – ESMA, conforma un territorio susceptible de ser concebido como un cuerpo histórico en el que la comunidad puede reconocerse. La necesidad de trazar una contra-cartografía capaz de desarmar políticas instituidas de memoria, halla en el carácter performático de este objeto estético, el principio constructivo que hace posible una reconstrucción y reescritura del pasado reciente al mismo tiempo que abre espacio a otras transformaciones simbólicas y borra los límites entre realidad urbana y artística. En este sentido tomaremos la noción de memoria como trabajo político sobre el tiempo de los desarrollos de Mario Rufer (2018).

La concepción de territorio como cuerpo viviente, en un paisaje compuesto por una multiplicidad de espacios, lo aportan las investigaciones de Juan A. Echeverri (2004), y Akhil Gupta y James Ferguson (2008), mientras que, las nociones de cartografía, cartografía afectiva y afectividad compartida siguen las propuestas de Jorge Dubatti (2008), Irene D. Chauvin (2016) y Lorena Verzero (2020/2) respectivamente. Por su parte, para el abordaje de la performance como práctica corporal generadora de conocimiento y capaz de poner en crisis las estructuras que organizan determinados hechos de discurso, recurrimos a los trabajos de Diana Taylor (2012). Por último, para abordar las posibles relaciones entre la imaginación y la acción colectivas tomamos de Paul Ricoeur (1988), la noción de metáfora viva. El corpus de autores elegidos funcionará como lente de aumento y posibilidad hermenéutica del recorrido urbano de *Cartografías de la memoria...*, que a pesar de tener límites geográficos claros y de comprender un total de quince estaciones, se desborda sobre el plano y nos alcanza en otra ciudad audible y visible. La ciudad y sus edificios constituyen un relato que oscila entre el plano urbano-bidimensional y una dilatación volumétrica que opera en tres dimensiones -ancho, alto y espesor- que, metafóricamente podemos leer como tiempos, espacios y cuerpos. *Cartografías de la memoria...* organiza entonces distintos modos de acercamiento a esa dimensión cartográfica. Algunos de ellos son visuales y conectan con el exterior como los retratos de desaparecidos impresos a gran escala, los poemas de Paula Doberti o los performers que avanzan y se detienen desmontando el campo semántico del barbijo de prevención contra el virus Covid-19 y remontándolo en una nueva serie estética, sobre los ojos, a modo de venda, como llevaban los secuestrados en cautiverio. Otros modos por su parte, son enteramente sonoros, como las canciones de la

CFP, las poesías o los collages sonoros en los que los fragmentos seleccionados de testimonios pertenecen a voces y tiempos discontinuos. Mientras que éstos son escuchados individualmente por cada participante – que ha debido, hemos dicho, descargar la *app* a su celular – el desplazamiento y las paradas en cada una de las estaciones son compartidas. El recorrido autoguiado, de este modo, pone en juego una suerte de metonimia del entramado social, en el que cada una de nuestras subjetividades individuales aparece yuxtapuesta a otras, dando lugar a un ser en comunidad.

Cartografiar la memoria: audioguía posta a posta

Para cartografiar la memoria es necesario un mapa. En papel o en versión digital cada participante recibió un mapa como texto indicador de cada una de las estaciones donde el recorrido presencial o virtual iba a detenerse. En los estudios de Comparatística teatral Jorge Dubatti (2008) trabaja ampliamente el concepto de cartografía proponiendo en su estudio una minuciosa tipología de mapas. Entre ellos señala los mapas de circuitos y los mapas de irradiación. Los primeros establecerían conexiones o recorridos posibles a partir de la señalización, aunque también podría tratarse de los mapas de recorridos de una procesión o un espectáculo en la calle. Por su parte, los mapas de irradiación son definidos como “una secuencia diacrónica de mapas que registran los cortes sincrónicos en la expansión (no lineal) de un objeto irradiado con variantes desde un punto establecido históricamente” (2008: 43).

Cartografías de la memoria. La ESMA y el barrio: recorrido autoguiado trabaja con ambos mapas. El mapa de circuito visible y en mano, señala las calles y dirección a recorrer, así como los puntos seleccionados para hacer las paradas. Casi un camino procesional³ que se extiende en el radio comprendido entre Av. del Liberta-

3 Si bien el recorrido asume un total de 15 estaciones señalamos que, en la última de ellas, es decir al momento de la llegada al C. C. de la Memoria *Haroldo Conti*, tienen lugar solamente el agradecimiento a los participantes por haber acompañado y el despliegue de la lista de artistas que han sumado su colaboración a la propuesta. De este modo y considerando que entonces el número de estaciones se reduce a un total de 14 podríamos, aunque no es el objeto de este trabajo, pensar con la imagen procesional del Camino al Calvario. Constituido también por 14 estaciones referidas a un episodio particular de la Pasión de Cristo y muchas veces acompañadas por una décimoquinta dedicada a la Resurrección (el Centro cultural de la Memoria en este sentido podría leerse como ese final en el que el ejercicio de memoria resucita en forma permanente un pasado nefasto que es necesario mirar), las postas cristianas instan a la meditación y contemplación de cada uno de estos momentos. La práctica artística es en el caso de la *Cartografías...* la que posibilita una lupa diferencial para acceder de manera sincrónica a esa

dor hasta Vedia, gira a la izquierda, toma 11 de Setiembre de 1888, avanza y zigzaguea hasta retomar la avenida citada a la altura de las inmediaciones del Club Atlético Defensores de Belgrano. Pero es sobre la materialidad de este mapa de circuito que se monta un mapa de irradiación, en el que se registran los cortes sincrónicos capaces de desgarrar la linealidad temporal trayendo al presente una sucesión de ecos de voces y testimonios que se encuentran a su vez, con un presente del presente de la enunciación en el que oímos canciones, vemos fotografías y co-participamos con lxs performers. Desplegamos continuación la descripción de las estaciones del recorrido dando cuenta someramente de las principales acciones en cada una de ellas.



Cartografías de la memoria, 2021
Crédito: Andrea Chacón Álvarez

1. **PABELLÓN CENTRAL DE LA ESMA:** voces narradoras recuperan el pasado de las tierras del predio. En 1924 fueron cedidas a la ciudad de Buenos Aires por la Marina, para instalar una escuela de suboficiales con formación técnica. A la voz narradora se superpone un *insert* radial que auspicia la llegada de jóvenes de todos los puntos del país al “instituto modelo”. Todos llevan por delante el ideal del “adelantotécnico-nacional”. Otra voz, aplasta esta intención primera y cuenta cómo la escuela a partir de 1973 se transformó en la base de operaciones de las Fuerzas Armadas y en uno de los centros clandestinos de detención, tortura y exterminio más grandes de la Argentina. Una tercera voz, ahora masculina, denuncia

capa de pasado en la que la muerte planificada y la desaparición de personas fueron la columna vertebral de las operaciones militares.

la conformación de los “grupos de tareas” por personal militar de la institución y personal civil cómplice como jueces, médicos y eclesiásticos.

2. VEREDA DEL PREDIO DE LA ESMA: “Yo sigo acá a pesar de todo/ruge el viento...es un dolor poner el cuerpo/salar la herida/llorar sin muerto”. Fragmento de la canción *Ruge mi viento* a cargo de la CFP. El registro sonoro es acompañado por el collage de Paula Doberti.

3. RODOLFO WALSH PRESENTE: Un montaje de voces narra la emboscada del 25 de marzo de 1977 y el inmediato asesinato de Rodolfo Walsh tras despachar las primeras copias de la “Carta Abierta a la Junta Militar”. Lectura de un fragmento acompañada de la colocación de retratos a gran escala de lxs desaparecidxs sobre las paredes de los edificios circundantes al predio. Intervención a cargo de GAC (Grupo de Arte Callejero).

4. CASINO DE OFICIALES: Una voz narradora hace síntesis de las acciones en el Casino. Núcleo de las operaciones de la ESMA, sus espacios interiores fueron destinados a la maternidad clandestina y como depósito de bienes robados a lxs detenidxs. Los talleres sirvieron para acondicionar autos destinados a los traslados de lxs secuestradxs, encapuchadxs y esposadxs. Suena el poema *Caer no es caer* de Ángela Urondo. El poema recupera “el lavado de palabras”, vale decir los eufemismos que en boca de los militares vaciaron los significados que conocemos. Así, algunos fragmentos: “personal no es personal / dormir no es dormir / cantar no es cantar/ limpiar no es limpiar... cuerpo no es cuerpo...”. “Paquete, cada secuestradx”; “traslados, los vuelos de la muerte”; “asadito, la quema de cuerpos” y así la lista, negra.

ESCUELA TÉCNICA RAGGIO: escuela secundaria. ¿Dónde está la frontera del centro clandestino cuando los sonidos atraviesan el aire? Las voces y las risas atraviesan las paredes, se escucha el timbre del recreo, los gritos de gol, el sonido de los trenes. Se invita a quienes están haciendo el recorrido a pie, a quitarse los auriculares para poder percibir “en vivo” los sonidos unidos a las imágenes: “¿Cuál es tu ritmo, ¿quién sos vos en este ritmo, de qué color te imaginás el aire cuando pensás en el pasado, de qué color es el primer cielo que te acordás?” son algunas de las preguntas que introducen la acción de percibir de otro modo. A continuación, se propone la observación de una Baldosa de Memoria. Nuevamente con auriculares, podemos escuchar un poema recitado “a muchas voces”. *Mientras estemos* de Roberto Santoro y en la voz de Damián Guiñazú: “...mientras haya una esquina y a pesar de todo/y una luna y un tiempo y un bolsillo/.../y una boca y un grito/ mientras estemos”. La voz se amplifica y repite

“mientras estemos”, “mientras estemos”, “mientras estemos” y un performer transita con los ojos vendados.

EL DEPARTAMENTO “MÁS LIBERTADOR” EN LA ROTONDA DE AV. GRAL. PAZ Y LIBERTADOR: Una publicidad sonora, ficticia, anuncia la venta de departamentos sobre la afamada Avenida; es seguida de un *insert* que recupera las voces que resistieron el proyecto menemista de trasladar la ESMA y demoler los edificios del predio. ¿Qué hacer con la ESMA? Fue declarada Patrimonio Nacional. Corría el año 2000 cuando la Legislatura porteña dispuso que los edificios debían ser destinados a un Museo de la Memoria. Con esta información, continúa la caminata hasta la rotonda, que nos cuenta una voz, apareció dibujada en 1957 por Solano López en *El Eternauta* (se incluyen en la audioguía tres páginas de la historieta: es el momento de la invasión y enfrentamiento con tanques de guerras. Ilustrados, se ven cuerpos caídos en el agua de la fuente.) 1957, 1977, ¿veinte años no es nada? Un tango son las repeticiones de la historia.

PELIGRO INMINENTE: “...no hay reparación/armas de juguete/tiros por elevación.../esclava/no hay reglamento/no hay disculpa...” Suena otra canción de la CFP junto a la obra visual de Doberti.

ESTACIÓN DE LA MEMORIA: Se entrecruzan las artes, las voces. De la canción *Agua en mis zapatos* (CFP) acompañada por el collage de letras (Doberti) a las fotografías de lxs desaparecidxs sobre papel montadas a su vez sobre una ficha que recoge los datos personales y una breve descripción del procedimiento de secuestro. La voz de Andy Riva, artista plástico, muralista habla acerca de las intervenciones realizadas sobre las paredes de la estación: “¿Qué historias hay en los lugares por donde pasamos a diario?”. Y entonces vemos, en el andén de la estación, performers que, arruinando el sentido primero de los barbijos sobre la boca, los han subido a la altura de los ojos.

INTERVENCIÓN DEL COLECTIVO M.A.f.i.A.: algunas de las fotografías han tomado carteles de denuncia sobre tela, otras recortan el campo visual a fragmentos de cuerpos que se han vuelto la propia materialidad de esa denuncia y llevan escrito: NUNCA MÁS, 30000 PRESENTES. AHORA Y SIEMPRE; todas son pegadas sobre las paredes cercanas a la Estación de tren.

PODER Y DESAPARICIÓN – CARAVANA: 11 de Setiembre al 4600, sobre el asfalto y armando una suerte de senda peatonal, gigantografías pegadas. Son los rostros de todos los integrantes de la Junta Militar y sus secuaces. Hay que pisarlos, pisar los cuerpos que asaltaron y detentaron el poder, exterminando cualquier otra fuerza. ¿Pasado, pisado? no Pasado, pensado. Suena en los auriculares, a partir del libro *Poder y Desaparición. Los campos de concentración*

en Argentina de Pilar Calveiro (1998, Ed. Colihue), un collage vocal. Polifonía a cinco voces, que se superponen hasta incluso deformarse nos hacen saber que: “un secreto no se puede revelar...la sociedad que, como el mismo desaparecido, sabe y no sabe, funciona como caja de resonancia del poder concentracionario y desaparecedor... las personas desaparecían en procedimientos espectaculares, muchas veces en la vía pública... los campos de concentración, muchas veces el secreto a voces son eficiencias en la diseminación del terror...”Y a continuación vuelve a sonar otra canción: *Caravana* (CFP), “ey vecino, no te asustes de esta caravana/.../la última catástrofe está entre nosotros, no dejes que haga estragos/es momento de cuidar al de al lado”. Otra vez, vemos barbijos-vendas en otros ojos, los ojos de al lado.

COMISIÓN NACIONAL DE ENERGÍA ATÓMICA (CONEA): Memoria de lxs trabajadores. La Comisión, nos cuentan, fue constituida a fines de 1983 con el fin de promover la memoria de lxs compañerxs desaparecidxs y para reclamar la reincorporación de quienes habían sido despedidxs por motivos gremiales, políticos o ideológicos. Fotografía instalada por el Colectivo M.A.f.i.A. el 21 de marzo, 2021 porque fueron 31, las personas secuestradas vinculadas a CONEA.



Cartografías de la memoria, 2021
Créditos: Andrea Chacón Álvarez

ESQUINA DE 11 DE SETIEMBRE Y CORREA: en movimiento, las memorias de lxs sobrevivientes. Collage sonoro a partir de 15 testimonios “que la cuentan”. Megacausa ESMA: “íbamos al cine... mientras transitaba por la calle Roca... se nos tiran encima...nos tiran contra la pared... paquete cayó...me sacaron en camisón...” Los fragmentos continúan, las voces se enciman, se confunden los géneros, el sonido del tránsito se encabalga sobre esos ecos de pasado, confusión puesta en marcha por el montaje sonoro. La canción *Estado-memoria* (CFP) con su “hacen falta más siluetas, hacen falta más baldosas” nos devuelve al presente.

CLUB ATLÉTICO DEFENSORES DE BELGRANO: Voz de Federico El Lakkis a cargo de la Subcomisión de Derechos Humanos del Club. En el año 2001 por unanimidad se puso a la tribuna local el nombre Estadio Ricardo “Pato” Zucker, militante popular detenido-desaparecido y actualmente una Baldosa de Memoria lleva su nombre. Hasta el día de hoy, el Club Defensores colabora en cada partido, con Abuelas de Plaza de Mayo, repartiendo volantes, buscando nietxs. Nueva gigantografía de M.A.f.i.A.

LÍNEA DE TIEMPO SONORA: Dos poemas, Irene Gruss y Ioshua. “Yo estuve lavando ropa/mientras mucha gente desapareció” – recita Denise Fernández, antropóloga y poetisa mendocina al prestar su voz a la voz de Irene. Mariano Rapetti, dramaturgo y performer vocal hace lo suyo con la obra de Ioshua, poeta y militante, muerto, víctima de “otras” violencias (¿son acaso otras las violencias familiares e institucionales?): “Hoy la policía mató a un pibe lindo que conocí/un pibe que parecía bueno y sonreía como el sol”. Los poemas se embarran, se empastan, se pliegan para desplegar un collage de voces, de fragmentos, de ecos...de tiempos: publicidades, madres reclamando por la aparición de sus hijxs, la voz de Mirtha Legrand en un almuerzo lejano (o no tanto) en el tiempo, voces provenientes de escraches realizados por H.I.J.O.S., discursos políticos contra el hambreamiento en manos de las políticas neoliberales, denuncias a la represión policial y los ya incontables casos de “gatillo fácil”. Entonces, el cierre, conciso, audible sin interferencia alguna: “NUNCA MÁS EL SILENCIO, NUNCA MÁS”.

POSTA DE AGRADECIMIENTOS y lista de todxs lxs colaboradores.

Paisaje urbano: una visión territorial y cartográfica

La descripción anterior del recorrido da cuenta de la deslimitación e irradiación simbólica sobre la ciudad del predio otrora perteneciente a las Fuerzas Armadas: la actual estación de tren, el club y la escuela, el conjunto de viviendas del barrio o una

esquina pliegan sobre sí mismas numerosas capas de pasado histórico que en muchos casos exceden los años de la dictadura del '76. Las memorias, múltiples y fundamentalmente fragmentarias, cobran cuerpo en distintas operaciones discursivas en cada una de las postas de la deriva. Estas formas de discurso, desmontadas de un tiempo histórico son remontadas en un tiempo diferencial, aquí el carácter del arte, que las multiplica e irradia, incluso superponiéndolas. Resulta conveniente la cita de Mario Rufer en *La nación en escenas* (2010): “El trabajo político de la memoria sobre el tiempo no es tanto un trabajo de rememoración sino de conexión”. Rufer, cercano a los “instantes de peligro” de la historia en términos benjaminianos, propone que la articulación entre ésta y la memoria deviene efectivamente política cuando chocan tiempos discontinuos. Así, que los hechos de memoria repriman un acontecimiento dejándolo caer en el olvido, resulta de suma preocupación en la configuración de una narrativa individual o colectiva, pero más aún, es el borramiento o invisibilización de las conexiones entre hechos de un tiempo pasado con hechos de un tiempo presente.

El señalamiento de esas conexiones, el montaje que vincula esos tiempos discontinuos, promoviendo choques de sentido entre lo audible y lo visible en distintos contextos históricos, es lo que haría fulgurar esas “conexiones peligrosas de memoria” (2018: 158). Tal operación hace al acto performático de construcción de memorias, sobre todo de aquellas que permanecen en sombras, ni oídas ni vistas o bien al decir de Rufer, “como un Otro aprehensible en una vidriera” (2018: 160) organizadas como tales por los relatos del poder respecto de un pasado histórico. La operación de yuxtaposición y de carácter iterativo del montaje, pone de este modo, en evidencia y deja sin sutura, aunque sí articula, narrativas de la pérdida. Lo desaparecido, lo expropiado, lo secuestrado, queda expuesto en ejercicios de memoria y nuevas formas de relato. La creación de archivos visuales propios y la reorganización de una cartografía urbana funcionaron como los principales procedimientos estéticos de las propuestas de la *Compañía de Funciones Patrióticas*. Decir la pérdida es proponer una nueva articulación de acontecimientos en un espacio y en un tiempo que se mantiene “en rebelión” por lo que es capaz de afectar el tiempo del recuerdo organizado por la tradición de manera homogénea (2018: 158).

El trabajo de religazón entre historia, arte y memorias da lugar en lo que atañe a lo espacial a un nuevo territorio organizado sobre una semántica compleja de relaciones (Echeverri, 2004). En torno al concepto de territorio, el autor revisa dos acepciones generales, para introducir luego una tercera que las complejiza y que nos resulta aún más pertinente para pensar las quince estaciones del recorrido de la *Cartografías de la Memoria*. La primera de ellas concibe al territorio en un sentido

político-jurisdiccional, vale decir como espacio geográfico que delimita la soberanía de un poder político y en el que la noción de límite aparecería con una determinada claridad. El marco por excelencia para dar con un ejemplo refiere a la Modernidad y la conformación del Estado-nación⁴. Dicha planificación urbana y arquitectónica como parte de una política pública teje a su vez prácticas micropolíticas cotidianas que conforman las distintas esferas de la existencia. En este sentido el recorrido propuesto por *Cartografías de la memoria* se detiene en puntos neurálgicos del territorio, sobre los cuales pueden distinguirse estas esferas, así como las micropolíticas cotidianas en las que se encarnan. La esfera de Educación ancla en la Escuela Técnica Raggio⁵, las vías y arterias de comunicación hoy señalizan la Estación de la Memoria⁶ en la línea del ferrocarril Mitre, así como la rotonda en la que se encuentran las Avenidas Libertador y Gral. Paz, que hemos visto con la iconografía de Solano López anexada al recorrido. Por su parte y en lo que refiere a la esfera habitacional, los complejos de viviendas sobre Av. del Libertador continúan transformando el paisaje y el valor del territorio. Las áreas del trabajo, y el deporte y recreación encarnaron sus actividades en el edificio de la Comisión Nacional de Energía Atómica y el Club Atlético Defensores de Belgrano, completando de este modo una porción del territorio sobre el que destaca de modo aglutinante el Edificio de la Escuela de Mecánica de la Armada (hoy ex ESMA).

La segunda de las acepciones que repasa Echeverri concibe al territorio con un sentido etológico, es decir referido al comportamiento y a la obtención de recursos, así como a las marcas que señalan su ocupación⁷. La noción de límite no aparecería

4 Los autores Gupta y Ferguson (2008), cuyos aportes acerca del espacio también tomamos, trabajan sobre la noción de frontera entre naciones y subrayan la circulación de inmigrantes, refugiados y expatriados, así como otros grupos sociales como el punto central de las dislocaciones entre lugar y cultura.

5 El proyecto de construcción de la escuela tuvo lugar en 1924 – año en que también la Marina Argentina recibía las tierras donde levantaría la Escuela de Mecánica de la Armada- bajo la presidencia de Marcelo T. de Alvear. La escuela Raggio originariamente denominada “Escuela de artes y oficios” contaba con dos pabellones, uno y otro destinados a la educación de mujeres y varones, así como una importante zona parqueada. A partir de 1960, en el marco de una reforma urbanística que buscaba unificar la Av. Gral. Paz con la Av. Lugones, el “pabellón de señoritas” fue derribado. El actual edificio que conserva el estilo neoclásico original cuenta con un importante espacio museístico dedicado a la preservación de materiales y documentos pertenecientes a la institución.

6 Antiguamente conocida como la Estación Rivadavia del ramal a Tigre del FFCC. Mitre, ha sido reinaugurada en el marco de la conmemoración de los 45 del Golpe de Estado por iniciativa de Espacio de Memoria y Derechos Humanos ESMA y Trenes Argentinos. Ubicada en la intersección de las calles 11 de Setiembre y Vedia, sus muros perimetrales fueron utilizados como el soporte material de un proyecto de visibilización de los alcances del horror a través de intervenciones artísticas y mapas que señalizan la distribución de los centros de detención a lo largo del territorio argentino.

7 El autor enfoca su artículo de investigación sobre los procesos de reconocimiento y conformación de organizaciones indígenas pertenecientes a la Amazonia colombiana entre las décadas del '80 y '90.

ya tan clara, sino que comenzarían a darse entrecruzamientos y competencias referidas a las posibilidades de concretar experiencias sobre el espacio territorial. Esta primera complejización le abre el camino para introducir una tercera acepción de corte histórico-político. El territorio es, desde esta última perspectiva, pensado como un paisaje en el que se reordenan y reconfiguran las relaciones históricas entre los sujetos. De este modo, el territorio hace estallar los límites geográficos en una especie de tejido no areolar sobre el que se organizan conjuntos complejos de relaciones entre cuerpos (2004: 262). Echeverri define el territorio no areolar como un ordenamiento de relaciones y no como la división en áreas geográficas, ni siguiendo criterios bióticos regionales que son usualmente tenidos en cuenta para tales demarcaciones. Paisaje y tejido proponen a la noción de territorio la figura de un gran “cuerpo viviente” que en tanto tal, está atravesado por apetitos, pulsiones y deseos y al que podemos sumar la noción de deriva que hemos tomado de modo central para abordar el “recorrido autoguiado” propuesto por *Cartografías de la memoria*.

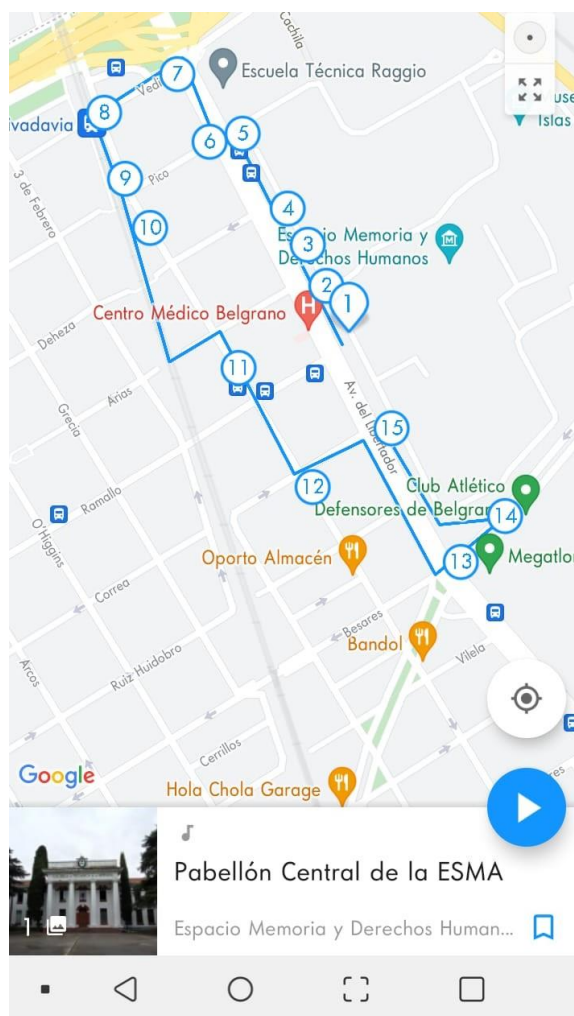
El territorio concebido como cuerpo entonces no sólo se espacializa, sino que, además, está estructurado a partir de canales por los que circula la energía de otros territorios-cuerpos y de otros cuerpos bajo las formas de la participación, el diálogo y las experiencias compartidas (2004). Av. Del Libertador, y las calles Vedia y 11 de septiembre se convierten entonces en los principales canales por los que confluyen y se derraman sobre el territorio no sólo capas temporales heterogéneas sino también los cuerpos de lxs participantes que desplazan y lxs artistas con ellxs. El principio de lo relacional pone en vínculo distintos actores sociales y desdibuja el límite entre lxs performers, las voces testimoniantes y lxs caminantes, quienes a medida que avanzan van siendo envueltos en la fuerte dimensión sonora que estructura el recorrido. El territorio como “cuerpo viviente” en términos de Echeverri y sobre el circuito de canales en los que se mueven energías físicas y simbólicas, va armando ese tejido de relaciones que vehiculiza a su vez, el reordenamiento de las relaciones intersubjetivas, en este caso, el ejercicio de memoria.

En lo que refiere a la estructura espacial del territorio Echeverri señala (en esta visión no areolar) la existencia de un agente que es capaz de ver el territorio desde una “visión territorial” pero que se encuentra dentro del mismo y participa por entre esos canales de circulación contribuyendo al armado del tejido relacional de intercambio. Desde esta perspectiva la CFP a cargo del diseño del recorrido y de la organización sonora y visual del montaje, así como de la convocatoria a colectivos artivistas y otrxs representantes del tejido artístico y cultural, funcionaría como ese agente dotado de “visión territorial” que además se integra en la práctica. Para el

autor dichos reordenamientos territoriales por lo general aparecen acompañados de mapas que señalan sitios históricos o con determinada fuerza simbólica dentro del tejido social. Recordemos que lxs participantes de *Cartografías de la memoria* recibían un mapa impreso sobre el que se señalizaban las estaciones en las que detenerse y dar curso a la propuesta de audición. De igual modo quienes participaron y participan de forma mediatizada a través de la pantalla de la computadora o del teléfono celular dan con el mismo mapa interactivo.

La idea de paisaje fraccionado en una multiplicidad de espacios interconectados sobre los que se ponen de manifiesto cambios sociales y transformaciones culturales desde el '76 al presente, aparece como se ha visto, como una posible lupa de observación de la comunidad y de los imaginarios colectivos que fueron contribuyendo a la construcción simbólica de ese espacio como lugar (Gupta, Ferguson, 2008). Lugar, en el que se alberga memoria histórica pero también en el que se performan nuevos modos de pensar y percibir ese pasado en una dialéctica el tiempo presente. Para los autores resulta necesario repensar posibles reterritorializaciones considerando las relaciones jerárquicas de poder que tienen lugar en un espacio físicamente demarcado. Al respecto señalan que "...lo que constituye la identidad de un lugar viene dado por la intersección entre su participación específica en un sistema de espacios jerárquicamente organizados y su construcción cultural como una comunidad o localidad" (2008: 238)⁸.

⁸ El artículo referido coloca como pregunta central cómo resulta posible hablar de "la unidad del nosotros" y "la otredad del otro" como si se tratase de separaciones radicales cuando habitamos un mundo en el que los espacios se encuentran interconectados cultural, social y económicamente. En este sentido es que los autores consideran tarea insoslayable de la antropología, la desnaturalización de las divisiones culturales y espaciales mediante el análisis de zonas intersticiales y las nuevas condiciones de habitabilidad de lo que las teorías poscoloniales han nombrado como sujetos híbridos.



Cartografías de la memoria, 2021

Crédito: Izi.travel

¿De qué formas cada edificio que rodea al predio de la ex ESMA fue sosteniendo simbólicamente esa cuadrícula de poder? ¿Cómo se fueron transformando esas filiaciones? Así por ejemplo al llegar a la estación número 06 del recorrido, se escucha la voz de Julia Mengolini que narra cómo la ESMA continuó funcionando como escuela y lugar de residencia de los Oficiales después de finalizada la dictadura y cómo a mediados de los años '90 las voces que reclamaban “memoria, verdad y justicia” comenzaron a sonar más fuerte. Menem, entonces presidente, había propuesto trasladar la ESMA y demoler la mayor parte de los edificios del predio, pero ésto significaba destruir pruebas materiales de los crímenes de lesa humanidad allí cometidos. ¿Qué hacer con la ESMA? fue una de las preguntas que atravesó los primeros años de postdictadura hasta que, en el año 2000, la Legislatura dispuso que fuera declarada Patrimonio nacional y los edificios del predio, destinados a concentrar memoria histórica. En 2021, tiempo presente de la ciudad, la caminata ensan-

chaba los límites del predio al barrio circundante, dando lugar un ejercicio de actualización histórica. Un nuevo relato horadaba el tiempo y el espacio y aproximaba los cuerpos presentes. Hemos referido a la publicidad ficticia que sonaba en los oídos anunciando la venta de pisos espectaculares sobre Av. Libertador, parodia de un folleto publicitario de 1988: “Libertad sobre Libertador. El departamento más libertador de la ciudad”. Subversión del sentido: Represión sobre Libertador. El edificio más torturador de la ciudad. Ejercicio de reterritorialización de la palabra.

Pero tal como lo introducen Gupta y Ferguson, la organización jerárquica de espacios y la construcción cultural como comunidad en torno a ellos, sabemos no tuvo un único núcleo en la hoy ex ESMA. El Terrorismo de Estado como proyecto político latinoamericano que conllevó como objetivo principal el exterminio de personas con el fin de sostener a cualquier precio regímenes dictatoriales, tuvo una vastísima red de diseminación que fue contaminando el cono sur. Claro está que, en cada país azotado por el régimen militar, cada una de las esferas de la existencia orquestadas en una micropolítica de la vida cotidiana, fue cobrando formas diversas. En este sentido, aunque a distancia del caso trabajado por el historiador Dipesh Chakrabarty, tomamos en préstamo la tesis que subraya el vínculo del pensamiento y lugar: “¿De qué modo el pensamiento se relaciona con el espacio? ¿Puede el pensamiento trascender su lugar de origen? ¿O los lugares dejan su huella y entonces pueden cuestionarse categorías meramente abstractas?” (2008: 20), se pregunta el autor. Coincidimos con él en que indefectiblemente, el vínculo entre pensamiento y lugar es inestable. Sea porque algunos países del resto de Latinoamérica han tenido dictaduras más extensas o sea porque las experiencias políticas precedentes en muchos casos han diferido de las nuestras en cuestiones étnicas, económicas o religiosas, del mismo modo que las políticas de memoria han ido y continúan configurándose de manera heterogénea. Si bien no podríamos armarnos un concepto universal y abstracto sobre el funcionamiento de los regímenes dictatoriales ni sobre las formas de condenarlos más que atendiendo a las modulaciones particulares en cada sociedad, sí es incuestionable un espacio de intersección, que trasciende cualquier territorio concreto: la muerte, tortura y desaparición de personas. Porque “muerte, tortura y desaparición” tampoco son categorías vacías, sino que han desgarrado carnes hasta vaciar incontables experiencias subjetivas. Cuerpos-territorio sin territorio, fantasmas.

Es esa porción de intersección la que ha hecho posible la emergencia de redes que claman justicia y bregan por la reparación de los daños de aquello que fuera el Plan Cóndor impulsando distintos reordenamientos simbólicos. Esas otras ESMA denominadas “sitios de conciencia” que también a fuerza de lucha y protesta, de

artivismos y tantísimas otras incansables intervenciones civiles, lograron sostenerse en el espacio del territorio como huella de un tiempo negro. Villa Grimaldi y Londres 38 en Chile, ex centros de secuestros durante la dictadura de Pinochet, son apenas dos ejemplos de ellos. Ex, prefijo: “que ha dejado de ser”. Pero han dejado de ser para ser, para transformarse “en otra cosa”. Otro cuerpo-territorio, yuxtapuesto a otros, que van conformando un nuevo paisaje, latinoamericano, en el que la(s) memoria (s) no tienen una forma acabada y perenne, porque son hambre y sed, explotación y opresión, avanzadas de gobiernos de derechas neoliberales, nuevos deseos, luchas y pasiones, de aquí que, se performan.

Acciones performáticas: irradiación y política de los afectos

Al aceptar entonces al cuerpo individual como superficie de inscripciones de afectos e ideologías y al territorio como cuerpo viviente, y considerando que se presuponen, multiplican y deslimitan en microprácticas cotidianas, nos resulta imprescindible detenernos tanto en la noción de *performance* desde la perspectiva de Diana Taylor (2012) así como en las propuestas de Irene Depetris Chauvin (2016) y Lorena Verzero (2020, 2022) acerca de las cartografías afectivas y la emocionalidad compartida, concebidas como espacios de producción de modos de conocimiento, en los que fulgura la potencia política del arte. Ambas nociones funcionarían para las autoras como los vectores principales de propuestas estéticas contemporáneas, muchas de ellas ligadas a acciones performáticas como es el caso de las *Cartografías de la memoria: La ESMA y el barrio: un recorrido autoguiado*. En este sentido, para Taylor la *performance* aparece como “un sistema de aprendizaje, retención y transmisión de conocimiento” (2012: 165) que con su carácter de práctica corporal pone en crisis las estructuras visibles y reproducibles de hechos de discurso organizados bajo determinadas lógicas de poder. Las acciones performáticas, relacionadas directamente con estos sistemas, en un espacio y un tiempo determinados, se vinculan con la idea de un hacer crítico cuyo objetivo es poner en tensión al espectador/x, convocándolo a poner en suspenso su condición subjetiva e intersubjetiva naturalizada frente a acontecimientos histórico-políticos, sociales y culturales (2012). Pueden tomarse como ejemplo de lo anterior la ya mencionada utilización de barbijos a modo de venda en los ojos por parte de lxs *performers*⁹ o el poema

9 La utilización de vendas, pero sobre los ojos de lxs participantes, otra de las propuestas de la CFP, ha sido abordada minuciosamente por Lorena Verzero (2020) quien narra en primera persona su propia

Caer no es caer de Ángela Urondo, así como la publicidad sobre los complejos habitacionales, por sólo retomar algunos de ellos.

Los lazos entre política, *performance* y territorio que se van tejiendo en el recorrido propuesto trabajan sobre un repertorio compartido acerca de la historia nacional y la memoria como capital simbólico de una comunidad. Sin embargo, la participación en tiempo presente, que se suma a las dislocaciones temporales promovidas por las intervenciones en cada una de las postas, contribuye por un lado a romper cualquier linealidad historicista y por otro, a despuntar una dimensión afectiva que, partiendo desde lo individual se irradia hacia lo colectivo dando lugar a una nueva cartografía de espacios, tiempos y afectos. Los estudios de Depe- tris Chauvin (2016) en diálogo con las propuestas de Jonathan Flatley, toman la noción de *cartografía afectiva* para abordar algunas prácticas estético-políticas. Para ambos, una cartografía afectiva no solamente organiza espacios concretos, sino que además enlaza la afectividad individual de cada lector/espectador/x con la vida afectiva de aquellos otrxs que habitaron los mismos paisajes. De este modo, resulta posible realizar una relectura histórico-afectiva, que, en el ejercicio estético, abre nuevas posibilidades de reconocimiento y análisis (2016). Tal acción irradia a su vez a una tercera dimensión afectiva: aquella compartida con lxs mismxs *performers*, así como con quienes participaron de la jornada del 21 de marzo partiendo desde el Pabellón central de la ESMA. El encuentro y circulación tanto de cuerpos como de afectos en la deriva de *Cartografías...* deja a la vista un espacio intersticial, una especie de “entre” el yo y el nosotrxs en el que se aloja una potencia transformadora de la experiencia. Reconocernos parte de un entramado social y repensarnos como sujetos históricos, performadores de memorias, aparece como el resultado de un cruce complejo entre emocionalidad y reflexión. En este sentido, Verzera (2020), que estudia el carácter colectivo y cultural de las emociones, a las que entiende como “una expresión codificada de afectos” (2020:153) apunta que, en los recorridos urbanos, este capital emocional no obstruye de ningún modo el acto de reflexión. Muy por el contrario, la experiencia compartida es la que, desde esta perspectiva, hace posible la toma de distancia y por ende de conciencia, respecto del pasado y del presente, además de instalar la necesidad de mirar hacia adelante e imaginar nuevas acciones transformadoras cuando no reparadoras, de la historia. La denominada “razón emocional” (2020: 166) daría lugar a una formación discursiva en potencia y con calidad de acontecimiento inminente, que, al emerger, rompe

experiencia de caminata por Almagro en la que las paradas se realizaban frente a cada una de las Baldosas de la Memoria.

el tiempo homogéneo y devuelve el carácter performático a la historia y a la memoria, ambas en adelante, en plural.

A modo de cierre: Relacionar lo conocido con lo nuevo

Hemos visto que un recorrido performático como *Cartografías de la memoria* opera por metáfora en tanto denuncia y señala en el montaje iterativo de cada una de las estaciones en que se detiene, el espesor temporal cargado de una multiplicidad de voces testimoniales y una deslimitación de lo espacial, haciendo visible la cara oscura de cada uno de esas construcciones edilicias. Tomamos de Paul Ricoeur (1988) la noción de “metáfora viva” entendida como una enunciación metafórica, que porta la fuerza heurística de romper un campo semántico que podemos leer como cotidiano, dando lugar a la emergencia de otro distinto de aquel. La impertinencia predicativa –la metáfora opera a nivel del predicado en el enunciado – produce una nueva pertinencia, es decir un nuevo hecho de discurso. El problema de los predicados – sobre todo cuando responden a verbos como “ser”, que completa su sentido sólo si aparece acompañado de lo que las formas gramaticales del discurso llaman predicativo subjetivo obligatorio – es la cristalización de las formas y la asimilación de un sentido unívoco que muchas veces queda anclado en un pasado, como si ese pasado formara parte de una vidriera, en exhibición, del que no somos responsables en presente, más que en el acto de rememoración (de aquí la necesidad presente de repensar las formas de estos actos). Por lo anterior, romper una formación discursiva haciendo metáfora, equivale a imaginar nuevas formas de realidad. Imaginar es redescubrir esa realidad dando lugar a las chispas de sentido – las iluminaciones benjaminianas, esos instantes de peligro en los que los tiempos fulguran – y nos alcanzan; es dejar visible el montaje de y en distintas formaciones discursivas. Porque no suturar las articulaciones vehiculiza, como dice Ricoeur, una ampliación icónica que viene de la mano de la innovación semántica, de un golpe, como una visión súbita de una nueva imagen (1988). La ampliación icónica funciona como la colocación de una lupa que justamente permite dar con los detalles y particularidades de un objeto, que, en la referencialidad cotidiana, perdemos.

Cartografiar la memoria anclando la lupa sobre las construcciones edilicias que rodean el predio de la ex ESMA y diseminando enunciados metafóricos en cada uno de ellos, es dar con esta potencia política de un discurso poético y estético -una nueva ficción- que reorganiza la experiencia común compartida como acontecimiento. Sentirse, saberse sujeto de la historia es poder de este modo, pensarnos en

lazo con quienes nos preceden y con quienes nos han de suceder. Ricoeur para quien “no hay acción sin imaginación” considera que esta última vincula directamente con un “poder hacer”. Este poder hacer experiencias históricas, en plural, es el que nos liga a cada unx de nosotrxs, contemporánexs, a campos temporales distintos y acoplados en los que se juega la intersubjetividad. Si el yo está históricamente ligado a lxs otrxs, entonces para poder decir yo, resulta capital la comparación del comportamiento individual con el de otrxs porque “el otro es otro yo semejante a mí, un yo como yo” que se inscribe en un campo histórico (1988: 107). Proponer otras maneras de vivir, de pensar y de sentir nos implican, en nuevas formas de ejercer el poder, de percibir y recordar, es decir de cartografiar nuestras experiencias estéticas y políticas en recorridos autoguiados individual y colectivamente.

Bibliografía

- Chakrabarty, Dipesh** (2007). *Al margen de Europa. Pensamiento poscolonial y diferencia histórica*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Depetris Chauvin, Irene** (2016). “Geografías espectrales. Memoria y cartografías afectivas en dos documentales de Patricio Guzmán”. En *Dittaduras revisitadas: Cartografías, memórias e representacoes audiovisuais*. (pp. 540-559). Lisboa: Universidad de Algarve.
- Dubatti, Jorge** (2008). *Cartografía teatral: Introducción al teatro comparado*. Bs. As.: Atuel.
- Echeverri, Juan** (2004). “Territorio como cuerpo y territorio como naturaleza: ¿diálogo intercultural?”. En *Surralés, A. y García Hierro, P. (eds.), Tierra adentro. Territorio indígena y percepción del entorno*. (pp. 259-270). Lima; IWGIA.
- Gupta, Akhil y Ferguson, James** (2008). “Más allá de la cultura: espacio, identidad y las políticas de la diferencia”. *Antípoda*, 07, 233-250.
- Ricoeur, Paul** (1988). *Hermenéutica y acción*. Bs. As.: Editorial Docente.
- Rufer, Mario** (2010). *La nación en escenas: memoria pública y usos del pasado en contextos poscoloniales*. Colegio de México: Centro de Estudios de Asia y África.
- (2018). “La memoria como profanación y como pérdida: comunidad, patrimonio y museos poscoloniales”. *A contra corriente. Una revista de estudios latinoamericanos*, 15 (2), 149-166.
- Taylor, Diana** (2012). *Performance*. Bs. As.: Asunto Impreso Ediciones.

Verzero, Lorena (2020). “Narrar la ciudad con el cuerpo. Capitalismo emocional, afectos y teatralidad en el Proyecto Relato Situado”. En Blejmar, Page, Sosa (eds.), *Entre/telones y pantallas*. (pp.150-171). Bs. As.: Librería.

----- (2022). “La afectividad como experiencia política: Avatars del Artivismo en el ágora contemporánea”. En Depetris Chauvin, I. y Taccetta, N. (eds.), *Performances afectivas. Arte y modos de lo común en América Latina*. Bs. As.: La Cebra (en prensa).

La rebelión de los cuerpos, discursos de memorias en soporte audiovisual a propósito del mundo del trabajo en *La Forestal*

PAOLA J. MARTINEZ

paojh.mart@gmail.com

Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

En este trabajo presentaremos tres documentales que focalizan en la conflictividad social, las huelgas forestales, el aparato represivo y las mediaciones gremiales dentro del mundo de La Forestal. Analizaremos: *La Forestal* (Álvarez, 2004) perteneciente a la serie *La otra Historia* (Canal 7); *Las huelgas de La Forestal* (Moguillansky, 2015) de la serie *Los trabajos y los días* (Canal Encuentro) y *La Forestal* (Polo, Cédola, & Torelo, 2016) realizado por la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata. Procuraremos poner en diálogo las implicancias de sentidos que cada uno de ellos establece y las tensiones en los modos de la representación audiovisual de esos cuerpos rebeldes que enfrentan el poder la empresa.

Palabras clave: documentales / La Forestal/ huelgas / memorias

La Forestal de los dispositivos audiovisuales

Las huelgas obreras, organizadas entre los años 1919-1921 en el norte de la provincia de Santa Fe, es uno de los tópicos centrales dentro del mundo de La Forestal. Las cuestiones relativas a la organización de la explotación forestal, la sindicalización de los trabajadores, la presencia anarquista, las protestas, las represiones que siguieron y la reorganización empresarial posterior, son algunos de los puntos de análisis más importantes que atraviesan la bibliografía sobre el objeto (Gori, [1965] 1988) (Iñigo Carrera, 1983) (Ramirez & Quarín, 2005) (Zarrilli A. G., 2008) (Jasinski, 2013) (Brac, 2014) (Perdía & Silva, 2017) (Del Frade & Ainsuain, 2019). Esta conflictividad irrumpe en el mundo audiovisual por dos vías, la primera de la mano del corto *...hachero no más* (Goldenberg, Bonomo, Coll, & Zanger, 1966) y la segunda, con la película *Quebracho* (Wullicher, 1974). El material filmico de estas producciones, es utilizado como archivo visual y sonoro en múltiples documentales, es recontextualizado, al tiempo, que se reconfiguran sus sentidos y se actualizan sus usos públicos (Martinez, 2021).

Trabajamos, siguiendo a Claudia Feld (2010), bajo la premisa de que los audiovisuales funcionan como soportes de memorias complejas que configuran relatos y construyen sentidos, permeando las interpretaciones del pasado y favoreciendo –u obstaculizando– ciertas representaciones sociales. Así, cada film sobre La Forestal es una configuración espacio-temporal de sentidos que tensiona dentro de una red más amplia de discursos (Verón, 2004). Nuestro trabajo, supone un recorrido de búsqueda de las marcas de las condiciones de producción presentes en los discursos audiovisuales. Para hacerlo, diferenciamos dos modos de existencia del sujeto: por un lado, el enunciador, construido en y por el texto, y por el otro, el agente social que lo produce, en tanto toda práctica social supone un sujeto -individual o colectivo- que la realiza (Mozejko & Costa, 2002). Desde esta perspectiva, estudiamos el discurso como el resultado de una práctica que consiste en la realización de opciones posibles, depositando el peso del análisis en mostrar las opciones discursivas realizadas y objetivadas en el texto, al tiempo que abordamos el problema relativo al sujeto que las ha producido.

Por esto, subrayamos el impacto performativo que los documentales poseen, en tanto, los agentes sociales que los realizan disputan, a través de ellos, sentidos que afectan y determinan los usos públicos y políticos del pasado. Detenernos a analizar el carácter de performatividad de las imágenes, es fundamental, en tanto estas no pueden ser resumidas en las cosas que representan, sino que se apoyan en ellas para referirse a otras (Joly, 1999). Producen en su uso, una modificación de la cepa

original, mediante una mutación ideológica que nos sitúa ante una multidimensionalidad simbólica. Esta mutación, es creada por los agentes sociales realizadores de cada film, a los que asumimos -siguiendo a Elizabeth Jelin (2002)- como emprendedores de memoria: sujetos activos en un escenario político del presente, que ligan en su accionar el pasado y el futuro (Jelin, 2002).

Los documentales, en tanto, soportes de memorias y lugares de pasaje de los sentidos sobre el pasado¹ son discursos construidos a partir de estrategias retóricas y opciones estilísticas que es necesario evidenciar. El trabajo de Bill Nichols (1997) sobre los diferentes modos de representación en el film documental nos sirve de guía para examinar los diversos estilos, estrategias y estructuras posibles a la hora de abordar el mundo histórico. La tipificación en modos de representación expositivos, de observación, interactivos y reflexivos (Nichols, 1997:66) es una herramienta útil de análisis, sin embargo, es fundamental asumir, que no existen modos puros sino combinaciones de modalidades con el predominio de una de ellas (Nichols, 1997) (Nicola, 2016). Los modos de representación expositivos se estructuran en torno al relato de una voz *over*², que dirige sus argumentos al espectador con una marcada impronta didáctica e intentando persuadirlo; las imágenes ilustran o son el contrapunto del relato, y los testimonios o entrevistas quedan subsumidas a la línea de la voz de autoridad del film. La modalidad de observación es un modo de representación de corte etnográfico, que permite al realizador –intentar- registrar el mundo sin interferir con él. En la modalidad interactiva, los realizadores entran en contacto con los actores sociales a partir de nuevos estilos de entrevista y tácticas intervencionistas, y se utilizan las imágenes como demostración ya sea de la validez o de lo discutible de lo que éstos sostienen. La autoridad textual se desplaza hacia los actores sociales que aparecen ante la cámara y que ofrecen lo esencial de la argumentación de la película. Por último, el documental reflexivo surgió de un deseo de hacer que las propias convenciones de la representación fueran más evidentes y de poner a prueba la impresión de realidad que las otras tres modalidades transmitían, tiene un marcado carácter introspectivo sobre la propia construcción documental. Cada modalidad despliega los recursos de la narrativa y el realismo de un

1 Siguiendo la propuesta teórico-metodológica a Eliseo Verón, es necesario distinguir entre operaciones realizadas en producción de las que se realizan en recepción (o reconocimiento) y que involucran dos temporalidades diferentes, con reglas diferentes. Verón (2004) subraya la relación no-lineal entre estos momentos de la semiosis y utiliza la categoría *circulación* para explicar el desajuste entre ambos, situación que deviene, a su vez, en instancia productiva de la semiosis.

2 La voz *over* pertenece a la instancia enunciativa, no diegética y es la encargada de interpretar las imágenes.

modo distinto, elaborando a partir de ingredientes comunes, diferentes tipos de texto con cuestiones éticas, estructuras textuales y expectativas propias.

En sus estudios sobre los géneros televisivos y sus formas de enunciación, François Jost (Jost, 2005) propone una tipología que los divide en: autenticante, ficticio y lúdico; cada género establece “la promesa de una relación a un mundo”, cuyo grado de existencia condiciona las creencias del telespectador, la estructuración analítica de las emisiones televisivas en tres mundos: real, ficticio y lúdico, nos permite observar las oscilaciones constantes y los avances progresivos entre los vértices de esta triangulación. En cuanto a este desarrollo, Gustavo Aprea (2011) explica que el documental participa de procesos de hibridación en los que puede fusionarse con otras formas de realización e incluir ficcionalizaciones (reconstrucción de sucesos), fragmentos de ficciones (utilización de partes de filmes ficcionales, programas de televisión, registros de representaciones teatrales, etc.), retomar material producido con fines informativos de noticieros o registros de otro tipo (animaciones, películas familiares, cámaras de vigilancia, etc). Pese a estos procesos hibridatorios o incluso a través de ellos, el documental cinematográfico y los televisivos sostienen un argumento acerca del mundo histórico. El discurso documental televisivo, se estructura desde una reivindicación de autenticidad, recurre para ello a ciertos argumentos y pruebas, sin embargo, aunque las pruebas tienen una base histórica, la argumentación para la que sirven no la tiene. Las representaciones que se sostienen «son construcciones del texto: “reivindicaciones de autenticidad” no sencillamente de lo que existe en el mundo sino, en un sentido acuciante, del significado, explicación o interpretación que debe asignarse a lo que existe en el mundo» (Nichols, 1997:160).

Desde esta perspectiva, las fotografías de archivos históricos, los fragmentos cinematográficos, las entrevistas a ciertos autores, la inclusión de la voz de testimoniantes, son registros seleccionados, puestos en contextos específicos, ordenados según un criterio argumental o estético que cada equipo de realizadores ha definido previamente, de esta manera, es factible asumirlos como representaciones, no porque reflejen el mundo, sino porque son presentaciones elaboradas de este. En esta línea ubicamos también el tratamiento de los testimonios que cada film realiza. En tanto, siguiendo a Gustavo Aprea (2011), el testimonio está conformado por la articulación de tres componentes: el testigo, aquel que recoge el testimonio y el destinatario. En la práctica audiovisual, la mixtura de estos elementos nos permite analizar las formas que el enunciado adquiere y que enmarcan la voz del testificante; esas voces fueron elegidas con algún criterio específico, se formularon ciertas preguntas puntuales, y luego, se editaron fragmentos que resultaron ser pertinentes.

La configuración y posición que el testimonio posee dentro del relato audiovisual – ya sea como narración, argumentación, diálogo, etc.– y cómo se vincula con la estructura general (Aprea, 2011), nos permitirá dar cuenta de los usos y los efectos del testimonio en el punto de vista documental.

En esta oportunidad presentaremos tres audiovisuales que focalizan en los conflictos laborales dentro del sistema pueblo/fábrica³ que fue La Forestal. Analizaremos: *La Forestal* (Álvarez, 2004) perteneciente a la serie *La otra Historia* (Canal á); *Las huelgas de La Forestal* (Moguillansky, 2015) de la serie *Los trabajos y los días* (Canal Encuentro) y *La Forestal* (Polo, Cédola, & Torelo, 2016) realizado por la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata. Procuraremos poner en diálogo las implicancias de sentidos y las tensiones que cada uno de ellos establezca partir del análisis de sus modos de representación.

Cuerpos rebeldes

El ciclo televisivo *La Otra Historia* fue una producción de Eliseo Álvarez y de Tranquilo producciones para Pramer S.C.A., y se estrenó por Canal (á) el lunes 6 de enero de 2003. El ciclo fue presentado al público por el diario Clarín como un esfuerzo por abordar “algunos de los momentos más polémicos de la vida política argentina, tratando de explorar aquello que la historia oficial ha dejado de lado”⁴.

3 En nuestro abordaje, entendemos a los pueblos forestales creados y administrados por la empresa La Forestal como villas obreras (Neiburg, 1988) que son una extensión de la fábrica. Los trabajadores-pobladores se remitían a la gerencia de la empresa ya sea por temas laborales como de vida cotidiana. La Forestal, monopolizó la oferta de trabajo en la actividad foresto industrial, y en la medida que incrementó su posición de prestadora de servicios para los trabajadores-pobladores, fue asegurando la inmovilidad de la fuerza de trabajo y su total dependencia a esa actividad productiva. La ocupación del espacio, se caracterizó por dos modalidades que concentraron trabajadores vinculados con diferentes etapas del proceso productivo. Los obreros, un cuadrante de tierra con bosque de quebracho cuya explotación la empresa podía derivar en manos de contratistas privados pero que funcionaba dentro de la lógica organizativa de todo el sistema. Allí encontramos a los trabajadores dedicados a la etapa extractiva e incluía una marcada división de tareas: el hachero, el labrador (si había aserraderos en el lugar) y el carrero. En los pueblos vivían los trabajadores vinculados al proceso industrial y los gerentes de la empresa (Gori, 1988) (Brac, 2011) (Jazinski, 2013). La división del trabajo estableció diferencias jerárquicas que son evidentes en la misma arquitectura de los pueblos, las casas, los clubes y las plazas daban cuenta del lugar que se ocupaba en la jerarquía.

4 https://www.clarin.com/espectaculos/lado_o_B1arRfxAFg.html

El capítulo *La Forestal*⁵ (2004. 26 minutos) se caracteriza por una marcada impronta expositiva en sus modos de representación, la voz en off es la encargada principal del desarrollo del tema, sobre la continuidad de su sonido, se compaginan imágenes fotográficas en un fundido encadenado, la musicalización articula ambos elementos cargándolos de connotaciones. La música extradiegética aporta textura dramática y formal, acorde al contenido de las diferentes secuencias. En cuanto al uso de las fotografías, en lugar de utilizar planos con cámara fija, se realizan tomas donde la cámara se mueve sobre ellas, deteniéndose en algunos detalles, de esta manera la ocularización de las fotografías es totalmente dirigida. Por otro lado, el audiovisual no ofrece recorridos filmicos de los pueblos forestales, ni de los restos arquitectónicos de las fábricas, ni de sus chimeneas, paneos por demás recurrentes en la mayoría de los audiovisuales sobre el tema. Las pocas tomas de exteriores que vemos son recortes mínimos de un paisaje ferroviario que, por sí solas, no remiten al espacio geográfico santafesino ni al de La Forestal, han sido editadas y llevadas a color sepia intentando modificar la percepción de temporalidad. En las secuencias referidas a las huelgas y a las represiones, el recurso visual continúa siendo de base fotográfica, pero se recurre al armado de collages que permiten cierta ficcionalización de escenas que junto al sonido aportan mayor carga dramática y dinamismo.

Los entrevistados son dos historiadores santafesinos, César Ramírez y David Quarín-autores del libro *La Gallareta, una mirada histórica en el año de su centenario* (2005)- y el escritor Osvaldo Bayer. Los tres fueron grabados en locaciones similares, habitaciones cerradas, con luz muy tenue, ambientadas con libros y papeles que le imprimen solemnidad y que subrayan el carácter erudito de su trabajo. Estas voces son las encargadas de profundizar cuestiones puntuales y reforzar el relato de la voz en off.

En cuanto a las representaciones sobre el pasado, se sostiene el tópico de la formación hacia 1906, en el norte de la provincia de Santa Fe, de “un pequeño estado dentro del estado nacional con leyes y monedas propias” (Álvarez, 2004), para la producción de tanino, a partir de la explotación de quebracho colorado, cuyo “paso por la Argentina provocó uno de los mayores daños económicos, sociales y ecológicos del país” (Álvarez, 2004). Esta caracterización se completa con el constante uso del concepto de *sistema feudal*, categoría utilizada para señalar- en la voz de David Quarín- que la ganancia de los trabajadores “volvía a ella (la empresa) por medio del pago en vales” (Álvarez, 2004). Sobre el control de la mano de obra, se diferen-

5 Producción general: Eliseo Álvarez; Producción Ejecutiva: Camila O'Donnell; Coordinación: María Ángeles Mira; Coordinación artística: Pablo García; Producción: Sol Rodríguez; Guion: Fernando Ansotegui; Cámara: Ignacio Masllorens, Alejandro Reynoso.

cia la situación de extrema precariedad de los obreros comparada con la situación de los obreros de fábrica, sin embargo, una vez que se avanza en el tratamiento de la conflictividad laboral, la narración de los hechos refiere a *los trabajadores* en forma genérica, borrando las particularidades de la situación señalada y omitiendo -si es que existió- la articulación entre ambos grupos. Se sostiene que ya en 1915 están presentes movimientos sociales como el anarquismo, el socialismo y el sindicalismo que comenzaron a influir sobre los trabajadores, aunque no se especifica cómo se produce esta influencia, ni se profundiza sobre la organización gremial que surge; las huelgas de 1919, son caracterizadas como no violentas, focalizadas, de corta duración, con reivindicaciones muy concretas: 8 horas, reclamos sobre las condiciones laborales y sindicalización. En cuanto al papel del Regimiento 12 de Infantería, David Quarín sostiene que su función -encomendada por el gobierno nacional- fue de mediación entre la patronal y los obreros y que la empresa, en un primer momento, se dio a los 32 puntos de los huelguistas, luego -cuando el Regimiento 12 se retira del territorio- comienzan los incumplimientos y nuevamente los conflictos. En este nuevo escenario, la empresa solicita al gobierno provincial autorización para el armado de una policía propia⁶ capaz de “proteger los intereses de la compañía”, sostiene Osvaldo Bayer (Álvarez, 2004). Frente a los despidos masivos, especialmente de trabajadores sindicalizados, el 28 de enero de 1921 los obreros se declaran nuevamente en huelga. En el marco de los enfrentamientos que siguieron, en V. Guillermina el comisario es asesinado “a manos de un agente provocador al servicio de la compañía” lo que desata una violenta represión de la gendarmería volante. Desde lo visual, las secuencias sobre la represión son ilustradas con un collage fotográfico, que junto al sonido extradiegético de gritos y disparos de armas de fuego, crean un marco dramático. Según el documental, la clausura del conflicto tiene lugar hacia finales de 1923, cuando las fábricas vuelven a funcionar y se recambia el personal “por adictos a la empresa” -afirmación sostenida por David Quarín- y respaldada con fuerza por la enunciación, quien apoyada en la voz en off y acompañada por la cortina musical, que abandona el tono dramático por otro más suave y relajado, sostiene que la empresa se da una política para intentar mejorar los vínculos con el personal, a partir de: habilitar las actividades recreativas; mejorar el cuidado de la salud y la alimentación de los obreros y obreros; sin embargo, se prohíben los sindicatos hasta 1935. El relato se ilustra con diversas fotografías de actividades deportivas.

6 En julio de 1920 el gobernador de la provincia: Enrique Mosca autoriza por decreto, la creación y el financiamiento por parte de la empresa de una fuerza de seguridad.

En este marco de enunciación, se introduce el testimonio de Leandro Díaz, un ex empleado de La Forestal. La entrevista ha sido realizada en condiciones similares a la de los otros entrevistados, el señor Díaz está sentado a una mesa con libros y papeles, en un entorno con luz baja y hablando a cámara. El testificante refiere brevemente a los cambios producidos tras la reapertura, sosteniendo que la empresa quiso contemporizar para evitar una revolución social.

El audiovisual cierra con un balance sobre la situación de desmonte y la falta de reforestación por parte de la empresa; a la vez que en la voz de David Quarín, sostiene que el problema estuvo en que los gobiernos no regularon y permitieron una explotación salvaje de los montes y del hombre. En este sentido, el testimonio de Leandro Díaz afirma que “La Forestal no tuvo el gesto heroico de dejar una fuente de trabajo”. La voz en off concluye explicando que “1971 La Forestal vendió sus bienes y dejó la Argentina definitivamente. En lo que habían sido sus dominios quedó tierra desbastada” (Álvarez, 2004), visualmente nos presenta el montaje de diferentes paneos a las ruinas de la fábrica, todas comparten un color sepia que las unifica.

El documental nos propone un plural inclusivo que remite a la Historia Argentina, a “una de las peores tragedias que nos han sucedido” y a diferencia de la mayoría de los audiovisuales trabajados⁷, que utilizan el viaje de descubrimiento como el eje vertebrador de la narración, en este caso pareciera que ese drama no hay que ir a buscarlo lejos, puede ser mirado en fotografías, estudiado en libros y escuchado en la voz de sus actores reales. El uso de fotografías sin referencias temporales ni espaciales da cuenta de esta generalización.

Para terminar, el montaje probatorio del film establece una idea de objetividad en el planteo argumental, y su economía de análisis es tal que no nos permite, como espectadores, reconstruir el proceso de construcción del conocimiento, ni tampoco aproximarnos a él.

El capítulo *Las Huelgas de La Forestal*⁸ (Mogillansky, 2015) (26 minutos de duración) pertenece a la serie *Los trabajos y los días*, una producción de seis capítulos realizada por *El Pampero Cine* para Canal Encuentro. El ciclo se propone co-

⁷ *Muerte y resurrección en Villa Ana* (Borrioni y Vacca, 1992); *Las Huelgas de La Forestal* (Mogillansky, 2015); *Regreso a Fortín Olmos* (Coll y Goldenberg, 2008); *La ruta de la Forestal. Una historia de pasado, presente y futuro*. (Ramazza y Benito, 2019)

⁸ Producción General: Leandro Halperín; Dirección: Alejo Mogillansky; Producción ejecutiva: Laura Citarella; Idea Original: Jorge Halperín, Leandro Halperín; Contenidos e Investigación: Jorge Halperín, Laura Halperín; Guion: Mariano Lliná, Alejo Mogillansky; Jefa de Producción: Eugenia Campos Guevara; Fotografía y cámara: Inés Duacastella; Montaje/Posproducción: Alejo Mogillansky; Narraciones: Mariano Llinás; Testimonios: Adolfo Campos, Alejandro Jasinski, Eduardo Duarte, Gustavo Toranzo, Irineo Chamorro, Iris Velásquez Fortunato, Lelio Espíndola, Lilia Fontana, Román Miño, Vicente Cóceres.

mo un cruce entre el cine y la historia, da cuenta de ello el grupo de realizadores que conforma el equipo de trabajo.

La construcción del episodio se articula desde el desarrollo de una investigación que llevan adelante Jorge Halperín y Mariano Llinás, esta lógica argumental abre paso a una temporalidad compleja que superpone los tiempos del trabajo de campo investigativo, con los tiempos de la construcción fílica del audiovisual. De manera casi opuesta al documental televisivo que analizamos previamente, en este ejemplo el uso de la voz *over* cumple una doble función, por un lado, enhebra narrativamente diferentes momentos del tratamiento de la temática y, por el otro, los realizadores la utilizan para evidenciar el proceso de construcción del film. Es decir, los realizadores optan por un modo de representación del mundo histórico de tipo reflexivo, en esta modalidad aborda la cuestión de *cómo* hablamos acerca del mundo histórico, tal como ocurre con la exposición poética, el texto desplaza su foco de atención del ámbito de la referencia histórica a las propiedades del propio texto (Nichols, 1991). Para lograr este efecto, el audiovisual nos propone una secuencia en la que vemos a Mariano Llinás siendo grabado mientras lee el guion del documental, cuando no comprende el texto, detiene la grabación y le realiza preguntas a Jorge Halperín que se encuentra junto al técnico en la sala de sonido. El Jorge Halperín historiador, explica lo requerido, en un doble tiempo en el que también se lo explica al espectador, para luego, pedirle que continúe leyendo y complete la grabación. El montaje del audiovisual, apoyado en la continuidad del sonido de la voz de Llinás, hace un fundido encadenado con fotografías de archivo que ilustran el relato.

La lógica de esta secuencia se repite en tres oportunidades a partir de diferentes cuestiones teóricas que el audiovisual presenta como dudas del lector. En una de ellas, mientras Halperín explica, el sonidista a su lado mira diferentes fotografías de la época, dicho de otro modo, mira la base documental sobre la que se apoya “la verdad” del discurso de enunciación que el documental sostiene, cuando termina su alocución, exige a Llinás que continúe la lectura, asumiendo así el rol de realizador/productor del audiovisual, esta acción repetida subraya el carácter de construcción subjetiva del documental y reflexiona sobre cómo los documentales de tipo expositivos construyen su posición de “ventana abierta al pasado” ocultando o disimulando la presencia de sus creadores y las opciones que realizaron (Nichols, 1997).

El segundo recurso que podemos indicar como de representación reflexivo es el abordaje del personaje histórico de Teófilo Lafuente “el primer secretario general del sindicato” (Moguillansky, 2015). La secuencia a partir de un fundido encadenado nos muestra, con una toma general, a Llinás haciendo fotografías en las ruinas

de la fábrica de Villa Ana; luego vemos las fotografías tomadas, editadas en blanco y negro; a esas imágenes que vimos realizar, se pegan otras fotografías -con la continuidad del blanco y negro- de un hombre, vestido con pantalón tipo bombacha gaucha, camisa de trabajo tipo *ombú* y boina; a continuación, la compaginación de las imágenes nos saca de las fotografías y nos traslada a una sala de cine donde vemos a Halperín y Llinás (de espada a la cámara -que está ubicada en el lugar del proyectista-) sentados, observando en la pantalla la misma secuencia que el espectador, al tiempo que Halperín pregunta: “¿éste es Teófilo Lafuente?”, Llinás asiente con la cabeza; seguido de esa afirmación, el montaje nos vuelve a sumergir en diferentes fotografías del mismo hombre. La secuencia termina bruscamente cuando el personaje fotografiado, pide que se detenga la filmación, y solicita: “podés explicarme qué hacer, no entiendo nada” (Moguillansky, 2015), luego, oímos la voz de Llinás -tras de cámara- explicar quién fue Teófilo Lafuente. Es descrito como un mártir, “uno de los principales mártires de la lucha de La Forestal” (Moguillansky, 2015), se narra también a forma en que fue capturado y luego torturado por la policía. Llinás, tomando el rol de director, le hace ensayar al actor la forma de representar el personaje, frente a lo dramático de la escena el actor afirma: “ese es el prólogo a los desaparecidos en la argentina”, luego escuchamos a Llinás repetir “si, exactamente, ese es el prólogo de los desaparecidos en la argentina. ¿Arrancamos ahora?” La imagen vuelve a blanco y negro, escuchamos una música tensa que remite a marcha militar, comienzan a reproducirse las fotografías de Teófilo Lafuente y la voz en off nos explica su biografía. La secuencia cierra en el cine con Halperín como espectador afirmando “clarísimo”. Esta metadiscursividad es una marca enunciativa que ubica al texto en un nivel de fuerte ficcionalización, a la vez que resitúa el sistema de creencias de los actores sociales del pasado, dentro del marco enunciativo de los realizadores del film (Nichols, 1991).

En cuanto a las afirmaciones sobre el pasado, el audiovisual -mediante los recursos que venimos analizando- asegura que la empresa se comportaba "casi como un país", cuando Llinás lee este fragmento del guion de la voz en off, detiene la grabación y pregunta: “¿no es exagerado esto?” desde la sala de sonido, Halperín afirma que “en absoluto”, y explica el control territorial que ejerció la empresa introduciendo la categoría de "ciudad-fábrica" en referencia al ordenamiento del espacio que sostuvo, y la de extractivismo para referirse a la forma de la explotación forestal.

Otro de los temas, es la organización sindical de la época, las diferencias entre la FORA V Congreso y la FORA IX Congreso y cómo es que llegan a influenciar a los trabajadores del norte santafesino. Para hablar de esto, se recurre a Alejandro Jasinski, autor del libro *Revolución obrera y masacre en La Forestal* (2013). A modo

de reforzar la intertextualidad con el texto, el libro aparece en escena en varias oportunidades y es exigido como material de lectura para la investigación que Llinás debe realizar, subrayando su importancia como apoyatura del punto de vista del documental. De esta manera, y nuevamente a diferencia de los modos expositivos, el enunciado del film explicita también su encuadre teórico. La entrevista que Halperín le realizó a Alejandro Jasinski, permite abordar el tema de las diferentes vertientes anarquistas que participaron de la organización obrera en 1919 y su intervención en el desarrollo de los conflictos aseverando que la predominante en los pueblos de La Forestal era la FORA noventista. En cuanto a los modos de la representación, se repite la secuencia de Halperín y a Llinás sentados en sala de cine mirando la entrevista, en este acto de observación ambos sostienen su categoría de profesional y de novato, el personaje de Llinás actúa sus dificultades para comprender lo que se expone en el relato, mientras Halperín refuerza las explicaciones de Jasinski subrayando las diferencias en las tendencias anarcosindicalistas.

En cuanto a la presencia de testimoniados, el documental recurre a tres varones de avanzada edad, que no son presentados ante el espectador, todos coinciden en defender a la empresa y en valorar positivamente los beneficios que brindaba. Sus relatos se proyectan en la sala de cine, mientras Halperín y Llinás observan esa síntesis e intentan encontrar el sentido de esas posiciones, que no son nunca singularizadas, sino por el contrario terminan transformándose, producto del trabajo de edición y montaje, en una sola voz que “dice lo que algunos opinan”. Jorge Halperín, quién lleva el peso del punto de vista del enunciador propone una interpretación para ellos, sobre la misma pantalla, se proyecta ahora la entrevista del historiador Alejandro Jasinski quien interpreta estas posiciones a partir de su propio punto de vista y en el marco de su trabajo de investigación en el que sostiene que esa visión sobre la empresa es construída con posterioridad a las grandes huelgas, recién a partir de la década del treinta del siglo XX (Jasinski, 2013). Consideramos que de esta manera se establece un contrapunto entre “la voz de los pobladores” y “la voz de la autoridad académica” que es usada para fijar el punto de vista y el argumento de todo el discurso documental.

En cuanto a la intertextualidad audiovisual, la película *Quebracho* (Wullicher, 1974) es el marco de referencia fundamental en el que ancla la enunciación y el archivo de imágenes en movimiento con el que se ilustran buena parte de los relatos. El uso de este film de ficción se realiza sin establecer tensiones ni análisis críticos sobre él, al contrario, se lo coloca en un lugar de cita obligada, de uso insoslayable para referirse a La Forestal.

El último documental al que nos referiremos es *La Forestal. Trienio en Rojo y Negro*⁹ (Polo, Cédola, & Torelo, 2016), realizado por el Centro de producción audiovisual de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP) en Asociación con i compagni (productora de contenidos audiovisuales), el cual se basa en el capítulo *La Forestal* del libro *Trienio en Rojo y Negro* (2017) de Roberto Perdía y Horacio Ricardo Silva.

El film se estructura a partir de la voz de Roberto Perdía que, a veces en escena y, otras, como voz over, introduce las líneas fundamentales del punto de vista y es la voz que enhebra, y da sentido, a los diferentes recursos que se utilizan, como recorridos fílmicos por el pueblo de V. Ana, las entrevistas a expertos locales y las imágenes fotográficas de archivo. La voz over de Perdía, tiene como apoyatura de su relato, el libro *Trienio en Rojo y Negro* (2017) que escribió junto a Silva, la cámara trata al libro como un objeto relevante que debe ser mostrado y recorrido, vemos sus páginas, mientras Perdía se detiene a leer los títulos de los capítulos: Talleres Vasena: la semana trágica (enero de 1919); Las huelgas de Patagonia (1920-1921) y La Forestal. El tratamiento de la voz over, es en este caso un nuevo ejemplo de los modos de la representación documental, consideramos que predomina un enfoque expositivo, aunque con características particulares en tanto es evidente el recorte y el origen de la información que se nos brinda. Sin embargo, hay que señalar, que a diferencia del libro donde Roberto Perdía explicita sus vínculos personales y políticos con la zona, en el documental eso no aparece y, por tanto, esas líneas quedan invisibilizadas y colocan a la enunciación en un lugar omnisciente, que lo emparenta más al primer ejemplo que a los modos de representación analizados en el segundo.

En cuanto a la focalización de la problemática, el audiovisual -de la misma manera que el libro señalado- propone pensar lo sucedido en el norte de la provincia de Santa Fe, en consonancia con lo ocurrido en la zona patagónica, es decir, la entrada a la modernidad de esos espacios de la mano de la generación del '80 (Perdía & Silva, 2017) y su proyecto de desarrollo económico. El abordaje se divide en dos momentos: el primero, donde se analiza “la limpieza de la zona” (Polo, Cédola, & Torelo, 2016) a partir del estudio de la masacre indígena en la reducción de San Antonio ocurrida en 1887; tras de la cual continuó un proceso de asimilación de los indígenas como peones rurales o hacheros y su desplazamiento forzado hacia el norte por fuera de la línea de fortines. El segundo momento, se concentra en los

9 Dirección y Realización: Joaquín Polo, Tobías Cédola, Pablo Torelo; Investigación: Luciano Sánchez, Roberto Perdía, Horacio Ricardo Silva; Producción General: Roberto Perdía, Pablo Torelo, Joaquín Polo, Dante Martín; Producción en Santa Fe: Luciano Sánchez, Diego Guzmán (Las Toscas)

conflictos laborales dentro del mundo de La Forestal, el segmento comienza con la voz over de Roberto Perdíaquién afirma que “La Forestal es un estado criminal amparado por otro estado cómplice”. Para dar cuenta de esta aseveración la retórica documental se servirá de una entrevista a Luciano Sánchez -Prof. de Historia, nacido en Villa Ana- y del testimonio de Eloina Martínez -pobladora de Villa Ana, nacida en 1926-, a sus voces, se sumará la palabra de Osvaldo Bayer y del propio Roberto Perdí.

La entrevista de Luciano Sánchez cumple la función dentro del texto documental de ser la voz experta, él presenta a la empresa como un imperio basado en la explotación de quebracho colorado. El sonido de sus palabras, nos acompaña mientras visualmente se nos presenta un recorrido por las ruinas de la fábrica de Villa Ana, es importante señalar que el audiovisual no hace referencia a la locación específica. Al contrario, se realizan afirmaciones generales que homogenizan la historia de los diferentes pueblos forestales, la imagen de la chimenea se utiliza como icono que condensa una historia común.

El testimonio de Eloina Martínez le aporta las huellas de la historia vivida y narrada en primera persona, fue filmado en lo que parece ser su casa, ella está sentada en la mesa del comedor y la cámara la toma desde el otro lado, dando la sensación de una conversación entre dos y en un espacio íntimo.

Ambos recursos, la entrevista y el testimonio, se montan intercalados y mediante fundidos encadenados con imágenes fotográficas de archivo que ilustran sus palabras. Complementando las fotografías, se recurre a escenas de ficción propias y a fragmentos de películas y documentales de otros realizadores. Las intertextualidades audiovisuales que aparecen como recurso fílmico son dos: la película *Quebracho* (Wullicher, 1974) que es utilizada para ilustrar la organización gremial, las huelgas, la creación en 1920 de la gendarmería volante y la etapa represiva de persecución a los obreros agremiados; el otro film es un fragmento de *...hachero nomás* (Goldenberg, Bonomo, Coll, & Zanger, 1966) en el que vemos y escuchamos los quejidos de dos hacheros trabajando en el monte. Es interesante el uso de los recortes fílmicos, ya que al ser utilizados con su sonido original cuando aparecen se transforman en el protagonista central de la narrativa documental.

En cuanto al encuadramiento del testimonio de Eloina Martínez el montaje lo presenta fragmentado y asociado a las necesidades de la retórica del documental y a su hilo argumentativo. En uno de esos fragmentos, ella relata que su padre fue cobrador de la cuota sindical de los obreros, recuerda que siendo niña lo acompañaba a la fábrica durante la salida de los obreros a cobrar la cuota sindical, esto se repetía cada quincena cuando los trabajadores recibían su salario. Recuerda haber

corrido a algunos que se escapaban sin pagar el recibo del fondo obrero del sindicato¹⁰. Sus palabras se ilustran con un fragmento fílmico -sin referencia- en el que vemos la salida de obreros de una fábrica y el embolsado de tanino. Luego, queda encadenado con la entrevista de Sánchez señalando la sindicalización de los obreros a partir de la creación del sindicato del Tanino en 1919, por influencia y solidaridad de los ferroviarios que ya estaban organizados en la FORA (Federación de Obreros regional Argentina). El encuadramiento del relato, vincula la escena infantil de la testimoniante con la sindicalización que existía en los pueblos forestales al momento de las huelgas. Sin embargo, previamente ella había expresado que nació en 1926, por lo que es lógico asumir que se está refiriendo a sucesos muy posteriores, probablemente de mediados de la década de 1930 cuando la sindicalización vuelve a estar permitida y los actores sociales son otros.

En otro fragmento, ella relata que tenía dos tíos, uno trabajaba en el ferrocarril y otro en la fábrica, tras la represión se fueron a esconder al monte. La compaginación, utiliza la entrevista de Luciano Sánchez para encuadrar el relato familiar de la testimoniante, él afirma que los trabajadores “se van a resistir al monte (...) En la actual zona del Amargo, se nuclea un grupo de obreros, para organizarse en una estrategia de guerra de guerrillas” (Polo, Cédola, & Torelo, 2016), la compaginación hace confluír dos elementos independientes -escondese y/o organizarse con una estrategia de enfrentamiento armado. De esta manera el documental recupera uno de los aportes importantes que realiza el libro *Trienio en rojo y negro* (Perdía & Silva, 2017), los enfrentamientos entre obreros y gendarmes ocurridos el 11 de febrero de 1921 en la llamada Picada del Combate. Para dar cuenta de un acontecimiento sobre el que no existen registros fotográficos de archivo, los realizadores recurren a una reconstrucción ficcional realizada dentro del monte, la cámara parece tomar el papel de uno de esos obreros anónimos que corre, jadea y busca dónde esconderse. Tras el sonido de un disparo, cae al suelo para mostrarnos un cielo amplio y despejado. Pegada a la ficcionalización, la cámara sigue a Luciano Sánchez quien señala la zona donde ocurrieron los acontecimientos, expresa que es difícil saber con certeza la cantidad de muertos en el combate, le marca a la cámara dónde es la Cañada Poí e identifica los lugares, mientras sostiene que el periódico *La vanguardia* habló de 500-600 muertos. A continuación, la voz en off de Rodolfo Perdía recuerda que Rodolfo Walsh habla de la masacre de 120 obreros en los montes santafesinos.

10 Este fragmento del relato de Eloina es utilizado en el armado de los personajes en el libro *Monte de silencios* (2018) de Alicia Barberis.

En ese marco, se inserta nuevamente el testimonio de Eloina quien sostiene que en la Picada se enfrentaron los trabajadores con el ejército, allí perdió a uno de sus tíos mientras que el otro pudo escapar hacia Chaco. Sus palabras se encadenan con las de Osvaldo Bayer, el escritor sostiene que "durante un gobierno democrático, ocurrieron los tres hechos, las tres represiones obreras más sangrientas de la historia del país, exceptuando las dictaduras militares. La organización obrera continuó, nunca se cortó pese a la dictadura. Sus palabras se ilustran con una toma de la señalización de tránsito de la ruta 32 -el camino de ingreso a Villa Ana- tramo que lleva el nombre de Rafael Yacuzzi. Esta huella de sentidos no es retomada ni explicada en el documental, sin embargo, nos permite establecer la presencia, como señalamos al comienzo, de un enunciador omnisciente que, en forma subterránea, hilvana sentidos y establece posicionamientos políticos que quedan por fuera del alcance de un espectador sin experticia en el tema.

Por último, Roberto Perdía retoma una anécdota infantil de Eloina donde cuenta que su padre la asustaba cada vez que pasaban por un puente (en el recorte del fragmento no se especifica que se trata de Yugo Quebrado en V. Guillermina¹¹) y escuchaban ruidos; en referencia al mito, Perdía sostiene que los pueblos que han sufrido injusticias y padecen angustias -unificando las muertes de los indígenas y los muertos durante el trienio-las expresan culturalmente con la permanencia de historias como la del espectro.

El audiovisual cierra, con Perdía leyendo a Rodolfo Walsh, en un clásico fragmento, donde señala la intencionalidad de las clases dominantes por procurar que los trabajadores no tengan historia "... la experiencia colectiva se pierde, las lecciones se olvidan. La historia parece, así, como propiedad privada cuyos dueños son los dueños de todas las otras cosas" (Walsh, 1968) la lectura se monta sobre una escena de *...hachero no más* (Goldenberg, Bonomo, Coll, & Zanger, 1966) donde dos hombres hachan juntos el tronco de un árbol. Las imágenes fílmicas se funden con una ficcionalización de un hombre hachando el troco de un árbol -un tronco mucho menor en sus dimensiones y de un árbol fuera del monte-sobre esa imagen, la voz en off de Perdía concluye que "aquí esperamos actuar en un sentido completamente contrario a lo que la oligarquía quiere". Este cierre establece un punto de vista donde los tiempos pasado y presente se pliegan sobre sí mismos, y evidencian la concepción documental como artefacto de intervención política en el espacio público.

11 El mismo mito es abordado en el documental *La ruta de la Forestal. Una historia de pasado, presente y futuro*. (2019) de Pablo Ramazza y Pablo Benito.

Cierres provisorios

Comenzamos señalando que los audiovisuales constituyen soportes de memoria creativos, que reconstruyen sentidos del pasado desde el presente, y que encuadran sus contenidos según sus propios marcos enunciativos. En este sentido, son instrumentos dentro de una red amplia de discursos, que pugnan dentro de la semiosis social. Los discursos audiovisuales que hemos presentado, procuran performativamente rescatar del olvido las luchas obreras de 1919/21 y denunciar las consecuencias represivas del accionar de la empresa La Forestal. Los tres documentales coinciden, de diferentes maneras, en presentar la conflictividad social en términos de enfrentamiento de clases en un contexto de situación revolucionaria, lo expresa el testimonio de Leandro Díaz en el primer ejemplo; Alejandro Jasinski refiriendo a que los obreros de V. Guillermina marchaban armados por las calles del pueblo, y Luciano Sánchez cuando asegura que los obreros escaparon al monte para organizar una estrategia de guerra de guerrillas. Por otra parte, refuerzan la crítica hacia los gobiernos nacionales y/o provinciales que dejan actuar, sin control, a los capitales extranjeros y favorecen producciones extractivistas.

En los audiovisuales televisivos presentados, si nos guiamos por la división triádica de François Jost (2005) diremos que coinciden es su carácter autenticante, y poseen ciertos elementos de ficcionalización que están al servicio de otorgar mayor dinámica y entretenimiento. Sin embargo, en el caso del film *Las Huelgas de La Forestal* (Moguillansky, 2015) entendemos que en el segmento sobre Teófilo Lafuente el film da cuenta de un posicionamiento ético-político con respecto a la pregunta estructural de *cómo representar a la gente* (Nichols, 1991).

Señalamos, diferencias en los modos de representación documental agrupando el primer y el tercer ejemplo, como predominantemente expositivos en tanto tienden a ocultar el trabajo de producción, los efectos del aparato cinematográfico en sí y el proceso tangible de enunciación, la verbalización de algo distinto a eso que se dice (Nichols, 1991). En el film *La Forestal. Trienio en Rojo y Negro* (Polo, Cédola, & Torelo, 2016) lo que le otorga este carácter es el tratamiento del propio Roberto Perdía, en tanto, el documental oculta deliberadamente las implicancias de sentido que él representa, al tiempo que los diferentes recursos construyen un montaje probatorio del punto de vista.

En el tercer ejemplo, *Las Huelgas de La Forestal* (Moguillansky, 2015), consideramos que, al contrario, nos encontramos con un film predominantemente reflexivo que nos propone pensar no sólo en el pasado sino en la propia construcción documental y en la manera en que esta construye sus puntos de vista y su verosimi-

litud. De todas maneras, consideramos que construye una mirada con pretensiones de verdad histórica y de carácter oficial, en la medida en que las producciones realizadas para Canal Encuentro, el Ministerio de Educación de la Nación intervienen a través de la figura del productor/a delegado/a quien -en conjunto con la coordinación artística discute guion, realización y corrección, y también con los contenidos- asegura la línea editorial trazada, que debe estar en consonancia con las políticas curriculares y definiciones de los ejes que se fijan para cada año (Ibarra, 2013).

Por otra parte, los tres, pese a las diferencias en los modos de la representación documental, construyen un sujeto rebelde masculino y racializado, en tanto quien deviene trabajador forestal, es un sujeto indígena asimilado por las nuevas estructuras productivas como obrajero, y subalterno en función de la estructura de poder en la que se halla inmerso, y a merced de las condiciones laborales y sociales impuestas por los capitales extranjeros. Venimos construyendo un marco teórico que nos permita dar cuenta de esta formulación en masculino de la figura del trabajador, que es transversal a todos los discursos audiovisuales sobre La Forestal (Martinez, 2022). Este personaje masculino, que carga con las marcas de la explotación laboral, además, posee una fuerte impronta positiva relativa a la hombría, la fortaleza física, la tenacidad, la conciencia de clase, la valentía, etc. En las márgenes de esta escena, y en contraposición a esta figura central, las mujeres aparecen fuera de foco, cuando la cámara se detiene en ellas las transforma en las narradoras de las vivencias de hombres que son sus padres, sus tíos, etc. pero nunca son ellas las ubicadas en el centro de la escena. Incluso en el caso de Eloína Martinez, quien es rescatada por el valor de su testimonio, sus palabras son fragmentadas, recontextualizadas e interpretadas según los marcos enunciativos que sirven a la argumentación del film.

En este sentido, es fundamental subrayar que:

todos los discursos poseen una dimensión ideológica, del mismo modo que todos los discursos involucran poder. Y esto, no porque sean específicamente ideológico-partidarios o respondan a una ideología identificable (porque sean racistas, sexistas, clasistas, etc.) o porque busquen someternos, sino porque ponen en juego determinadas representaciones de la realidad a la vez que buscan producir –y de hecho producen siempre – efectos. (Triquell, 2010a)

Venimos señalando formas de la representación documental, a través de las cuales se refuerzan arquetipos, en tanto, el sujeto registrado por la cámara tensiona en el contexto de la narración documental con la carga simbólica que asume como

personaje representante de un determinado grupo social, en este caso los trabajadores. Esta tensión es inherente al intento del documental por hacer declaraciones generales, mientras necesariamente utiliza sonidos e imágenes que tienen la huella de sus orígenes históricos específicos (Nichols, 1997). Estos sonidos e imágenes pasan a funcionar como signos, su sentido se adjudica por su función dentro del texto, tanto las imágenes como los sonidos captados por el dispositivo o insertados por el montaje son presentados como pequeños fragmentos de la realidad, pero, se articulan dentro de un discurso que les otorga valor simbólico.

Como hemos señalado, pese a la utilización de procesos hibridatorios en la construcción del film e incluso a través de ellos, el documental nos pide que lo consideremos una representación del mundo histórico. El recurso a la narratividad, la compaginación que el montaje articula, la construcción del espacio a partir del fuera de campo, la manipulación del tiempo, la construcción de puntos de vista diversos, constituyen un discurso de fuerte pregnancia política, y conforman dimensiones de análisis fundamentales a la hora de pensar la forma en que los seres humanos dotamos de sentido al mundo (Triquell & Ruiz, 2019). Estos sentidos, construyen discursos de memorias sobre las luchas obreras de principios del siglo XX, mientras se enlazan a una tradición discursiva crítica con el accionar del estado-nacional y provincial- frente a capitales extranjeros (Gori, [1965] 1988), un accionar permisivo y posibilitador de producciones extractivistas que dañan el medio ambiente y dejan a poblaciones enteras en condiciones de vulnerabilidad social. Esta política memorial, construye desde el pasado argumentos de denuncia aún vigentes, capaces de movilizar los antagonismos que nos atraviesan.

Bibliografía

- Álvarez, E.** (Dirección). (2004). *La Forestal*. [Película].
- Aprea, G.** (2006). La memoria visual del genocidio. En G. Y. (comp.), *Pensar el cine 1*. (pág. 194). Buenos Aires: Manantial.
- Barberis, A.** (2018). *Monte se silencios*. Buenos Aires: Colihue.
- Brac, M.** (Septiembre de 2014). *Filodigital*. Recuperado el 20 de marzo de 2017, de Tesis Doctoral: Trabajadores de la industria forestal, tiempos de trabajo y memoria: http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/2965/uba_ffyl_t_2015_se_brac.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Del Frade, C., & Ainsuain, O.** (2019). *La Forestal. Explotación y saqueo una historia que continúa*. . Rosario: Causa.

- Goldenberg, J., Bonomo, H. L., Coll, P., & Zanger, L.** (Dirección). (1966). ... *hachero nomas* [Película].
- Gori, G.** ([1965] 1988). *La Forestal. La Tragedia del quebracho colorado*. Buenos Aires: Hyspamérica Ediciones Argentina, S.A.
- (1974). *Familias fundadoras de la Colonia Esperanza*. Santa Fe: Librería y Editorial Colmegna S.A.
- Ibarra, D. J.** (30 de Mayo de 2013). *Canal Encuentro: una nueva pantalla en busca de todos los públicos*. . Obtenido de Publicación electrónica de la Facultad de Ciencias Sociales: <https://www.soc.unicen.edu.ar/index.php/newsletter/112-newsletter/n23/1009-articulo-diego-ibarra>
- Ilardo, C.; Moreiras, D.** (2014). *Mirando 25 Miradas. Análisis Sociosemiótico de los Cortos del Bicentenario*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Iñigo Carrera, N.** (1983). *La colonización del chaco*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Jasinski, A.** (2013). *Revolta obrera y masacre en La Forestal*. Buenos Aires: Biblos.
- Joly, M.** (1999). *Introducción al análisis de las imágenes*. Buenos Aires: La marca editora.
- Jost, F.** (2005). Lógicas de los formatos de tele-realidad. *Los Formatos de Televisión. deSignis* 7-8, 53-65.
- Martinez, P.**(2021). Los discursos de memoria en torno a La Forestal. Disputas de sentidos desde un audiovisual santafesino. *Culturas* 15, 97-113.
- (2022). Nunca hacheras, marcas de género en los documentales sobre La Forestal. (pág. A la espera de publicación.). Tandil: XIII Jornadas de Historia, Arte y Política. Departamento de Historia y Teoría del Arte FA, UNICEN.
- Moguillansky, A.** (Dirección). (2015). *Las Huelgas de La Forestal* [Película].
- Mozejko, D. T., & Costa, R. L.** (2002). *Lugares del decir: competencia social y estrategias discursivas, Volumen 1*. Rosario: Homo Sapiens.
- Nichols, B.** (1991). *La representación de la realidad*. Barcelona: Paídos.
- Nicola, M.** (2016). Narrativas fílmicas documentales y dilemas de subjetivación de la experiencia. *Culturas* 10, 29-57.
- Perdía, R., & Silva, H. R.** (2017). *Trienio en rojo y negro*. Buenos Aires: Planeta.
- Polo, J., Cédola, T., & Torelo, P.** (Dirección). (2016). *La Forestal* [Película].
- Ramirez, C., & Quarín, D.** (2005). *La Gallareta, una mirada histórica en el año de su centenario*. . La Gallareta: Comuna de La Gallareta.
- Triquell, X.** (Última consulta octubre 2018 de 2010a). *Centro de Investigaciones "María Saleme de Burnichon" Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC*. Obtenido de Los discursos sociales. Entrevista realizada a Claudio Díaz, Ximena Triquell y Ana Beatriz Flores.: <https://ffyh.unc.edu.ar/ciffyh/los-estudios-del-discurso/>

- Triquell, X., & Ruiz, S.** (2019). La construcción narrativa de los conflictos. En S. Ruiz, & X. (. Triquell, *Imágenes en conflicto: construcciones audiovisuales de la conflictividad social en Argentina*. (págs. 17-36). Córdoba: Editorial de la UNC. Facultad de Artes. Centro de Producción e Investigación en Artes.
- Verón, E.** (2004). *Fragmetnos de un tejido*. Buenos Aires: Gedisa.
- Walsh, R.** (Mayo de 1968). El cordobazo. *Periódico de la CGT de los Argentinos*.
- Wullicher, R.** (Dirección). (1974). *Quebracho* [Película].

La representación de las chinas en el Uruguay Inferior desde la cultura y la historia, siglos XVIII y XIX¹

AIXA NOEMÍ MEGA

mega.aixa@uader.edu.ar

Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) - Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER)

MARIELA SATTO

satto.mariela@uader.edu.ar

Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER)

ALICIA AVELLANA

avellanaalicia@gmail.com

Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER) - Universidad de Buenos Aires (UBA) - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

Resumen

El presente trabajo forma parte de un proyecto de investigación que tiene como objetivo analizar las identidades femeninas en la ciudad de Concepción del Uruguay, actual provincia de Entre Ríos, durante los siglos XVIII y XIX, desde una perspectiva interdisciplinaria donde confluyen la historia, la geografía, la lengua y la literatura.

En particular, nuestra propuesta tiene como objetivo localizar y contextualizar a las “chinas” que habitaron el tramo inferior del río Uruguay a fines del siglo XVIII y principios del XIX. Situado en Concepción del Uruguay, el eje temporal de la propuesta es flexible, centrado en los inicios de la villa y su posterior desarrollo como ciudad, en un

1 Agradecemos al Prof. Angel Harman y al El presente trabajo forma parte de la investigación realizada en el marco del proyecto “Historia(s) de identidades femeninas en Concepción del Uruguay (siglos XVIII-XIX) y sus huellas en el presente: Aportes para una educación en género e intercultural” (Mg. Aixa Mega, directora y Dra. Paula Aguilar, co directora), FHaYCS-UADER, Fondo de Promoción a la Investigación Científica, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación (FONIN), Municipalidad de Concepción del Uruguay, 2021-2022. Agradecemos al Profesor Angel Harman, la Dra. Paula Aguilar. AA los Dres. Javier Kraselsky y Fernando J fumar y a los miembros del grupo de investigación “Instituciones políticas corporaciones y actores en la Región Río de la Plata: Interacciones, conflictos y negociaciones fines del siglo XVIII y principios del XIX”. Universidad Nacional de Tres de Febrero/ Instituto de Investigaciones históricas; por sus comentarios y sugerencias para enriquecer el trabajo

espacio caracterizado por las negociaciones y conflictos entre los poderes locales y los gobiernos de Buenos Aires, Santa Fe y Montevideo, y también de Entre Ríos después de 1814.

Respecto de las denominadas “chinas”, o identidades asociadas, carecemos de estudios empíricos que aborden sus historias y sus contextos, aun cuando el vocablo permanece activo a nivel social como una alteridad identitaria que expone pobreza, falta o escasez de educación y “buenas maneras”, asociadas a viviendas y zonas humildes (Flores Rodríguez 2021).

Iniciamos la reflexión a partir de las representaciones del binomio gaucho-china, vinculado a la ruralidad del litoral rioplatense, desde los diarios de viajeros, las crónicas de viajes, la literatura, etc; cuestionando dichas visiones a partir de los discursos de la modernidad y sus representaciones de casta y raza.

Palabras clave: chinas / Uruguay Inferior / siglos XVIII y XIX

Introducción

Esta ponencia tiene como objetivo analizar las representaciones culturales e historiográficas sobre las mujeres denominadas “chinas” que habitaron a ambas márgenes del Uruguay inferior y a fines del siglo XVIII y principios del XIX. Situado en Concepción del Uruguay (actual provincia de Entre Ríos), el eje temporal de la propuesta es flexible, centrado en los inicios de la villa y posterior desarrollo de Concepción del Uruguay como ciudad en un espacio caracterizado por las negociaciones y conflictos entre los poderes locales y los gobiernos de Buenos Aires, Santa Fe y Montevideo, y también de la provincia de Entre Ríos después de 1814 (Mega 2021).

Respecto de las denominadas “chinas”, o identidades asociadas, carecemos de estudios empíricos que aborden sus historias, sus contextos, aun cuando el vocablo permanece activo a nivel social como la “alteridad identitaria que expone pobreza, falta o escasez de educación y “buenas maneras” (Flores Rodríguez 2021).

El uso del vocablo “china” en relación a las identidades femeninas atribuidas en Concepción del Uruguay a algunas mujeres en los siglos XVIII y primeras décadas del XIX ya se habría utilizado desde el siglo XVI en Nueva España y Virreinato del Perú. Luego aparece en los registros del Virreinato del Río de la Plata, como sería el caso de Concepción del Uruguay, desde 1783 en adelante. El uso del vocablo “china” habría sido acuñado desde la imposición del sistema de castas hispanoamericano y aludiría a una determinada mezcla étnica de rasgos físicos, además de principios morales. Dicho uso en el Uruguay Inferior y Concepción del Uruguay se habría mantenido activo en los registros hasta entrada la segunda mitad del siglo XIX.

La presente comunicación pretende recuperar las representaciones sobre su figura e indagar en escritos literarios e históricos, además de los significados del vocablo durante el siglo XIX. Siguiendo esta propuesta en esta ponencia primero situaremos a Concepción del Uruguay en la región que denominamos Uruguay Inferior para fines del siglo XVIII Y primera mitad del XIX. En segundo lugar, analizaremos cómo fueron representadas las chinas desde la literatura y las tradiciones para, en un tercer lugar, observar algunas representaciones historiográficas que nos permitan dialogar con las fuentes parroquiales y censos.

1. Concepción del Uruguay en el Uruguay Inferior

Concepción del Uruguay expone el avance del poder y dominio hispánico sobre los territorios rioplatenses y el Uruguay Inferior, sobre sus recursos naturales y

humanos. Su materialización se gestó a partir de la instauración de una red de fundaciones de ciudades cabeceras y villas, de deslindes jurisdiccionales y nombramiento de autoridades político-militares, como lo propone Zacarías Moutokias (2000: 353-354) para analizar las relaciones gobierno-territorio-sociedad, en su incorporación al orden de dominación del sistema hispánico, impuesto en el Río de la Plata desde fines del S. XVI y principios del siglo XVII. Dicho autor expone que la Monarquía Hispánica organizó sus dominios de ultramar a partir de la organización de virreinos. Los virreinos se dividieron en gobernaciones o provincias, con ciudades cabeceras, en las que se asentaban las autoridades, virreyes o gobernadores, como es el caso de Lima o Buenos Aires.

Las ciudades también fungieron como defensa ante los peligros externos de otras potencias imperiales, como Portugal, Francia, Holanda e Inglaterra, quienes luchaban por el dominio del comercio interoceánico. También fueron llave para nuevas “entradas” y fundaciones de pueblos, además de constituirse en barrera contra los grupos nativos que resistían la invasión y apropiación de sus territorios.

En este contexto fundacional, Concepción del Uruguay fue una ciudad de fundación tardía en los espacios denominados “vacíos” de la monarquía hispánica. Fue fundada por Tomás de Rocamora el 25 de junio de 1783 en la margen occidental del tramo inferior del río Uruguay, en el ángulo obtuso formado por el riacho de las piedras y el arroyo de la China. Un espacio poblado por criollos, originarios y europeos². Fue caracterizado por la movilidad social (Dejenderedjian 2003, 2008; Schmit 2004, Román 2016) y también por las migraciones étnicas (Poenitz 1983, Mega 2021). Esta ciudad fue parte del último ciclo de fundaciones hispánicas a ambos márgenes del tramo inferior del río Uruguay y actuó como enlace entre el atlántico con la margen oriental y entre esta con la occidental hasta la costa del Paraná (Mega 2021).

Situadas en la ciudad observamos sus articulaciones con otros espacios de la monarquía desde fines del siglo XVIII y XIX; visto como región (Van Young 1987), concebimos dicha construcción a partir de ciertas homogeneidades sociopolíticas, con sustrato en las interacciones de pueblos nativos (Schmidt, 1890; Ruy Díaz de Guzmán, 2012; Serrano, 1950; Vidart 2016). Tenemos en cuenta, también, la posterior actividad ganadera, las fundaciones de ciudades a ambos márgenes del Río Uruguay, la instauración de Comandancias Generales y Comandancias de Partido, la crisis de la monarquía hispánica y revolución en Buenos Aires al crearse la Junta Gubernativa (Urquiza Almandós, 1978; Dejenderedjian, 2003; Schmit, 2004; Del-

2 Representación 1805, fs. 2 -94

sart, 2016; Camarda, 2016; Jumar, 2019; Ternavasio, 2009; Goldman, 2000; Wasserman, 2019; Ravinovich, 2012; Mega 2018, 2021).

Luego de la Revolución de Mayo de 1810 y las pujas por el dominio de los territorios entre Buenos Aires y Montevideo, Concepción del Uruguay fue parte de un espacio que articulaba ambas bandas del río Uruguay inferior, territorios que estaban relacionados al “Complejo portuario rioplatense (Jumar 2019, Kraselsky 2005, Jumar y Kraselsky 2007)

2. Las chinas en la literatura

La presencia de las “chinas” tiene vigencia en la literatura gauchesca tradicional (Hernández, 1872; Ascasubi, 1872; Gallardo, 1971; Cabezón Cámara, 2017). Allí aparece la figura de la china vinculada siempre a la “mezcla”, al “entrevero” de razas, a lo que no es puro, como se representa en la siguiente obra entrerriana de “El Montielero”:

“La mujer era una chinita cuasi blanca, mestizona, cruce de tape con blanco, como que aseguraban que nació de un entrevero entre..., güeno, mejor no nombrar al dañino ni a la pionera, una chica parda, que amasaba en la estancia” (Montielero 1949: 87).

El personaje de la china en la literatura gauchesca es frecuentemente marginal, nunca protagonista, subsidiario de la figura del gaucho. No tiene voz, no tiene poder de decisión; es un personaje normalmente silenciado y sumiso. Tal es, por ejemplo, el caso de la mujer de Martín Fierro (Hernández, 1872), la china huérfana, analfabeta, sumisa, que fue ganada en una partida de truco y, de este modo, es tratada como un objeto sin nombre; es simplemente “la china”, con un tipo de apodo que se constituye normalmente a partir de un rasgo de alteridad, como tantos otros: el gringo, la rusa, el negro, el gordo, el flaco.

La presencia de la china en otras obras tradicionales, como “Aniceto, el gallo” de Hilario Ascasubi (1872), circunscribe normalmente la figura femenina al ámbito hogareño y a las tareas domésticas y de cuidado de los hijos, mientras el gaucho es el que sale al exterior, a la pelea, como se observa en el siguiente fragmento:

“Después, a los defensores del pueblo me les dirás, que ya andamos por atrás de Urquiza... los boliadores; y que al fin, si a estos lugares lo hacen juir en un apuro, solo yo, les aseguro, que le prenderé dos pares.

Con que, china, espero en Dios que nos veremos prontito: mientras tanto te remito mi corazón para vos (...)

Y por fin, china de mi alma, cuidame a los muchachitos, y dales muchos besitos por tu gaucho” (Ascasubi 1872: 83).

Así como se distribuyen los ámbitos hogar-campo en el binomio china-gaucho, también las tareas aparecen bien diferenciadas. Como se desprende de las siguientes citas; dentro del ámbito doméstico, las tareas vinculadas con la vestimenta y con las reuniones sociales son terreno de las chinas. Es allí donde la china puede desplegar su protagonismo:

“ÑO DAMASIO.- ¿Y paónde va esa mosada, tan alegre

SILVESTRE.- A lo de ño Peñalva; como ha terminao la trilla, da esta noche un bailecito a sus relaciones.

ÑA TRIFONA.- Es verdá; nos ha convidao.

MARTÍN.- ¿Y no piensan dir...

MUCHACHAS.- ¡Quién sabe!...

MAURO.- Y usted, ñoDamasio, ¿qué dise?

ÑO DAMASIO.- (Riendo.) Lo que disponga la patrona; yo pa estas cosas soy como terrón en patio limpio, que lo llevan pande quiera de una patada.

SILVESTRE.- ¡Cómo nos van a faltar estas flores... y usted que pa bastonero naides le pisa el poncho!

ÑO DAMASIO.- Eso era enantes, hijito; pero aura la suerte me tiene más arrastrao que guasca de lechera.

SILVESTRE.- ¡Bah! Dejesé de haser el chanco rengo, y que se apronten las mosas, porque venimos resueltos a quitarselás y alsarlas en ancas.

ÑO DAMASIO.- (Sonriendo.) ¡A la juerza no me resisto! Bajenséentonses y tomarán un verde mientras las chinas se ponen los trapitos de cristianar.

(A las HIJAS.) Ma ver si andan ligero y no hasen esperar mucho a estos... gavilanes.

(Las MUCHACHAS y la VIEJA entran al rancho corriendo, alegres; los PAISANOS se bajan, atan los caballos en la ramada y se acercan al fogón donde está ÑO DAMASIO.)

(Leguizamón 1900: 17).

“Con que así, china, repito, por mí no tengáscuidao, que estoy bien acacharpao y de nada necesito... Sino de darte un abrazo cosa de que relinchés de gusto al verme, tal vez de aquí a unos días, si acaso.

Últimamente, ya ves que en papelitos de a cien te mando quince, mi bien, con los mismo que podés en el pueblo hacer primores, y comprar prendas de rango, y luego hacer un fandango a salú del criollo Flores (...)" (Ascasubi 1853: 83).

Esta construcción estereotipada de la china en la literatura gauchesca tradicional se ve revertida en obras contemporáneas, como "Las aventuras de la china Iron", un texto que constituye una reescritura del Martín Fierro, que le da voz a la china tradicionalmente silenciada. En esta obra, la china toma protagonismo, cuenta su historia y toma decisiones para seguir sus deseos e, incluso, se da un nombre a sí misma:

"La cuestión de los nombres fue resuelta también esa tarde de bautismos. 'Yo Elizabeth', dijo ella muchas veces y en algún momento lo aprendí, Elizabeth, Liz, Eli, Elizabetha, Elisa, 'Liz', me cortó Liz, y así quedamos. '¿Y nombre vos?', me preguntó en ese español tan pobrecito que tenía entonces. "La China", contesté; "that's not a name", me dijo Liz. (...) Liz me dijo que ahí donde yo vivía toda hembra era una chinapero además tenía un nombre. Yo no. No entendí en ese momento su emoción, por qué se le mojaron los ojitos celestes casi blancos, me dijo eso podemos arreglarlo, en qué lengua me lo habrá dicho, cómo fue que la entendí, y empezó a caminar alrededor de Estreya saltándole a los pies, dio otra vuelta y volvió a mirarme a la cara: '¿Vos querías llamarte Josefina?'. Me gustó: La China Josefina es china fina. La China Josefina arremolina. La China Josefina estaba bien".

Sin embargo, no es necesario ir a la ficción para observar este pasaje de una china sumisa y sin voz a una que sale del hogar y toma decisiones. En efecto, en el marco de nuestra investigación, hemos recopilado memorias orales de los vecinos de Concepción del Uruguay y así rescatamos la historia de una abuela, apodada "La China". De ella se rescata, en primer lugar su condición de "mezcla", hija de la bisabuela india y de un francés, blanco:

"Me acuerdo que mi mamá decía que ella era "india", como se decía antes: "tu bisabuela es india" y mi abuela no era tanto pero tenía también todas las características de los charrúas. Era un poco más alta porque el papá de ella era Deimonás así que era francés, era blanco, entonces mi mamá salió morocha blanca y más alta, de distinta contextura física".

En esta memoria, las características que parecen ponerse en foco de “La China” son -a diferencia de lo que ilustrábamos en la literatura gauchesca- su valentía y su “saber hacer” tareas fuera del hogar, que se asocian con roles altamente activos y “fuertes”:

“Mi abuela también era muy así, muy de campo. Más que de campo era aventurera porque ella tenía la casita en la ciudad y tenía un tambo que tenía vacas y se iba en sulky, ordeñaba y traía y vendía la leche en la ciudad, en el barrio. Todo el barrio le compraba. Le decían “La China”. Por ahí vos la veías y ella venía a caballo. Antes el Boulevard Los Constituyentes se llamaba Boulevard Martínez; incluso yo hasta conocí los carros de leche que repartían en la ciudad, la policía que andaba a caballo y ella salía de madrugada de la ciudad y venía con la leche a la ciudad para vender. A caballo, cuando no podía en el sulky iba a caballo y volvía en el sulky, porque siempre algo le pasaba al sulky.”

De esta manera, también en el imaginario actual, al igual que en la reformulación literaria de la China Iron, las raíces originarias que hacen a esa mezcla que atraviesa la región se asocian a tener valentía y “saber hacer” más que a la figura sumisa de la literatura gauchesca decimonónica.

3. Las chinas en la historiografía

En los archivos parroquiales de Concepción del Uruguay aparecen las denominadas “chinas”; algunas de estas mujeres fueron apadrinadas por vecina/os de la ciudad denominados “españoles” para diferenciarlos de las “indias, portuguesas, esclavas, libertas o demás europeos”.³

Las historiografías abordan el poblamiento de la Villa de Concepción del Uruguay en relación a las migraciones desde Santa Fe, la Bajada y Buenos Aires, y también desde las Misiones. Sin embargo, la presencia de estas mujeres quedó relegada tras otras identidades como las de las familias pudientes, originarias y esclavas.⁴

3 Archivos Parroquiales 1781 – 1851. Disponible en: <http://www.genealogiaentrerios.com.ar>> archivos-parro...

4 Libros 1 y 2 de Matrimonios (1787 -1814 -1815 -1851); Bautismos 1781 -1814) en Centro de Genealogía de la Provincia de Entre Ríos.

Las chinas en Concepción del Uruguay

Son escasos los estudios de historia regional que abordan la presencia de las “chinas” en el Río de la Plata y los que lo hacen generalmente la relacionan al gaucho o a las zonas rurales (Marre 2001, Barrancos 2010, Flores Rodríguez 2021). Sarmiento (2011) para el caso bonaerense propone la categoría de “indias urbanas”. Según Weber, “la Casa de la Reclusión de Buenos Aires era la “Residencia de las Chinas” (esto es, indias capturadas en los ataques contra charrúas y minuanas). Desde dicha residencia se las distribuiría posteriormente entre las familias pudientes y cristianas para el servicio⁵.

Somos conscientes de que en Concepción del Uruguay, Gualeguay y Gualeguaychú no hubo casas de recogimiento ni beaterios durante el dominio hispánico o, si los hubo, no tenemos registros de su existencia. Sí podemos afirmar la existencia de las denominadas “chinas” de origen minuano y charrúa en los registros parroquiales y censos.

A escala local encontramos a las “chinas” en los Registros de la Parroquia Inmaculada Concepción, *Actas de Matrimonios, Bautismos y Libro de Fábrica* para los años 1781– 1814 y 1816 -1851. También en censos y padrones (1820 -1849). Además, en escritos literarios, diarios de viajes o la literatura gauchesca (Gallardo 1971; Cabezón Cámara 2017; José Hernández 1872; Azara 1850; Beaumont 1826 – 1827).

Para este trabajo analizamos el significado de la palabra “china”. Iniciamos la búsqueda en el Diccionario de Autoridades - Tomo II (1729) de la RAE y el de 2021; también en Libros de viajeros, artículos académicos y literarios en los que las “chinas”, es decir las mujeres mestizas/ nativas rioplatenses fueron caracterizadas y representadas desde sus aspectos culturales y étnicos, como las mujeres que habitaron la campaña o espacios rurales (Barrancos 2010: 75-77). Según Diana Marre existe el consenso de que este vocablo es un “americanismo” que “proviene del quichua y define a las “hembras de los animales o la llama, también a las sirvientas” (Marre 2001). Sin embargo, dicho vocablo tiene otras acepciones, como lo expone el Diccionario de autoridades de 1729 de la RAE. Según dicho diccionario *china* significa:

“CHINA. s. f. Piedrecilla pequeña. Lat. *Scrupus*, i. OÑA, *Postrim. lib. 2. cap. 1. disc.*”⁶. También el mismo diccionario menciona algunos usos en Castilla y América. “Los Ángeles, como Ministros del Señor a quien sirve el justo, y ayos suyos, cui-

⁵ Weber (2007: 352) en Palma (2009)

⁶ RAE 1729 en línea.

darán de limpiar el camino, y con sus manos le allanarán de manera que no haya una sola china que le lastime”. FONSEC. Vid. de Christ. tom. 1. lib. 1. cap. 2. VióDaniél “una china que se desasía de un monte, y derribaba por el suelo oro, plata, bronce y hierro. QUEV. Fort. El Platérodecia: essemauléro me trahía chinas por diamantes. [ii.320].⁷

En diálogo con el profesor Ángel Harman, autor del libro *LosRostros invisibles de nuestra historia, indios y esclavos en Concepción del Uruguay (2010)* el ocho (8) de marzo 2022 nos comenta que “en el vocabulario rioplatense “china” significa “mujer india”. Así, en las actas parroquiales, se han registrado a mujeres charrúas, minuanas, originarias del Partido o de los pueblos de Misiones. Aún en el censo de 1849 se continuó identificando como “china” a la mujer indígena pero las hijas naturales de mujeres “blancas” no eran identificadas como chinas, solo las de aquellas mujeres que el sacerdote que las anotaba las consideraba como indígenas. Además, no solo los hispanos criollos gozaban de la calidad de vecinos, ya el alcalde Julián Colman reconoció que algunos indígenas eran “vecinos con el título de primeros fundadores”. También expresa que en las partidas bautismales y de matrimonios figuran varios matrimonios indígenas como “vecinos de esta Parroquia” y “Vecinos del Partido”.

Desde nuestro punto de vista y a modo de síntesis, las chinas registradas en Concepción del Uruguay y Paysandú habrían sido mujeres que habitaron en las Villas o bajo su jurisdicción. Dichas mujeres habrían sido originarias migrantes o naturales del partido, mestizas migrantes o naturales y/o hijas naturales de las familias de la Villa.

La definición del diccionario nos permite, asimismo, presuponer, en primer lugar, que el nombre del Arroyo de la China en Concepción del Uruguay pudo haber sido por las piedrecillas que habría en su lecho o porque alguna mujer habitaba su margen. Segundo, si unimos el significado quichua de *china* a la acepción que propone la RAE y sumamos los aportes del profesor Harman, podríamos decir que las chinas que poblaron o transitaron la Villa de Concepción del Uruguay se denominaron así a partir de la confluencia de tradiciones. A dichos términos se suma una significación cultural que alude a un bajo valor de cambio, obtenida o gestada como fruto del engaño a veces y, que, en ocasiones, puede constituirse en una molestia. La imagen de mujeres que son estigmatizadas en ocasiones por su herencia de sangre, oficio o situación al interior familiar aparece de igual modo en la literatura, tal como lo narran Sara Gallardo en “Eisejuáz” (1971), Gabriela Cabezón Cámara en

7 Ídem

Las Aventuras de la China Iron (2017), “El Paulino Lucero” de Ascasubi (1872), además de los relatos de Félix de Azara (1850, J. A. Beaumont (1826 -1827).

Estas lecturas nos permiten caracterizar a la china como mujer mestiza y/o originaria tal como lo podemos captar en las actas de Bautismo de la Parroquia Inmaculada Concepción. En el año 1797 fue bautizada María de la Asunción China Charrúa (Libro i Bautismos: 1148- 14- 8- 179u, fs 236). Ese mismo año fue bautizada María del Rosario China adulta minuana (fs. 238) En los registros de bautismos solo dos se explicitan como chinas, pero hay 33 entradas de charrúas, 3 tapes, 4 minuanas.⁸

En los registros de Matrimonios de 1827 se consagró el matrimonio de Mercedes López (China natural de Corrientes, Hija Natural de Ma.López); fueron testigos Mariano y Norberta Calvento (libro II Matr.fs, 211) Si tenemos en cuenta que Mercedes López se casó con un liberto puede haber sido hija mujer originaria y/o esclava, parda o morena. Además, teniendo en cuenta quiénes fueron sus padrinos habría podido ser hija “natural entenada” de la Familia López Jordán. Norberta Calvento fue la prometida de Francisco Ramírez.

El material recabado hasta el momento expone que algunas de las “chinas” en Concepción tenían apellido y otras solo un nombre, justamente por las características étnicas y culturales, dadas por el vínculo de sangre y nacimiento. Las que contaban con apellido habrían sido más valoradas que las que no lo poseían y así a veces hasta su muerte, sin boato, velas ni paños negros; solo un ataúd sencillo. Ese fue, de hecho, el caso de la “china María” por la tumba que lleva María la China (párvulo de lo de Padre Vicario 2 pesos)⁹ Otros dos pesos de sepultura se pagaron para la china María Chávez en diciembre del mismo año con cuatro pesos de limosna.¹⁰

Las jerarquías para la Matrícula eclesiástica también exponen el lugar que habrían ocupado las chinas, mujeres de servicio, migrantes a veces. Según el caso de Mercedes López, quien era china natural de Corrientes. Mercedes habría sido migrante, desarraigada de su lugar de nacimiento y vuelta a introducir en la vida local como mujer casada con un liberto. Esto expone que, aunque tenía apellido propio y su unión con un liberto fue bendecida por la iglesia, su situación de mujer casada no borraba la “mancha de su “nacimiento”. Era una mujer desvalorizada por las circunstancias del mismo y quizá por haberse casado con un liberto. Esto dio como resultado que en el acta matrimonial se mantuvo el estigma que representaba el vocablo “china” de Corrientes” como para expresar la diferencia social respecto a

8 Bautismos 1781 -1814) en Centro de Genealogía de la Provincia de Entre Ríos.

9 Libro de Fábrica I mayo 1803, fs23

10 Ídem, pp. 27

quienes la apadrinaron. De este modo es posible observar cómo una palabra tiene múltiples acepciones dependiendo del contexto y las redes de sentido que se tejen con otras en un momento y lugar determinado. También nos permite reflexionar sobre las vigencias actuales del vocablo y sus connotaciones culturales.

En el Censo de 1849 en Concepción del Uruguay se registran también:

Socorro Jurado 17 años Patria Corrientes (China) Sirvienta

Avelina Jurado 10 años Sirvienta.

Estas dos chinas toman el apellido de la familia en la que trabajaban, que es la casa de los Jurado.

En síntesis, propondremos que las chinas fueron MUJERES que habrían tenido ascendencia nativa charrúa o minuana, también encontramos con esta denominación a mujeres y niñas migrantes de Corrientes y que fueron mujeres de servicio y se les adjudicó el apellido de las familias a las que sirvieron. Por otro lado, las chinas sin apellido propio habrían llevado el nombre de María y con este nombre encontramos chinas que defendieron la Villa de Concepción del Uruguay y de Paysandú cuando las invasiones Luso – hispanas en los años 1810 – 1811 y durante las luchas del siglo XIX.

En este sentido destacamos la movilidad de esas mujeres, a veces nativas, otras migrantes en el territorio del Arroyo de la China: De Corrientes, las Misiones, Paysandú y otros sitios a las villas de la margen occidental del Uruguay y de dichas villas a la margen Oriental, tal como lo expone la constante comunicación y desplazamiento de vecinos y residentes de Concepción del Uruguay y Gualeguaychú a Paysandú.

Conclusión

Esta investigación en proceso, está anclada en la región del Uruguay Inferior, teniendo como punto de partida la villa de Concepción del Uruguay, oficialmente fundada en 1783 por Tomás de Rocamora, sobre un territorio poblado previamente, conocido como Arroyo de la China. La zona presentaba una constante comunicación a ambos márgenes del río Uruguay, mediada por el comercio y la circulación de personas. Antes de la llegada del hombre blanco, el territorio era habitado por charrúas, guaraníes, minuanes, chanás, entre otras etnias.

A partir de las indagaciones realizadas, podemos concluir que el vocablo *china* comienza a aparecer en registros del siglo XVIII en el territorio colonial. El mismo aludiría a una cuestión étnica principalmente, siendo una imposición del Sistema de Castas Hispanoamericano. Sin embargo, no es la única acepción posible de esta palabra, que, según el Diccionario de Autoridades de la Real Academia Española del año 1729, se consigna también como “piedrecilla pequeña”. Lo que se encuentra claramente definido es la vinculación del vocablo con la figura femenina mestiza o india, y su connotación estigmatizada por la confluencia de género, etnia, ubicación social y familiar. Del mismo modo también fue abordada en la literatura gauchesca, donde frecuentemente hace alusión a una mujer marginal subsidiaria del gaucho, sin voz, destinada al ámbito del hogar. Las nuevas literaturas gauchescas contemporáneas han revertido esta imagen, dándoles el lugar protagónico en las historias, y esto también se ve reflejado en las memorias orales que recuerdan sus descendientes.

Los registros históricos oficiales tales como los archivos parroquiales dan cuenta de su constante presencia y, en algunos casos, sus actividades. Algunas eran registradas con nombre y apellido y otras solo con nombres, dando así una diferenciación en cuanto a su valoración social.

Es necesario seguir indagando en las representaciones de las chinas para poder reconstruir sus lugares y funciones en las sociedades que hayan registrado su presencia, y de ese modo, contribuir a la memoria histórica de las entidades femeninas que hoy en día se reconocen o comparten ese origen mestizo nativo.

Bibliografía

Ascasubi, Hilario (1872): El Paulino Lucero o los gauchos del Río de la Plata, cantando y combatiendo contra los tiranos de la República Argentina y Oriental del Uruguay 1839 a 1851. París, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes

Ascasubi, Hilario (1853): Aniceto, el gallo. N°1, Buenos Aires.

Azara, Félix (1850): Viajes por la América del Sur. Montevideo, Ministerio de Educación y Cultura

Barrancos, Dora (2010): Las mujeres en la sociedad Argentina. Cinco siglos de Historia. Buenos Aires, Sudamericana.

Cabezón Cámara Gabriela (2017): Las aventuras de la China Iron”. Buenos Aires, TeSEO.

- Djerendedjian, Julio** (2003): “Economía y sociedad en la arcadia Criolla”, Formación y desarrollo de una sociedad de frontera en Entre Ríos (1750-182], Tesis de Doctorado, inédita, Buenos Aires.
- Flores Rodríguez, Ana** (2021): El chineo o la violación como costumbre. Violencia sexual de varones criollos hacia mujeres indígenas en el Chaco Argentino. Tesis de Maestría inédita, Flacso.
- Gallardo, Sara** (1971): Eisejuaz. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Jumar, Fernando** (2019): “Apuntes para una modelización: La región Río de la Plata y su pertenencia a la monarquía hispánica y en el proceso de formación del Estado argentino” en El Taller de la Historia N° 11, pp.5-27. Disponible en: <https://revistas.unicartagena.edu.co/index.php/eltallerdelahistoria/issue/view/165/showToc>
- Jumar, Fernando y Kraselsky, Javier** (2007): “Las esferas del poder. Hacendados y comerciantes de Buenos Aires ante los cambios de la segunda mitad del siglo XVIII”. Anuario del Instituto de Historia Argentina N°7, pp. 31-35. La Plata, Universidad Nacional de la Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <https://www.scribd.com/document/319788151/Fernando-Jumar-Hacen>
- Kraselsky, Javier** (2005): “Los actores locales y su representación corporativa. Las Juntas de Comercio y su dinámica de funcionamiento” [En línea]. Anuario del Instituto de Historia Argentina, 5. Disponible en: <http://www.fuentesmemoria.fahce>
- Leguizamón, Martiniano** (1900): Montaraz. Edición Colección "El Pasado Argentino". Buenos Aires, Ediciones Solar [1962]
- Marre, Diana** (2001): “En busca del origen de la marginalización de las Chinas en la construcción de la nación Argentina”. Recuperado de: <https://www.researchgate.net> Origen (recuperado mayo 2022).
- Mega, Aixa** (2021): Negociaciones, tensiones y conflictos en el Uruguay inferior. Concepción del Uruguay en tiempos de transición de la Monarquía a las Provincias Unidas del Río de la Plata 1783 – 1810. Universidad Nacional de Tres de Febrero 2021. (Tesis de Maestría Inédita).
- Montielero** (seudónimo) (1949): Camperas. Cuentos Criollos. Buenos Aires, Corporación Periodística Argentina.
- Moutokias, Zacarías** (2000): “Gobierno y Sociedad en el Río de la Plata 1550 – 1800” en Nueva Historia Argentina, Edit. Sudamericana, Tomo II, Buenos Aires, pp 355-413.
- Poenitz, Erich** (1983): “Concepción del Uruguay en tiempos del supremo” en: Revista “El mirador”. N° 3. Concepción del Uruguay imprenta del Colegio. Pp. 30 – 45.

Sarmiento, Jacqueline (2011): “Indias urbanasen el Buenos Aires colonial”. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <https://www.anuarioiha.fahce.unlp.edu.ar> > article > view (recuperado julio 0222)

Schmit, Roberto (2004): Ruina y Resurrección en tiempos de Guerra. Sociedad, Economía y Poder en el Oriente Entrerriano, 1810-1852. Prometeo, Buenos Aires.

Urquiza Almandoz, Oscar (1978): Historia Económica y Social de Entre Ríos. 1600 – 1854. Buenos Aires, Editorial Banco Unido del Litoral S.A.

Los negocios y la vida social: destejiendo un entramado en las cartas de Ángel Cassanello del año 1924

MARÍA INÉS ORMAECHEA

minesormaechea@gmail.com

Asociación Cultural Sanmartiniana

MARÍA GABRIELA PAULI

gabrielapaulidegarcia@gmail.com

UCSF, Junta Provincial de Estudios Históricos de Santa Fe

Resumen

Las cartas de Ángel Cassanello durante el viaje que hiciera entre junio y octubre de 1924 a Italia, constituyen una fuente documental valiosa para el análisis historiográfico de un período de la historia regional santafesina.

La fuente epistolar describe la vida del sujeto viajero en relación a un vínculo social; es producto de un contexto y se comprende a partir de él.

Nos proponemos indagar, en el discurso de las misivas, en el perfil de viajero de su autor, sus impresiones y las condiciones materiales de sus viajes, que anudaban negocios, cuestiones de salud y vínculos familiares y de amistad.

La correspondencia, que es muy variada en cuanto a sus destinatarios y a los asuntos de los que se ocupa, nos permite descubrir hábitos, costumbres, convicciones. Podemos dar cuenta a través de ellas, de espacios de sociabilidad tanto intra como extra familiar.

A pesar de tratarse de un caso - el de las cartas de Ángel Cassanello -, el corpus es relevante por la acción social, cultural y política de su autor en Santa Fe.

El análisis microhistórico posibilita desentrañar, comprender, explicar la vida social santafesina a partir del análisis de un caso. La reducción de la escala hace posible una mirada en profundidad, pero no limitada a él, sino en red con el entorno y la época.

Palabras clave: cartas de viaje / espacios de sociabilidad / negocios

Introducción

Negocios y vida social se anudan en muchos casos, de modo de conformar un entramado que explica el éxito de los primeros a partir de las vinculaciones de las personas que los ejercen con otros que desarrollan actividades similares, que detentan poder, o ambas cosas. Muchas veces, la vida económica de una región, en este caso una ciudad - Santa Fe - y el poder político, no pertenecen a esferas diferentes. Roberto Schmidt, refiriéndose a otra época y lugar, explica que “[...] en los estudios sobre las elites o los notables cada vez más se están privilegiando abordajes que apuntan a relevar la acción colectiva, centrada en los grupos, los nexos familiares y en la formulación de múltiples relaciones personales de poder que constituyen los patriarcas locales”. (Schmidt en Bragoni; 2004, p. 65)

Y sostiene el historiador que liderazgos, vínculos de parentesco, relaciones económicas, entre otras, son variables que deben tenerse en cuenta para explicar de qué modo, algunos “[...] actores sociales alcanzaran posiciones políticas y socio-económicas privilegiadas. Entre las más significativas se encuentran los conceptos de prácticas y estrategias familiares y redes de relaciones sociales. (Schmidt en Bragoni; 2004, p. 65)

Por nuestra parte, en ocasión de un trabajo anterior, sosteníamos la necesidad de una mirada más atenta y profunda - lo que exige reducir la escala - para poder dar cuenta de un modo más acabado de la particular conformación de la elite santafesina de comienzos de siglo XX:

El círculo notabiliar santafesino se presenta y se representa como un cuerpo homogéneo. Esto ha dado lugar a la idea de que conformaba un grupo selecto vinculado por lazos parentales y negocios al que se accedía por linaje y difícilmente por otro medio. Particularmente a fines de siglo XIX y en las primeras décadas del XX esto parece ser así. Ahora bien, si afinamos la mirada - y aquí los estudios prosopográficos son muy significativos - no parece tan selecta y exclusiva la elite santafesina, y los canales de acceso se multiplican. (Pauli; 2020; p. 61)

En este marco, las cartas de Ángel Cassanello durante el viaje que hiciera entre junio y octubre de 1924 a Italia, constituyen una fuente documental valiosa para el análisis historiográfico de las primeras décadas de la historia regional santafesina. Ellas permiten atisbar aspectos vinculados a los negocios y la consolidación de un grupo de poder que tuvo relevancia en la política local y provincial y a la vez constituyó el motor de la economía santafesina con alcance regional.

A pesar de tratarse de un caso, el corpus es relevante por la acción social, cultural y política de su autor en Santa Fe, y por sus relaciones con personalidades contemporáneas. El caso Ángel Cassanello es el cristal que nos permite una mirada sobre la elite santafesina del primer tercio del siglo XX. Se trató de un recién llegado, un inmigrante que supo hacerse un lugar en la vida económica, política, social y cultural santafesina.

Proponemos un análisis en clave microhistórica, que posibilite desentrañar, comprender, explicar la vida social santafesina a partir de un análisis de pequeña escala. La reducción de la escala hace posible una mirada en profundidad, pero no limitada a él, sino en red con el entorno y la época. Las cartas de Cassanello constituyen la puerta de acceso a una compleja estructura socio-política-económica que caracterizaba a la ciudad de Santa Fe cerrando el primer cuarto de siglo XX.

La microhistoria en cuanto práctica se basa en esencia en la reducción de la escala de observación, en un análisis microscópico y en un estudio intensivo del material documental.[del] problema de describir estructuras sociales de gran complejidad sin perder de vista la escala del espacio social de cada individuo y, por tanto, de las personas y su situación en la vida.(Burke; 2003; p. 122)

Como sostienen Fradklin y Gelman, este enfoque resulta particularmente interesante para matizar las conclusiones demasiado generales, ya que a la vez que hace posible confirmar ciertas regularidades, desnuda las particularidades propias de una trama compleja y muy dinámica.

[...] la perspectiva regional o aún microrregional se acompañó con otro cambio de perspectiva, que fue el pasaje desde una visión estructural de la historia o del funcionamiento de la sociedad, a otra que comenzó a poner de relieve una cierta libertad de acción de los actores colectivos e individuales que podían incidir, a veces de manera decisiva, en la conformación general de la sociedad. (Fradklin y Gelman, en Bragoni; 2004, p. 36)

Indagar en el discurso de las misivas, en el perfil de viajero de su autor, sus impresiones y las condiciones materiales de sus viajes, que anudaban negocios, cuestiones de salud y vínculos familiares y de amistad; ha de posibilitar la aproximación a una época y una sociedad que hacía de las cartas instrumentos y formas de sociabilidad.

La correspondencia de Ángel Cassanello, - muy variada en cuanto a sus destinatarios y a los asuntos de los que se ocupa - permite descubrir hábitos, costumbres, convicciones. Podemos dar cuenta a través de ellas, de espacios de sociabilidad tanto intra como extra familiar. La fuente epistolar describe la vida del sujeto viajero en relación a un vínculo social; es producto de un contexto y se comprende a partir de él.

El análisis de las cartas como género discursivo y como fuente historiográfica

El análisis del texto epistolar presenta desafíos dadas sus propias características como texto del género discursivo y literario. Para encuadrar este análisis tomamos los trabajos de FlorieKrasniqi (2014) sobre el texto epistolar, de Aurora Ravina (2009) acerca de las cartas como fuentes para la Historia Social, y el de Dalila Hallal, Débora Clasen de Paula y Dalila Müller (2015) referido a la correspondencia como fuentes históricas para el turismo.

A lo largo de la Historia, la carta o narración epistolar, expresa el carácter social de las personas y como tal su necesidad comunicativa. Así pues, siguiendo un guión de estructura convencional pero sin renunciar por ello a la libertad, el texto discursivo de la carta, procura comunicar, incluyendo en ello el mensaje emocional, ya que no sólo comunica información sino que manifiesta sentimientos y emociones, sea de manera explícita o implícita.

En el texto epistolar, como en otros, el emisor recurre para realzar o enfatizar, manifestar límites, emociones, etc a signos gráficos, de puntuación, a adverbios, a conectores y expresiones concretas del idioma.

Como afirma FlorieKrasniqi:

Todo texto tiene una unidad estructural (cohesión) y una unidad de significado (coherencia), y el texto carta en particular pone en juego estos dos ejes sobre tres sujetos: el emisor, el lector destinado o destinatario y el lector de cartas que intercepta su mensaje por razones crítico-literarias y/o históricas... (2014 p 8)

De los intervinientes en una correspondencia epistolar es especialmente significativa la referencia al lector de cartas, que seguramente no fue tenido en cuenta por el autor de las misivas, y que es otra clase de lector, con un interés que escapa a la subjetividad de los otros involucrados en la comunicación.

Por otra parte, hay un cuarto elemento que es necesario tener en cuenta en la búsqueda de reconstrucción y comprensión de la correspondencia: el contexto histórico, escenario en el que las acciones y las palabras cobran sentido y dimensión, “[...] un telón de fondo nada despreciable”. (Krasniqi, 2014; p. 9)

La autora, advierte también sobre la existencia de dos tipos de escritores de cartas: los que son conscientes que serán leídos por un público más amplio y los que no tuvieron en cuenta que su correspondencia podría ser de interés en un futuro. Esto resulta importante de considerar porque la misma escritura se verá afectada, ya que: el vínculo de confianza, el tono del lenguaje, etc, dependerán de esa conciencia. En el caso particular que nos interesa, se trata de correspondencia privada cuyo autor no podía imaginar otro uso más que el inmediato.

La carta es una unidad dialogal, ya que hay un encuentro comunicativo con continuidad temática, relacional, con una secuencia pragmática y semántica. Es un intercambio, alude a un espacio mental, en el que el emisor busca generar una respuesta en el receptor, producir un efecto en ese “oyente”, para lo cual recurre a la herramienta de la palabra. Para ello, realiza una selección en su memoria con la cual transmite un mensaje cargado de subjetividad aunque no siempre sea consciente de esa operación discursiva.

Desde la perspectiva historiográfica, Aurora Ravina (2009) sostiene que, mientras las décadas de 1960 -70 fueron el período de vigencia del paradigma que priorizó la historia cuantitativa sobre la cualitativa y puso en cuestión la pertinencia de los documentos personales como reflejo de la vida social; fue en los ‘80 que el cambio de paradigma, vinculado a la Historia Social, revirtió la mirada y la concepción historiográfica, revalorizando los documentos personales.

Las cartas conforman un despliegue de fuentes para desentrañar, comprender y explicar las distintas circunstancias de vida; redes, relaciones con el poder político; importancia del patrimonio, de la clientela; sentimientos de añoranza y desarraigo; roles en la familia, vínculos interpersonales y otra multiplicidad de aspectos que no se traducen en los documentos y la correspondencia de carácter oficial. En ellas caben todos los asuntos, desde los más triviales hasta cuestiones de relevancia política, social o económica.

Hallal, Clasen de Paula y Müller sostienen que:

Motivada por la quiebra de los grandes paradigmas la historia reubica a los individuos como sujetos históricos. Este cambio en la práctica historiográfica es visto por algunos como sinónimo de “crisis” y por otros “[...] *como una modificación de la relación con*

la historia como disciplina científica, con el tiempo y con los fenómenos observados
(2015, p 433)

Las tres autoras, como también Aurora Ravina (2009), siguen a Chartier, en sus afirmaciones acerca de que es el individuo quien dota de significados al mundo que lo rodea, idea que da sentido a la propuesta de una historia cultural e incluso de la “cultura escrita”. A su vez, los archivos privados siguen siendo de interés. La razón de ello estaría en la historia cultural como foco de la historia de los intelectuales, así como en el énfasis que se ha puesto en la micro - historia y la antropología histórica.

La correspondencia epistolar, afirma Krasniqi (2014) en cuanto fuente, tiene una trayectoria en la Historiografía junto con los diarios personales, los relatos de viajeros y las memorias.

Atendiendo a cuestiones más específicas vinculadas al análisis epistolar, podemos decir que éste, sin dejar de lado al emisor y al receptor, atiende a la fuente que es la carta en sí misma como repositorio testimonial. Por ello interesa tener en cuenta los elementos de escritura, sean estos los tipos de soporte o papel de escritura, formas, color, tintas, nivel de escritura, idioma, giros lingüísticos, timbre y letra. Estos rasgos afectaban a quien las recibía y hoy permiten dilucidar con mayor grado de aproximación las huellas del universo mental de un individuo y su vida en sociedad.

La correspondencia refleja una manera de ser y relacionarse con el otro, definido por el modo de vida característico de una sociedad. Chartier (1991) dice que la correspondencia es un espacio privilegiado para la observación de la relación del individuo consigo mismo y con otros. (Hallal, Clasen de Paula y Müller, 2015, p 437).

Estas consideraciones en torno a las cartas como texto y a su valor como fuente historiográfica, nos permiten adentrarnos en el análisis de un corpus particular: las cartas escritas por Ángel Cassanello durante uno de sus viajes a Italia en 1924.

Si bien, se trata de un caso, resulta un muy buen exponente de todo un grupo social formado por inmigrantes o hijos de inmigrantes que supieron, a partir de sus negocios y prosperidad económica vincularse a la elite santafesina y compartieron con ella poder, espacios de sociabilidad y una concepción ética y política funcional a su situación de privilegio en la sociedad santafesina.

Por ello, nos interesa analizar especialmente el aspecto social y comunicativo de la correspondencia, sobre todo teniendo en cuenta al emisor de las cartas, un hombre asociado al progreso de la ciudad de Santa Fe y su región en la década 1920 -

1930, y cuya retórica, seguramente habrá tenido fuerte influencia en los destinatarios de las misivas.

El viaje de Ángel Cassanello en 1924

Ángel Cassanello nació en 1868 en Arenzano, Italia y falleció en Santa Fe un 13 de octubre de 1930. Se radicó en Argentina en 1879. Vivió en La Boca hasta 1890 y luego se trasladó a Colastiné donde comenzó a gestar una próspera empresa dedicada a tareas vinculadas con el comercio fluvial y marítimo. Con la construcción del puerto en la capital provincial, el joven italiano se trasladó a esta ciudad y diversificó sus negocios. Se había iniciado como estibador en Colastiné, pero al asociarse con otros empresarios formó la Compañía Kunst, Cassanello & Cía. dedicada al comercio marítimo, propietaria de almacenes, empresa arenera y de vapores.

Otra actividad desarrollada en Colastiné - y luego en Santa Fe - por el joven Ángel, fue el rescate de buques encallados en el río Paraná, Esto le valió el reconocimiento internacional y la mención en los libros de las compañías de seguro de Londres, París, Berlín, Roma y Nueva York. (Cassanello, Ormaechea y Pauli, 2021; p. 46)

Las compañías aseguradoras se ahorran buenas sumas de dinero con el salvataje de las embarcaciones, por eso este rubro resultaba tan importante y lucrativo para el empresario.

La empresa Kunst, Cassanello & Cía, también participó en los trabajos de construcción del puerto de Santa Fe, proporcionando vapores de carga a la constructora Merks, Dicks & Dates, entre otros negocios que la vincularon a la obra pública en la ciudad.

En 1914 Kunst se apartó de la sociedad con Cassanello y Corradi, el otro socio, hizo lo propio en 1922. Así, la empresa pasó a llamarse Cassanello & Cía.

Ángel Cassanello, además de sus actividades comerciales, en 1909 incursionó en la política, de la mano de su amigo Manuel Menchaca y, habiéndose afiliado a la UCR, en dos años más se nacionalizó argentino. El mismo Menchaca testificó en el acta de nacionalización:

[...] Llamarse *Manuel J. Menchaca*, argentino ser de *treinta y cinco* años, de estado *casado* de profesión *médico* y estar domiciliado en calle *San Juan* Núm. *256*; que co-

noce á don *Ángel Cassanelloy* no le comprenden las generales de la ley explicadas que le fueron.” (Juzgado Federal, Legajo 11, Orden N° 39; julio 1911)

Fue concejal en dos oportunidades por su partido, la primera vez entre 1909 y 1911 y la segunda entre 1925 y 1927. Siempre defendió sus negocios desde la banca en la corporación municipal. Entendía, como muchos de sus contemporáneos, que la buena marcha de aquellos significaba prosperidad para la ciudad que había adoptado como suya.

Estuvo a cargo de la Dirección del flamante puerto de Santa Fe durante la gestión como gobernador de Manuel Menchaca y en sus últimos años, integró el directorio del Banco Provincial.

Se vinculó a la Logia Armonía, integrando sus filas, y esta plataforma le permitió relacionarse con referentes del poder local. Fue accionista de cuanto proyecto le pareció prometedor y lucrativo: cervecería, compañía telefónica, negocios inmobiliarios, lo tuvieron como protagonista.

Como presidente de la Bolsa de Comercio, gestionó la fusión de la entidad con el Club Comercial, dando lugar a una única institución que nucleaba a todos los sectores vinculados a la actividad y que se constituyó en un medio de presión en la política santafesina.

Esta enumeración sólo pretende contribuir a presentar al autor de las misivas que hemos de analizar, un hombre, que por otra parte, había recibido una escasa educación formal en su tierra natal y aprendió el castellano por sus propios medios.

Los muchos negocios y algunas cuestiones personales, así como vínculos familiares que habían quedado en Génova, propiciaron numerosos viajes. Según cuentan sus descendientes, Cassanello viajaba anualmente a Italia.

La familia conservó un cuaderno con los duplicados de las cartas escritas por el abuelo en el viaje que realizó en el año 1924. Se trata de un muy rico corpus documental de 31 cartas escritas entre el 30 de junio y el 7 de octubre que nos permiten aproximarnos a la vida y los negocios de don Ángel Cassanello, así como a sus inquietudes, preocupaciones, convicciones, etc.

En este sentido, una de las primeras valoraciones que surgen de la lectura de la correspondencia es cuán dificultoso habrá sido poder comunicar experiencias, necesidades, ideas, etc. sin contar con las herramientas necesarias para poder establecer correctamente el vínculo comunicacional.

Las cartas se constituyen en testimonio de su vida, experiencias y valores de este inmigrante que no se amilanó por su condición de tal y supo sacar provecho de la

tierra que le abría sus brazos. Así es que toda su vida estuvo abocada al progreso personal y al de la ciudad de Santa Fe.

Se embarcó rumbo a Italia el 27 de junio en el *Giulio Cesare*, un transatlántico que era propiedad de *Navigazione Generale Italiana*, botado el 7 de febrero de 1920 y que hizo su viaje inaugural apenas un año antes. Tenía cuatro cubiertas, 193 metros de eslora y capacidad para 2106 pasajeros. En la cubierta del buque, se ubicaba el club con bar y una piscina. Contaba además con un aparato talkie y telefonía inalámbrica, lo que permitía continuar las transacciones durante el viaje. (Cassanello, Ormaechea y Pauli, 2021;p.138)

El derrotero de nuestro viajero se inició en Salsomaggiore, un balneario de aguas termales. Cuenta la historia que el doctor Lorenzo Berzieri, intuyó los beneficios curativos de las aguas que emergían del suelo y de las que se extraía la sal, e inició los primeros tratamientos con ellas. Alcanzó la cima de su fama durante la belle époque y en los años de entreguerras. El auge del ferrocarril, la provisión de servicios como luz eléctrica, el agua potable y la construcción de hoteles “de cierto tono”, impulsaron a la localidad que pasó a ser una villa turística a comienzos de siglo XX.

De allí se trasladó a Montecatini, otra aldea de montaña muy popular por sus aguas termales. Los balnearios que caracterizan a la zona son una de sus atracciones principales, y brindan un efecto curativo debido a la concentración de cloruro y sulfato de sodio que poseen sus aguas, son especiales para aquellas personas que sufren del hígado, del tracto biliar y de todo el sistema digestivo. Entre mayo y octubre, la temperatura oscila entre los 18 y los 27°, es un período sin lluvias y con cielo despejado; y esa fue la época que eligió el genovés para hacer su viaje.

De acuerdo a la correspondencia, podemos inferir que Ángel Cassanello viajó a estos parajes en busca de una mejoría para su salud, ya bastante deteriorada. Finalmente, recaló en su Arenzano natal, donde retomó el contacto con familiares. En este largo viaje estuvo acompañado por algunos amigos, que a la vez eran sus socios comerciales, tales como su consuegro Carlos Luppotti y otros a quienes menciona por el apellido: Damiani, Tiscornia – acompañadode su esposa–, Petrone y Baronne.

Las cartas de Ángel Cassanello

El trabajo ya citado de Aurora Ravina, nos resulta particularmente apropiado para poner en diálogo las dimensiones de análisis de la correspondencia que la his-

toriadora propone con las cartas de Ángel Cassanello. De este modo, podremos identificar cuáles rasgos de los que propone Ravina se reflejan en la correspondencia del genovés, y qué características distintivas, propias de su situación y de su vida exceden el marco de lo pautado por Ravina.

Una de las primeras cuestiones que la autora propone, se refiere a que: “Las cartas son prueba fehaciente del conocimiento y la práctica de la lectoescritura, sin importar, en principio, cual pueda ser el nivel de refinamiento y habilidad de esos conocimientos y esas prácticas”. (Ravina, 2009; p. 4)

En este sentido, Cassanello representa un caso particular, ya que no había aprendido a leer y escribir el castellano, sino que su escolarización formal se limitó a unos pocos meses en su Arenzano natal, donde aprendió a leer y escribir en la lengua del Dante. Hablar el castellano y escribirlo fueron logros producto de la necesidad. Seguramente en sus primeros viajes, de muchacho y acompañando a su padre, fue conociendo y familiarizándose con el castellano y, una vez instalado en la Boca e iniciado su propio negocio se impuso la necesidad de escribir. Aprendió con la práctica e impulsado por la necesidad.

Don Ángel escribía de acuerdo a como le sonaban las palabras, mezclando en ocasiones fonemas de su lengua materna con los propios de la aprendida. La puntuación no seguía más regla que la lógica del pensamiento del genovés, lo que, si bien dificulta la comprensión, permite seguir la fluidez de sus ideas y la lógica con la que las iba concatenando.

Así por ejemplo leemos en una carta dirigida a Pipo Valle, un abogado residente en Londres que llevaba asuntos de la empresa de Casanello:

La cura me ha *echo* muy bien y *entre unos dia* estaré en Arenzano. Respecto a los gastos y compra del *Automobile* estoy en un todo de *aquerdo* pero creo prudente que la *ta-sa di Lusso* [de lujo] no figure por tratarse de una compra efectuada por *quenta* mía. (Cassanello, 20 junio 1924)

En carta a su primo Juan Chiozzone, escribía así:

Reciví tua carta por por intermedio de Martini y me *ha legro* que tu *esteas* en compañía de Antonio sea bueno y lo mismo es *demi* de tu Hermana y parientes todo. Juan *llae terminado* la primera cursa de Salso y Montecatini y *ha ora ago*los baño en Arenzano. puedo decirte que me *en quentro* de salud [;;;] (Cassanello, 24 de julio 1924)

Es importante mencionar que, a pesar de su escasísima educación formal, las epístolas de Ángel Cassanello, contienen elementos formales propios de toda carta: lugar y fecha, el saludo al destinatario, generalmente formal y siempre pertinente, y los saludos finales, profusos cuando se trata de correspondencia familiar y más medidos cuando es una carta de negocios. Podemos asumir que nuestro escritor, conocía la estructura de las cartas y respetaba ese formato, más allá de las licencias en la escritura del castellano.

Tratándose de un hombre de edad, y con pocos conocimientos de escritura formal, no delegó en otros la tarea, sino que, de puño y letra, encaró la comunicación epistolar con los recursos escasos de los que disponía para la escritura, combinando su pragmatismo para abordar las cuestiones que le interesaban, con la cordialidad y el trato atento hacia sus destinatarios.

Encabezaba todas las misivas con la identificación de la localidad desde donde escribía (Salsomaggiore, Montecatini y Arenzano) y la fecha que incluye en algunos casos el día y en otros mes y año. Así podemos saber que hubo días en que se dedicó a responder o enviar correspondencia y produjo varias cartas.

A continuación, viene el encabezado con el nombre del destinatario, precedido de Señor/señora, estimado, muy estimado; y el lugar de destino de la carta. Todas se inician con un saludo deseando salud y bienestar a sus receptores, sean familiares o socios comerciales y se cierran nuevamente con saludos, profusos en afectividad cuando se trata de correspondencia familiar o dirigida a sus amigos.

Para ilustrar la particular atención que pone en sus cartas a los encabezamientos y saludos, tomamos dos ejemplos. Una carta dirigida a su yerno, Juan Brovelli, a quien trataba de “muy estimado yerno”, y le decía:

Recibí su atenta del 24 de Enero la cual veo que en compañía de Amelia y de toda nuestra familia están bien.El mismo es de mí y parientes. `[...]`

Me saluda a Américo, Carlos, Roberto, Ángel, Mamá, Santa, Amelia, Clelia, Delia, Juancito, Luisa y un beso a la nena, Federico, Rosita y un beso al nene y a mi hermano y familia. También me saluda a todos los empleados [...]

No olvide saludar al Sr. Balma y Zanardi.(Cassanello, Arenzano, Julio 1924)

En todas las cartas dirigidas a algún miembro de su amplia familia, enumeraba a hijos, hijas, yernos y nueras, y agregaba saludos a su esposa y a los nietos que aparecían siempre mencionados como el nene o la nena. Balma y Zanardi, citados en el ejemplo anterior, eran dos de sus yernos, casados con sus hijas Delia y Clelia respectivamente.

Pero no agotaba aquí los saludos. Como hemos visto, le pidió a Brovelli que salude a sus empleados. En otra misiva destinada a sus hijos Carlos y Roberto, se despedía de ellos diciendo:

Un beso a todos, su padre.

Me saluda al Sr. Mendoza, Costa y Guillermo y demás empleados de la Forestal. También me saludan al Sr. Costa, de Dufur y todos los amigos y a todos los empleados nuestros, me saluda al Director del Puerto y comercio, a Don Manuel y José Mántaras, también me saluda a Anita Guastavino y familia, Gervasoni y todos los del Círculo y Bolsa. (Cassanello, 3 de agosto de 1924)

No sólo los empleados de La Forestal y los de la empresa en Santa Fe son destinatarios de sus saludos, sino también funcionarios como el director del Puerto, socios de negocios y sus amigos y conocidos del Círculo Italiano y de la Bolsa de Comercio, institución esta última que él mismo había contribuido a gestar.

Podemos observar entonces que las misivas fueron el vehículo para hacer llegar sus saludos, más allá de los sentimientos familiares. A través de ellas y de algunos miembros de su familia – que eran los interlocutores de don Ángel – mantuvo la cortesía y categorizó como amigos a empleados, empresarios, comerciantes e integrantes de distintas instituciones, asegurando el mantenimiento del vínculo que tenía con cada uno de ellos.

En otro orden de cosas, Ravina propone una clasificación de las cartas de acuerdo a los destinatarios y a la finalidad perseguida por la escritura y el envío de misivas:

[...] en cinco tipos principales, aplicados a la correspondencia familiar: ceremoniales o de salutación en ocasiones especiales [...]; informativas: proveedoras de un recuento detallado de la vida de quien se hallaba ausente, alejado de la familia; sentimentales: destinadas a exaltar y preservar las emociones y el sentir íntimos de las personas, con independencia de cualquier circunstancia ceremonial; literarias: destinadas a cumplir una función primordialmente estética y por último, las cartas de negocios: profesionales o comerciales. (Ravina, 2009; p 5)

En el corpus que hemos trabajado, encontramos cartas de negocios, correspondencia familiar y dirigida a amigos. En casi todas las cartas, se mezclan asuntos familiares y de negocios, porque don Ángel dirigía una empresa familiar, y sus amigos

eran, muchas veces, socios en diversas empresas económicas. Por esto cuesta bastante clasificar las cartas.

A diferencia de la propuesta de Aurora Ravina, el criterio que elegimos es hacerlo en función de los destinatarios. Así, en las cartas dirigidas a sus socios comerciales o a personas que representaban los intereses de la empresa en Europa, el tema se circunscribía a lo estrictamente comercial, en cambio, en las misivas dirigidas a sus amigos, hijos, primos y otros parientes se explayaba en cuestiones vinculadas a los negocios pero también a la vida familiar.

las cartas dirigidas a socios comerciales

Ravina sostiene que la correspondencia comercial revela entre otras cosas

[...] la importancia de la clientela; la confianza en los procedimientos y en las transacciones; el prestigio derivado del conocimiento y de una conducta sostenida en que cada época entendió como su fundamento ético; la profesión o el negocio como fuente de poder o de vinculación con el poder [...]". (Ravina, 2009; p. 8)

En las cartas de Cassanello se aprecia esa confianza en sus socios de negocios, pero también una actitud vigilante. No perdía de vista ningún detalle de las transacciones que proponía. Las misivas descubren a un hombre de negocios que no dejaba nada librado al azar.

En este grupo de cartas dirigidas a socios comerciales, encontramos correspondencia dirigida a Pipo Valle, citado también como Joseph Lambert Valle, el abogado de su empresa, que desde Londres atendía los negocios en Europa; otras dos misivas dirigidas a Carlos Cerassa¹ vinculadas a la compra de una propiedad en Santa Fe; y otra dirigida a Pipo Galarotti por un asunto de dinero. Otra carta, escrita en italiano, está dirigida a un señor Varssi de Génova. Esta última misiva, fechada el 13 de julio, está relacionada a la compra del automóvil del que le había hablado a Valle, y que según relata tuvo una falla mecánica de fábrica por lo que le solicita gestione las acciones correspondientes ante la empresa Fiat.

La correspondencia más abultada es la que intercambió con Valle, ya que a lo largo del viaje le escribió por diversos asuntos, le pidió asesoramiento y le dio instrucciones para seguir negocios.

¹ La grafía es bastante confusa, por lo que consideramos que este puede ser el apellido del interlocutor de don Ángel Cassanello, aunque no podemos afirmarlo con contundencia.

La primera misiva del corpus, está dirigida al mencionado abogado, y en ella, además de la referencia a la compra de un automóvil, hay informaciones acerca de otros negocios: un tal señor Edovar interesado en la compra de “la palacina”, y el interés de don Ángel, en comprar insumos para su empresa.

Respecto a la compra de la palacina el interesado es el señor Edovar que adjunto le mando una tarjeta de él, es un buen amigo y lo autorizo para que lo vea y podrá ser un buen amigo para Ud. De mi parte probable si hubiera un buen negocio en chata o pontones de poco calado de un porte de 200 o más toneladas y uno o dos remolcadores de una fuerza de 250 a 400 caballos de fuerza, probable estaría interesado. (Cassanello, Salsomaggiore 30 de junio 1924)

En otras cartas vuelve a aparecer el interés de nuestro viajero en anudar negocios en vistas a la expansión de su compañía comercial. Esto evidencia que los viajes de Ángel Cassanello no eran sólo para atender a cuestiones de salud, sino verdaderos viajes de negocios, en los que, además aprovechaba las bondades de las aguas termales.

La siguiente misiva a Pipo Valle nos permite inferir un dato que otras cartas y algún telegrama confirma: este sería el apoderado de los asuntos jurídicos y comerciales de Cassanello. Así el 4 de julio le escribió por una demanda de la que había sido notificado y que estaba radicada en Génova. Un tal Riquelme le reclamaba la comisión por la venta de una draga – laMediterráneo –. En la siguiente página del cuadernillo de su correspondencia, contamos con el texto de un telegrama dirigido a sus hijos en Santa Fe, pidiendo toda la documentación sobre el asunto, y otro muy formal, remitido a Joseph Lambert Valle (Pipo), para solicitarle su presencia en Génova el 12 de agosto de 1924, día en que estaba pautada la audiencia.

El 5 de agosto escribió nuevamente a Valle, a su domicilio de Londres para ultimar los detalles de la audiencia y le informaba que “[...] el señor abogado ha quedado muy conforme de toda esa correspondencia y me ha comunicado que dicho señor Riquelme está en un error” (Cassanello, Arenzano)

Prácticamente dos meses más tarde, volvió a comunicarse con Valle y le anunció que estaba dispuesto a comprar dos remolcadores, uno de ellos era el Ostreca, por el que pagaría 4800 libras

[...] puesto en el puerto de Buenos Aires o Santa Fe, Argentina.

Con la cláusula siguiente: el remolcador estará entregado con todos sus útiles tanto de cubierta como de máquina para que pueda navegar, la caldera será sellada de la Auto-

ridad Marítima en 12 kilos de presión a vapor, y la máquina está garantida a 250 caballos de fuerza. Es entendido que el precio ofrecido es libre de gravamen y otro gasto que el remolcador pudiera originar. (Cassanello, 30 de septiembre de 1924, Arenzano)

Como se aprecia en el fragmento transcripto, detalló con suma precisión las condiciones de la operación, lo que es propio de un empresario muy lúcido y meticuloso. Con el mismo tenor, continuaba la carta exponiendo sobre la posibilidad de comprar algún otro remolcador más grande y alguna chata “para remolcar hasta Santa Fe”, Le pidió además a Valle que agilizara en todo lo posible los contactos con los armadores, porque tenía interés en poder cerrar el negocio antes de volver al Río de la Plata.

El 5 de octubre está fechada la última misiva a su apoderado en Europa, en la que le indicaba que le había mandado una carta asegurada, con la que podría concretar operaciones comerciales a nombre de Cassanello, volvía a expresar su interés en las embarcaciones mencionadas y le comentaba acerca de su deseo de viajar a Hamburgo para poder inspeccionarlas.

Las misivas dirigidas a Carlos Cerassa son dos, y están vinculadas a un asunto: el interés de Ángel Cassanello en comprar una casa que este señor tenía a la venta en la ciudad de Santa Fe. Se dirige a Cerassa llamándolo compadre, le cuenta de su tratamiento en las termas del norte de Italia y después, pasa al asunto que motiva la carta:

Compadre desearía saber si Ud. está interesado de vender la casa que Ud. tiene en Santa Fe calle Rivadavia frente a la plaza España, que actualmente está ocupada por el señor Paris.

Si Usted está interesado ruego mandarme un croquis y último precio al contado o a plazo, ruego me conteste en Arenzano lo más pronto posible. (28 de julio de 1924)

Las tratativas siguieron y el 7 de agosto, Cassanello escribió la segunda carta afirmando que el precio del inmueble era demasiado alto. “[...] pero si Ud. estaría dispuesto a venderla por la suma de pesos 65 mil podríamos hacer negocio. Dicha suma es al contado neto y dándole un anticipo de 10 mil pesos a cuento y el resto al escriturar a mi llegada a Santa Fe [...]

Seguramente llegaron a un acuerdo ya que la propiedad pasó a manos de don Ángel que la convirtió en la sede de su Compañía comercial. De nuevo, esta correspondencia permite ver lo atento que el empresario estaba a todos sus asuntos co-

merciales. No dejaba detalle librado al azar, y aún desde Italia, gestaba emprendimientos comerciales en Santa Fe.

las cartas dirigidas a la familia y amigos

Otro grupo de cartas más numeroso es el de la correspondencia dirigida a su familia y amigos. Ella ocupa el grueso del volumen del corpus. También en este caso hay que distinguir entre las misivas dirigidas a su esposa y las que eran para sus hijos y otros familiares o amigos.

Aurora Ravina nos propone indagar en la correspondencia privada aspectos que no aparecen en las cartas de negocios, como es

El papel que juegan en el mundo familiar sus distintos integrantes; las relaciones entre la pareja matrimonial; las del padre o la madre con los hijos; el lugar de los varones; el de las mujeres; las relaciones entre hermanos; las vinculaciones con los parientes políticos; la imagen familiar como modelo social; el significado del linaje, los valores, las costumbres, la educación; la pertenencia confesional; la importancia de la casa y del resto del patrimonio material; el prestigio social. (Ravina, 2009, p 7)

Hay que señalar dos particularidades en relación a las misivas de Cassanello: por un lado, escribía solo a los hijos varones y cuando lo hacía a alguna de sus hijas siempre era a ella y el esposo; y por otra parte sus amigos eran también parientes: primos, yernos, consuegros, en fin, toda un red de vínculos familiares que además constituían sus relaciones de negocio.

Sus cartas evidencian que aún en la lejanía respecto de su lugar de residencia y desarrollo empresarial y comercial, no tomó distancia respecto de los negocios, continuamente daba instrucciones y pedía información sobre el estado de los mismos. Su lugar de pertenencia era Santa Fe, la antigua ciudad a la que mucho tiempo atrás, había arribado como inmigrante, y toda su correspondencia remitía a la ciudad, la familia y los negocios que desde allí dirigía.

Por ejemplo el 3 de agosto de 1924, desde Arenzano escribía a sus hijos Carlos y Roberto y les decía:

Muy estimado hijo:

[...] Me alegro que hayan vendido una partida de carbón y bien y también que hayan re-flotado otro vapor y que el negocio de arena sigue bien. Le recomiendo mucha atención

en el puerto y con preferencia La Forestal, arena también. Deseo que todos los días recorran el Baradero.

También escribía a su yerno Federico Casabianca y a su hija Santina, que residían en Rosario, si bien encabeza la misiva con la expresión “Señores Federico y Santa”; a continuación, se dirigía al yerno y lo trataba de “muy estimado hijo”:

Recibí tu apreciable carta y con agrado veo que están bien, lo mismo es de mí y no pueden creer la alegría que tuve de haber recibido su carta y que mamá con la nena estuvieran en Rosario [...]

También me alegro que el negocio vaya bien, trata de vigilarlos lo más que puedas para que todos estén de conformidad. Lo mismo ruego por ordenar al depósito y maquinista que vigilen nuestros intereses.(Salsomaggiore 2 julio 1924)

Seguramente la referencia es a alguna sobrina que habría acompañado a doña Ángela a visitar a su hija en Rosario, ya que el matrimonio Casabianca no tenía hijos. Pero lo que interesa destacar es que en esta carta como en todas las que dirigía a los varones de la familia, después de los saludos y comentarios sobre su estado de salud, venían las indicaciones sobre el trabajo, o la indagación acerca de la marcha de los negocios.

El 10 de julio de 1924, les preguntaba a sus hijos Carlos y Roberto - encargados de los negocios de la empresa en la capital provincial- en una carta que estaba dirigida a ambos: “[...] Cómo va el comercio en Santa Fe, cómo va el trabajo de arena en Santa Fe y Rosario. Hay exportación de quebrachos, la Forestal trabaja, el Baradero cómo va? [...]”

Desde Arenzano unos pocos días más tarde, le escribió a Carlos Lupotti, uno de los amigos que había viajado a Italia y compartido la estancia en Salsomaggiore, pero que seguía otro derrotero:

Estimado amigo

[...] Respecto al camión, hemos convenido que cuando usted venga a Génova, vamos a la fábrica y creo tendremos ventaja en la compra [...] Si se decide podríamos ir del 5 al 10 de agosto y después del 10 podríamos salir para Inglaterra [...] El Scraper lo he despachado y creo convendría viajar en tren hasta Inglaterra y de vuelta a París y de París a Italia podríamos circular en autos para conocer bien la Francia. (Cassanello, 27 julio 1924)

Además de amigo y socio comercial, Lupotti era consuegro de Ángel Cassanello, ya que su hija Rosa estaba casada con Roberto, uno de los vástagos del genovés. Toda la correspondencia de este viaje, muestra un entramado de relaciones familiares, afectivas y de negocios, que a veces se distinguen con facilidad y otras se entrecruzan en una compleja trama.

Una situación especial es la que se nos muestra en la correspondencia que mantuvo desde Italia con su primo Juan Chiossone, que había quedado en Buenos Aires. Con él había llegado juntos a la Argentina, según relatan los familiares, y se ya eran dos hombres de edad en el año 1924. Don Ángel, escribió cuatro cartas a su primo, que era además el padre de uno de sus yernos², la primera fechada el 24 de julio, otra el 4 de agosto, la tercera el 12 del mismo mes y la última el 3 de septiembre.

En ellas se va desarrollando el hilo de una trama que incluye, saludos, lamentos porque el primo Chiossone no ha podido ser de la partida en el viaje, y asuntos de negocios, que el mismo destinatario gestionaba para la empresa Ángel Cassanello desde Buenos Aires.

De las dos últimas cartas se desprende que Chiossone, de avanzada edad, habría cometido un error en relación a algún tipo de seguros, probablemente de las embarcaciones que componían la flota de Cassanello, o bien vinculados a operaciones de rescate en embarcaciones, uno de los rubros en los que, como dijimos antes, se desempeñó con éxito la empresa.

Así el 12 de agosto, Cassanello le indicó que hiciera lo que pudiera, y que, si el asunto no se resolvía, contactara al Dr. Stengler, de Rosario: un especialista en ese tipo de cuestiones, le indica. También le sugería que dejara el tema de los seguros en manos de Juancito - hijo de Chiossone - y de Demaría. Unos días más tarde, le escribía en un tono más fraternal:

Estimado primo

[...] tengo presente que si bien vos estás algo enfermo lo siento como si fuera yo mismo y por una vez escuchame dejá todo en manos de Juan Y Pepe. y vos salgas por un tiempo de ese ambiente comercial si quieres vivir unos años más. Vos y yo sabemos la vida que hemos pasado para llegar a lo que somos y creo que es justo un descanso. Respecto al Arenzano, hagás lo que creas prudente, que todo estará bien y vigilate tu salud.[...]
(Cassanello, Arenzano, 3 setiembre 1924)

² Juan Bautista Chiossone, hijo de Juan, se había casado con Luisa Ángela Cassanello, la tercera de la larga lista de la progenie de Ángel Cassanello.

El párrafo es ilustrativo del tono de toda la carta y puede interpretarse de diversas formas. Es posible que don Ángel estuviera preocupado por la salud de su primo que comenzaba a perder lucidez a juzgar por lo que detalla en el resto de la carta, también es factible que buscara un modo amable de apartarlo de los negocios en vistas de la senilidad de Juan Chiossone; e incluso, que estuviera motivado por los dos objetivos: preservar la salud de su primo y sus negocios. La correspondencia del genovés deja en claro que para él, familia y negocios eran tan importantes una como los otros, en la medida en que de la prosperidad de estos dependía el bienestar de aquella.

las cartas dirigidas a la esposa

Un apartado especial merecen las cartas dirigidas a su esposa Ángela. Le escribe en total tres cartas, y hace referencia a ella en todas las misivas dirigidas a alguno de sus hijos. Dos de las tres están fechadas en julio, el 4 y el 10, y la otra el 7 de agosto. Podemos suponer que desistió de seguir escribiendo en vistas a que ella no respondía a las misivas del marido.

Los encabezados de las cartas son muy formales, le escribía a la “señora Ángela Cassanello” y la trataba de “muy estimada esposa”, lo que denota deferencia y atención hacia su cónyuge.

En la primera le dice:

Sin ninguna tuya te mando estos dos renglones para decirte mí estado de salud muy bueno y creo igual de vos y todos nuestros hijos y parientes.

Ángela hoy termino la cura en Salso y mañana pasaré a Montecatini en compañía del señor Lupotti y Damiani y Tiscornia y señora que todos están lo más bien. Las curas de 15 días como ha ordenado el doctor en estas he aumentado 2 kilos y como con buen apetito, lo mismo del señor Lupotti. Recibí carta de Angelito, de Santa, de Roberto, pero de vos parece que te estás olvidando.

[...] Lamento que a esta fecha no tenga noticias tuyas, recibe los saludos de la sra. de Tiscornia y Lupotti, Damiani y va un beso para todos nuestros hijos y un abrazo y beso para vos. (Salsomaggiore, 4 julio 1924)

La transcripción de buena parte de la carta, ilustra también acerca de este diálogo más coloquial con su esposa, que se circunscribe en todas las ocasiones a las cuestiones de salud y de informaciones de índole familiar. Ningún asunto de

negocios se menciona en estas cartas. Como nota simpática, en la redacción un tanto atravesada de Cassanello, se destaca la alusión al apetito del señor Lupotti. Tal vez, la pretensión era resaltar que todos los viajeros de la comitiva estaban bien.

Evidentemente, la dama no acusó recibo del reclamo de reciprocidad en la correspondencia, y en la carta del 10 de julio, además de ponerla al tanto de los cuidados para con su precaria salud, insiste en la falta de respuesta.

Angela ya he terminado la cura de Salso y me encuentro muy bien.El 12 salgo para Montecatini y estaré 8 días y después volveré a Arenzano. Aquí hago la cura con buenos pescado, pollos, chauchas o porotos, estaba comiendo en el Gran Hotel pero la comida no me agradaba y era muy cara. He ordenado a mi prima que me haga comida en casa y ella come conmigo; entre los dos gastamos menos que yo solo en el Hotel y como lo que yo quiero. (Cassanello a su esposa Ángela, Arenzano)

La carta continúa con la mención de quienes lo acompañan y el relato de lo bien que se encuentran, reiterando una fórmula que hemos visto en la primera misiva. Le decía a su esposa que si algo tenía que agregar a la lista de cosas que le habían encargado llevar, le escribiera; y se despedía con saludos a toda la familia y algunos amigos, entre ellos, la mención al Dr. Manuel Menchaca.

Hay en este fragmento, un detalle que lo muestra a nuestro escritor de cuerpo entero: y es su afán de ahorrar, comiendo con su prima en vez de en el hotel. Para esta época, la empresa Ángel Cassanello gozaba de una prosperidad envidiable, y su titular tenía propiedades en Santa Fe, en Rosario y en el norte provincial. Era un hombre de recursos que bien podía darse el lujo de comer en el hotel. Pero después de toda una vida ahorrando y previendo por la familia, no le era fácil ser dispendioso con el dinero.

En relación a sus bienes, hay una referencia importante en la carta que el 4 de agosto dirigió a su amigo Nicolás Demaría, desde Arenzano, en la que le manifestaba que había alcanzado una posición muy alta, es decir que no se trataba de un impedimento económico el que le eximiera de degustar los menús del hotel.

El 7 de agosto está fechada la última carta que envió a su esposa. Volvió a reclamar por una respuesta y reiteró detalles vinculados a su alimentación, preguntó por la familia, le dijo que la extrañaba y le envió saludos de los parientes en Arenzano.

¿Por qué doña Ángela no le había escrito a su esposo ni una carta promediando ya un mes y medio de su partida? No tenemos modo de saberlo. Tampoco

sabemos por qué no lo acompañaba en sus viajes³, y suponemos que no escribió durante el resto del tiempo que Ángel estuvo en Italia, porque no hay ninguna carta más. Así es que asumimos que el marido se cansó de insistir y optó por enviarle saludos con amigos e hijos, a quienes recomendaba insistentemente que cuiden a su madre.

A modo de conclusión

La correspondencia revela una serie de aristas diversas que hacen posible una aproximación no sólo a la vida personal de quienes escriben cartas, sino que develan rasgos de una época, costumbres, creencias, modos de proceder, hábitos compartidos no solo por el autor y los receptores de las misivas, sino también por la sociedad y los grupos a los que pertenecen.

En este caso, la correspondencia de don Ángel Cassanello, y en particular este corpus correspondiente a su viaje a Italia del año 1924, resulta muy ilustrativo de la mentalidad empresaria del genovés, de su condición de salud resquebrajada por la edad, de su entorno social y su sentido de familia.

Las cartas muestran a un hombre práctico, ejecutivo y atento a los detalles más mínimos tanto de sus emprendimientos comerciales como de las relaciones sociales. También son claro testimonio de todo un entramado en el que los vínculos afectivos se mezclan con los económicos. Así Cassanello mantuvo negocios con sus conuegros, que eran además sus amigos según leemos en las misivas, incluyó a sus hijos varones, a su primo Juan Chiossone y a su sobrino en diversos negocios que desde la ciudad de Santa Fe extendían sus ramificaciones hacia el norte provincial en tierras de La Forestal y hacia el sur, atravesando Rosario y alcanzando la capital del país. En estas localidades, fueron sus hijos Américo y Angelito en Rosario y sus parientes Chiossone en Buenos Aires, quienes, junto a otros socios amigos de don Ángel, representaron los intereses de la empresa.

La atención que ponía a las relaciones personales, queda evidenciada en la correspondencia hacia su esposa, en las continuas recomendaciones a hijas, yernos e hijos de que “cuiden a mamá” y se ven con frecuencia en los saludos que enviaba y que incluían tanto a personalidades como el dr. Manuel Menchaca, como a empleados de su empresa, tanto a particulares identificados, por ejemplo al director del

³ Sabemos por otra documentación que ella sobrevivió a su esposo, que falleció en 1930, por más de una década, lo que nos induce a pensar que su salud no habría sido impedimento para viajar a Italia. (Cassanello, Ormaechea y Pauli; 2021)

Puerto, como a los amigos de la Bolsa de Comercio o del Círculo Italiano. Nadie quedaba fuera de las atenciones del genovés.

Bibliografía

- Burke, Peter.** (2003) “Sobre Microhistoria”, en Burke, Peter (ed) (2003): *Formas de hacer Historia*. 2º ed. Madrid, Alianza.
- Cassanello, Ángel Rodolfo, Ormaechea, María Inés y Pauli, María Gabriela.** (2021) *Don Ángel Cassanello. Una historia de audacia y progreso*. Santa Fe, s/d.
- Fradklin, Raúl y Gelman, Jorge.** (2004) “Recorridos y desafíos de una historiografía. Escalas de observación y fuentes en la historia rural rioplatense”, en Bragoni, Beatriz (ed). (2004): *Microanálisis. Ensayos de historiografía argentina*. Buenos Aires, Prometeo.
- Hallal, Dalila, Clasen de Paula, Débora y Müller, Dalila.** (2015) “Memorias de viajes. Las cartas como fuente histórica para el turismo”, en Centro de Investigaciones y Estudios Turísticos (2015): *Estudios y Perspectivas en Turismo*, Vol. 24., CIET, Buenos Aires.
- Krasniqi, Florie.** (2014) “El Texto epistolar: un punto de intersección entre los géneros discursivos y los géneros literarios” en Universidad de Murcia (2014): *Tonos Digital, Revista de estudios filológicos*. Nº 26, Universidad de Murcia, Murcia.
- Pauli, María Gabriela.**(2020) “La elite santafesina: permeabilidad y condiciones de pertenencia al círculo notabiliar en los comienzos del siglo XX”, En UCA (2020): *Revista Temas de Historia Argentina y Americana*. Nº 28, vol.2. Julio - diciembre 2020, Buenos Aires, UCA.
- Ravina, Aurora.** (2009) “Archivos revisitados: la correspondencia epistolar como fuente para la historia social”, en *Segundas Jornadas Nacionales de Historia Social*, 13, 14 y 15 de mayo de 2009, La Falda, Córdoba. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.9682/ev.9682.pdf
- Schmidt, Roberto.** (2004) “Conceptos, herramientas y resultados recientes sobre la historia económica rioplatense de la primera mitad del siglo XIX”, en Bragoni, Beatriz (ed). (2004): *Microanálisis. Ensayos de historiografía argentina*. Buenos Aires, Prometeo.

Fuentes:

Juzgado Federal. Acta de nacionalización de Ángel Cassanello. Legajo 11, Orden Nº 39; julio 1911.

Cartas de Ángel Cassanello. Junio - octubre de 1924. Colección privada Ángel Rodolfo Cassanello.

Diálogos entre cultura y naturaleza en perspectiva histórico-regional: análisis de discursos médicos a principios del siglo XX

ALEJANDRA RAFFO

aleraffo@hotmail.com

Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario (UNR)

Resumen

El enfoque de esta ponencia gira en torno a formas de análisis de discursos médicos que fueron escritos a principios del siglo XX en Rosario principalmente, y que incluyen elementos de la naturaleza autóctona de manera clave en dichas obras.

Para ello, esta ponencia contiene tres momentos claves de análisis: un primer momento en el que nos introducimos en el diálogo entre naturaleza y cultura para luego abordar el desafío que resultó del entrecruzamiento interdisciplinario entre los estudios históricos en el campo de la salud y la enfermedad y la historia ambiental -desde la perspectiva del análisis socio-cultural-. Así podremos comprender un tipo de escritos de carácter literario realizados por médicos diplomados.

Para ilustrar esta presentación teórico-metodológica daré algunos ejemplos tomados de uno de los autores analizados en mi tesis: el doctor Camilo Muniagurria (Goya, 1876 – Rosario, 1937). Se tomarán citas de algunas de sus obras para analizar sus características, la manera de utilización de los elementos de la naturaleza y su simbología como piezas claves para la construcción de una cultura médica particular.

La ponencia es un avance de mi tesis de maestría en historia socio-cultural, evaluada recientemente.

Palabras clave: cultura/naturaleza/medicina

Diálogos entre naturaleza y cultura

La inclusión del ambiente como concepto de análisis dentro del campo de los estudios sociales expresa la importancia del mundo natural, sus efectos objetivos en la gente y las formas concretas en la que la gente a su vez imprime su accionar sobre ese mundo (CRONON, 2012). Más allá de la existencia de una larga discusión epistemológica que tiene su correlación en el nacimiento de las ciencias en el siglo XIX principalmente se inscribe en la supuesta dicotomía entre ciencias de la naturaleza y ciencias del espíritu, desde esta ponencia nos introducimos al tema desde la perspectiva de análisis de los últimos cincuenta años, cuando se inician los estudios interdisciplinarios y se intentan establecer puentes entre las diversas ciencias para comprender con mayor amplitud la naturaleza del ser humano y el mundo que le rodea. Desde ese punto de vista, William Cronon, geógrafo, historiador y representante de la historia ambiental desde la perspectiva sociocultural, reestablece la relación entre el ser humano y el ambiente o medio que le rodea; para luego analizar el resultado que se produce de ese encuentro y demostrar que la separación entre naturaleza y sociedad es una construcción cultural.

Desde la perspectiva de análisis del espacio, implica también otra manera de acercarse a los estudios ambientales. La cuestión central por observar es el uso que los seres humanos le dan a la naturaleza, y si esa perspectiva implica una mirada positiva o negativa sobre la misma por parte de la sociedad. En consecuencia, la indagación sobre el lugar es una cuestión particularmente atractiva para los historiadores ambientales, según lo indica Christopher Sellers. Dentro de una perspectiva positiva hacia el uso de la naturaleza, este autor dice que la pregunta por el lugar muestra variados lazos causales y fenomenológicos que relacionan los cuerpos humanos con sus hábitats (SELLERS, 2011: 495-497). Al analizar los escritos de Henry David Thoreau¹, Sellers expresa cómo hay una búsqueda por la sanación en la naturaleza, anticipándose a las curas de reposo que se instalarán a mediados del siglo XIX a través de los sanatorios para tuberculosos².

1 Henry David Thoreau (1817-1862) escritor y ensayista estadounidense. Formó parte del grupo de pensadores trascendentalistas. Estuvo viviendo en una cabaña cerca del pantano Walden, lugar que le inspiró la redacción de libros dedicados a la naturaleza. También se lo conoce por haberse negado a pagar impuestos en protesta por la esclavitud, cuestión que plasmó en su libro *Desobediencia Civil* (1849) (RUIZA, M., FERNÁNDEZ, T. y TAMARO, E.: 2004)

2 Antes de la constitución de sanatorios en lugares alejados de la ciudad para los tuberculosos a mediados del siglo XIX, se aconsejaba a la persona viajar a un lugar de clima templado, hacer cabalgatas o caminar al aire libre. Así, el crecimiento de este método de tratamiento estuvo aparejado al desarrollo de la revolución industrial en Europa. En dichos establecimientos se llevaba a cabo una cura de "reposo" tanto física como moral, la cual consistía en alejarse de la rutina de la ciudad y de la familia, tener una

Una mirada negativa del uso de la naturaleza por parte de los seres humanos se expresa en el discurso que describe a ciertos lugares para mostrarlos como espacios malsanos. A principios del siglo XX, enmarcado en una creciente eugenesia negativa, se llega a vincular los ambientes abandonados con la causa del atraso cultural de sus pueblos originarios para justificar la necesidad de “higienizar” al ambiente y volverlo así un espacio productivo (CARTER, 2012: 4).

Aportes historiográficos para analizar la vinculación entre salud y ambiente

Desde la historiografía francesa, la historia de la enfermedad puede tener una faz natural o social. En la primera, el ser humano es dejado de lado en función de seguir la evolución misma de la morbilidad; mientras que su faz social es fundamentalmente antropocéntrica, al ser la enfermedad considerada un factor de desorden social. De esta manera, la enfermedad es un hecho significativo, cuyo sentido hay que buscarlo en otra parte: en lo económico, lo social o lo demográfico (PETER y REVEL, 1980: 175-177).

Desde la perspectiva latinoamericana, heredera de la corriente francesa, la historiografía sobre la historia de la salud y la enfermedad se subdivide en tres grandes dimensiones: la nueva historia biomédica o dimensión discursiva de la enfermedad; la historia de la salud pública o dimensión de la acción pública y la historia socio-cultural de la enfermedad (ARMUS, 2013: 7-9; DI LISCIA, 2007).

La gran variedad de definiciones sobre el concepto de salud pública puede ser agrupada en tres líneas de investigación: la salud del público; la salud para el público y las profesiones de salud. Mi investigación se acerca al último grupo, por el hecho de que agrupa a aquellas prácticas ocupacionales que han tenido como objetivo social mantener la salud y enfrentar la enfermedad (BELMARTINO, 2005; BOURDIEU, 1997; FOUCAULT, 2005).

Para Argentina, se establecen tres momentos claves para comprender la relación entre la enfermedad y su contexto social y cultural: desde fines del siglo XIX hasta 1930, entre 1930 y 1950 y desde 1960 hasta 1980; siendo el primero predominantemente bacteriológico y parasitológico por su relación con el modelo

buena alimentación y hacer actividades no solo físicas sino también intelectuales de manera moderada; siempre bajo la estricta vigilancia médica. En consecuencia, el tratamiento estaba relacionado principalmente con el ambiente en donde se encontraba el paciente, que podía ser sanatorio de alta o media montaña, marítimos, periféricos o suburbanos (DUARTE y LÓPEZ: 2009: 273-278).

agroexportador. Su concentración en la sanidad y en el rol del Estado adquiere así funcionalidad para la reproducción de dicho modelo. Juan César García plantea que a partir de 1910 se impone definitivamente la teoría del germen como único determinante de las enfermedades transmisibles, ocultando los factores sociales y ecológicos de los problemas de salud pública (GARCIA, 1981: 86). Estudios posteriores confirman esta tesis, al señalar que el modelo bacteriológico se instauró en el último cuarto del siglo XIX, desplazando otras posibilidades y practicantes curativos (DI LISCIA, 2005).

De esta manera, se observa que los estudios historiográficos ambientales sobre América Latina, y por ende de Argentina, tienen su punto de concurrencia en el uso de la tierra pero, a diferencia de este trabajo, la ubicación temporal es en la época prehispánica y colonial principalmente hasta el siglo XIX. Guillermo Castro Herrera añade una perspectiva diferente pero no por cierto menos importante: explica como este campo historiográfico surge en medio del debate entre desarrollismo y dependencia de los años sesenta y setenta. Basándose en las ideas de Antonio Gramsci, señala la importancia de mostrar la interacción entre la estructura y la ética. Compara estas ideas con la forma de análisis de Donald Worster y su concepción del proceso histórico como la interacción entre la naturaleza, las estructuras políticas y sociales y la cultura o los valores de la percepción sobre la naturaleza y el mundo social (WORSTER, 1988). En consecuencia, la historia ambiental se vuelve un campo de estudio que se basa en cómo interactúa cada campo mencionado. La vinculación entre los estudios ambientales y la teoría de la dependencia implica una mirada ambiental a la forma de implementación del capitalismo en América Latina, en especial, la forma de utilización de los recursos naturales para adaptarlos a las demandas del mercado internacional. Como resultado de esto, se produjo una visión imperialista de la naturaleza, en donde estaba separada de la sociedad y pasible de ser disciplinada para ser utilizada como un producto para el mercado (CASTRO HERRERA, FUNES MONZOTE, 2008). Todo lo que fuera contrario a esa visión sería tildado de tradicional, en oposición al progreso. Sin embargo, es una mirada que toma a América Latina en su conjunto, sin reparar en las historiografías regionales.

Partiendo de la crítica a los enfoques estructurales aplicados al estudio de la sociedad; desde la década de 1970 se ha producido un vuelco al estudio de los procesos locales como vía para la explicación de los conflictos a escala planetaria, tomando en consideración los factores contextuales que rodean al objeto de estudio particular, como si fuera un estudio de caso.

Definiciones de medicina y su dimensión discursiva

El concepto de medicina que utilizamos para esta investigación gira en torno a la búsqueda de una visión superadora de la medicina individual, denominada bajo el término de medicina social y que surgió a principios del siglo XX en concordancia con la modernización del país. Va más allá de la clínica entendida como la atención del enfermo en un consultorio, para involucrar a las condiciones en donde vive y trabaja el enfermo y su familia (MAZZINI, 1918: 34-36). Esta manera de entender la medicina conlleva una particular forma de ver la salud como un concepto relacional entre los organismos vivos y su ambiente (MITMAN, 2005), que permite vincular a los seres humanos con las problemáticas sociales e higiénicas que aparecieron en los hábitats de las personas tanto enfermas como sanas.

Esta ponencia toma la dimensión discursiva de la enfermedad a través del recorrido biográfico de médicos locales, siguiendo la línea de análisis realizada por Alvarez y Carbonetti (2008), quienes articulan el saber médico con los fenómenos sociales para darle más importancia a los sujetos, sus capacidades para resistir, negociar y formular imágenes sobre la salud y la enfermedad. Esta articulación es sumamente interesante para el momento en el que se inscriben estos discursos ya que, como se dijo más arriba sus escritos coinciden con la formación de la profesión médica en la región.

Una de las formas que conlleva el proceso de medicalización de la sociedad es la circulación del saber por medio de textos, revistas, congresos y la regulación de su práctica por medio de la agremiación en asociaciones y centros culturales (QUEVEDO, HERNÁNDEZ, CORTÉS, ESLAVA, 2013: 303-309).

Elegí para esta ponencia algunos discursos del doctor Camilo Muniagurria. Nació en Goya, Corrientes, en 1876, y se graduó de médico en Buenos Aires en 1901. Sin embargo, hizo su carrera en Rosario ocupando diversos cargos públicos a nivel municipal, como director del Hospicio de Huérfanos de Rosario entre 1901 y 1910; miembro del cuerpo médico y director de la Asistencia Pública en donde fundó y dirigió el lactario desde 1910. En ese mismo año, es profesor de cursos libres de Puericultura en la Escuela Normal. Fue presidente del Círculo Médico de Rosario en dos oportunidades (1914 y 1916), y director del servicio de clínica médica de niños del Hospital Centenario desde 1916. Profesor titular de la Cátedra de Niños³ y Puericultura desde 1922 en la flamante Facultad de Medicina de la Universidad del

3 Hasta la década de 1930 no existió la especialidad que hoy conocemos como pediatría. Los niños eran considerados como adultos en miniatura y así eran medicados con porciones reducidas de medicamentos utilizados en mayores. La primera entidad (SEELMANN, 2005)

Litoral, la cual asume como Decano en 1931. Integra asociaciones médicas tanto en el país como en el extranjero y director ad-honorem de la Biblioteca Argentina desde 1913 hasta 1937.

Una obra de teatro en la que se plantea la misión social del médico es *Conrado*, drama en cinco actos dedicado a David Peña (MUNIAGURRIA, 1911). En esta obra se confunden el médico y el paciente al tratarse de un médico, el personaje principal de la obra y que se llama Conrado, que contrae una enfermedad luego de haber atendido hace un tiempo a un criminal enfermo, un joven suicida que había estado en un garito. El drama se desenvuelve al creer que tiene lepra, una enfermedad infectocontagiosa incurable en ese momento. Lo que le sucede a Conrado es la incertidumbre ante el diagnóstico de su enfermedad. Se cuestiona también la misión del médico cuando Conrado, en el consultorio de un colega, plantea si el médico solo está para diagnosticar o si tiene que ir más allá en referencia a buscar la cura a las enfermedades. Otra cuestión por destacar es la reacción social frente a este tipo de enfermedades “incurables”: la discriminación y la desidia. Entonces, Muniagurria plantea en la obra que, en vez de buscar una cura, se decide construir un asilo para leprosos como si esa enfermedad la contrajeran “otros”, o la realización de las medidas antihigiénicas a nivel doméstico de manera preventiva, que son consideradas por el autor de manera cínica. Por último, se incluye una solución eugenésicamente negativa: el suicidio asistido por un médico ante la falta de una curación (MUNIAGURRIA, 1911: 60-62). De esta manera, Muniagurria quiere expresar la hipocresía de la sociedad de su época, su superficialidad e indiferencia frente a los problemas o dramas sociales que se estaban atravesando.

El higienismo tuvo su auge en conjunción con la conformación del Estado Nacional desde mediados del siglo XIX. Se lo define como la implementación de medidas de control sanitarias relacionadas con la configuración del ámbito público, este último por el fenómeno de la urbanización. Se creó así un universo bidimensional en donde se encerraba en instituciones a lo enfermo, lo insalubre, lo inmoral. Esta misma tendencia se utilizó en la conformación de las ciudades, confinando a la “periferia” de las ciudades modernas a lo sucio, y en consecuencia a los enfermos incurables y los pobres que en ese momento se los asociaba con la lepra y la tuberculosis entre otras enfermedades infectocontagiosas. Los médicos junto con las asociaciones filantrópicas se ocupaban de atenderlos con el fin de prevenir la propagación de la enfermedad. Estas asociaciones eran subvencionadas por la burguesía, y se instalaban en algunos casos dentro de los hospitales como también en los barrios pobres o marginales y cerca de iglesias o asilos.

En *La Sultana Roja* (MUNIAGURRIA, 1920), la protagonista es una mujer joven tuberculosa; sin embargo, la obra se enmarca en un espacio rural como eran las sierras de Córdoba. Los nombres propios de la fauna y la flora se transforman en indicios de un mundo desconocido por el lector. En otras ocasiones, los lugares como los animales mencionados encierran leyendas trágicas, vinculadas a lo fantasmal. La obra tiene alusiones metafóricas que se relacionan con la naturaleza circundante: una galería de álamos al atardecer por donde pasea la pareja; el sonido del viento y su relación con un fantasma; y especialmente una barranca con una leyenda de trágico final que va aludiendo a la pérdida abrupta de la juventud por la enfermedad. La trama se centra en la búsqueda de una flor silvestre que crece en lugares de difícil acceso, en este caso en las sierras de Córdoba, por parte de un grupo de jóvenes que están alojados en un hotel recreativo. Uno de ellos es una mujer joven que padece tuberculosis sin saberlo y está de novia con un deportista. Aparece la figura del profesional médico, quien le recomendaba a la paciente que solamente aproveche como farmacia el aire puro de los cerros y la cocina del lugar; y advertía a los amigos de la paciente que no le revelen su enfermedad: “es una clase de enfermos con un gran optimismo y mejora su situación al creerse sano, ya que considera es la mitad de la salud” (MUNIAGURRIA, 1920: 20).

Por último, se destaca su ensayo *La percepción de la belleza* (MUNIAGURRIA, 1929), en donde explica la manera en la que el mismo autor se relaciona con la naturaleza. En otras palabras, describe su forma de observarla y reflexiona sobre lo que produce a sus sentidos con el fin de interpretar estas percepciones como formas artísticas. Según Muniagurria, la percepción del mundo está mediada por el hábito y el interés. Por medio de la educación y la experimentación, aparecerá la “iluminación a la que está destinada”, aunque esto se consigue a lo largo de la vida (MUNIAGURRIA, 1929: 39). Como ejemplo de este proceso intelectual, describe una metáfora mientras paseaba por el río:

“Un día de invierno, gris y frío, paseo mi melancolía de unas horas por los muelles, desiertos en esos momentos, de nuestra ribera. El viento del sur-este, saturado de humedad por la evaporación de las olas que se deshacen contra los murallones, trae hasta mis oídos el ruido estridente de una draga que trabaja a lo lejos, aguas abajo.” [...] “Es, ciertamente, el mecanismo que profundiza el cauce desgarrando su lecho de limo blando y movedizo. Se tienden las cadenas, crujen los engranajes, los baldes se precipitan en su ciclo monótono su carga turbia de agua y barro. Cuando el viento se calma un instante, el estruendo se amortigua, pero crece de nuevo con su ímpetu. De pronto surge la ilusión en la mente y sustituye a la realidad: aquello es como la voz de una orquesta

inmensa sonando una sinfonía colosal.” [...] “La intención de la melodía se despierta en mi mente que la crea y la comprende: he sustituido a las formas externas que me dan los elementos, el sonido, el tiempo, la distancia, las relaciones sonoras, el ambiente con las imágenes sensoriales que flotan en mi espíritu; y el poema ha vivido por largos instantes mi propia vida interior.” (MUNIAGURRIA, 1929: 37-38)

Esta descripción e interpretación de lo que vive el autor conlleva una manera de explicación científica. También aparece esta forma de reflexión y relación del paisaje con sus personajes en las obras de teatro arriba mencionadas.

Conclusiones

En esta ponencia se ha tratado de explicar de manera muy sintética cómo en todas las sociedades ha existido una relación entre la naturaleza y la sociedad, la cual tiene una raíz histórica. La visión capitalista relaciona la naturaleza y la sociedad de una manera paradójica: cosifica a la naturaleza bajo los términos economicistas de recursos naturales y, por lo tanto, estos elementos son tomados como objetos a ser consumidos por la sociedad.

Más allá de la discusión del grado de antropocentrismo que contenga esta visión, entendemos que la descripción del lugar siempre va a contener una visión cultural que se desprende del encuentro e interacción del ser humano con la naturaleza. Esta visión implica que el ambiente está sujeto a una valoración social, sea esta positiva o negativa.

En las obras de teatro citadas aparecen tres elementos claves que nos ayudan a comprender esta valoración de la naturaleza: las enfermedades incurables presentes en la sociedad rosarina de principios del siglo XX, la constitución del profesional de la salud y una historia. En esas historias, los protagonistas son de condición humilde y se destacan del resto por su moral, al punto tal de contraponerse con los cánones de la época (MUNIAGURRIA, 1911). Con respecto a las enfermedades incurables, se vislumbra una desconfianza hacia las obras de caridad y una burla de las medidas antihigiénicas que se puedan hacer a nivel doméstico para prevenir la enfermedad.

En la obra *La Sultana Roja* (MUNIAGURRIA, 1920) como en *La Percepción de la Belleza* (MUNIAGURRIA, 1929), abundan elementos de la naturaleza que se entremezclan en el relato del autor, adquiriendo un significado propio, pero a la vez sujeto al conjunto de toda la obra. Además, aparecen implícitamente los mecanis-

mos que el médico utiliza en la clínica: la observación, la descripción y la interpretación. De esta manera, Muniagurria ha querido expresar su manera de entender a la medicina como la resultante de la interacción entre el ser humano con su hábitat. Esta definición de la medicina va más allá de la relación individual entre el médico y el paciente para abarcar las problemáticas sociales, incluyendo en las mismas a las ambientales; ya que reconoce en su búsqueda un principio de multicausalidad para el diagnóstico de la enfermedad.

Por último, la interpretación que el autor hace de las problemáticas de su sociedad expresa que la hegemonía del modelo agroexportador para la etapa que va desde fines del siglo XIX hasta principios del siglo XX (más específicamente hasta la década de 1930) ocultaba los factores sociales y ecológicos causantes de las enfermedades en general. La predominancia de una medicina bacteriológica apuntaba al rol del Estado en la promoción de la sanidad. Esta superficialidad en la concepción de la salud se representaba en una sociedad en la cual reinaba la desidia, la hipocresía y la superficialidad. El doctor Camilo Muniagurria, como parte del campo profesional médico en formación en ese tiempo no se conformó con ser solamente un experto y funcionario al servicio del Estado, sino que supo utilizar sus capacidades para formular imágenes sobre la salud y la enfermedad que implicaban la resistencia y la negociación ante su sociedad como ante el Estado.

Bibliografía

- ARMUS, Diego** (2013): "Memoria individual e historia socio-cultural de la enfermedad", en *Revista Electrónica de Psicología Iztacalaca*, México, XVI, 4.
- BELMARTINO, Susana** (2005): "La atención médica en Argentina. Historia, crisis y nuevo diseño institucional", documento de trabajo preparado para su discusión en el *Ciclo de seminarios salud y política pública*, CEDES, Buenos Aires.
- BOURDIEU, Pierre** (1997) "La Ilusión Biográfica", en *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona.
- CASTRO HERRERA, Guillermo, FUNES MONZOTE, Reinaldo** (2008): "La historia ambiental (hecha) en América Latina y el Caribe. Una actualización", en FUNES MONZOTE, Reinaldo (comp) *Naturaleza en declive. Miradas a la historia ambiental de América Latina y el Caribe*, UNED, España.
- CARTER, Eric** (2012): *Enemy in the Blood, Malaria, Environment, and Development in Argentina*, University of Alabama Press, Tuscaloosa.

- CRONON, William** (2012): “Los Usos de la Historia Ambiental”, en *Huellas de Estados Unidos. Estudios y Debates desde América Latina*, núm. 3, septiembre, Buenos Aires.
- DI LISCIA, María Silvia** (2005): “Dentro y fuera del Hogar: mujeres, familias y medicalización en Argentina, 1870-1940”, en *Signos Históricos*, núm. 13, enero-junio.
- DI LISCIA, María Silvia** (2007): "Reflexiones sobre la Nueva historia social de la salud y la enfermedad en la Argentina", en: CARBONETTI, A. y GONZALEZ LEANDRI, R. (ed.) *Historias de salud y enfermedad en América Latina, siglos XIX y XX*, CEA UNC Conicet, Córdoba.
- DUARTE, Ignacio y LÓPEZ, Marcelo** (2009): “La importancia del reposo en los sanatorios para tuberculosos”, en *Revista Chilena de Infectología*, 26 (3), Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago.
- FOUCAULT, Michel** (2005): *El orden del discurso*, traducción de Alberto González Troyano, Fabula Tusquets Editores, Buenos Aires.
- GARCÍA, Juan César** (1981): “Historia de las instituciones de investigación en salud en América Latina, 1880-1930”, en *Educación Médica y Salud*, volumen 15, número 1, Organización Panamericana de la salud, OMS, Washington.
- MAZZINI, Esteban** (1918): “Proyecto de creación de la Catedra de Medicina Social en las facultades de medicina de la República”, en *Revista Médica de Rosario*, año VIII, Marzo número 1, Circulo Medico de Rosario, Rosario.
- MITMAN, Gregg** (2005): "In search of health: landscape and disease in American Environmental History", en *Environmental History*, April, 10, 2; Science Module.
- MUNIAGURRIA, Camilo** (1911): *Conrado*, Imprenta de los Hnos Coni, Buenos Aires.
- MUNIAGURRIA, Camilo** (1920) *La sultana roja*, drama en tres actos, compendio de obras teatrales manuscrito mecanografiado, Rosario.
- MUNIAGURRIA, Camilo** (1929): *La percepción de la belleza*, Librería de A. García Santos, Talleres gráficos de Porter Hnos, Buenos Aires. (Primera edición por “Biblioteca de la Biblioteca”, volumen III, Talleres de la Institución, Rosario, 1919)
- QUEVEDO, E.; HERNÁNDEZ, H.; CORTÉS, C.; ESLAVA, J. C.** (2013): “Un modelo para armar. Una propuesta metodológica para abordar el estudio comparativo de la historia de la salud pública, de las profesiones de la salud y de sus relaciones de doble vía con la sociedad”, en *Revista Ciencias de la Salud*, vol 11, núm. 3, Universidad del Rosario, Bogotá.
- PETER, J. P. y REVEL, J.** (1980): “El cuerpo: el hombre enfermo y su historia”, en: LE GOFF, J. y NORA, P (1980) *Hacer la Historia*, volumen III, Nuevos temas, Editorial Gallimard, Paris, 1974. Versión castellana Jem Cabanes, Editorial Laia, Barcelona.
- RUIZA, M., FERNÁNDEZ, T. y TAMARO, E.** (2004): Biografía de Henry David Thoreau. En *Biografías y Vidas. La enciclopedia biográfica en línea*. Barcelona (España).

Recuperado de <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/t/thoreau.htm> el 1 de agosto de 2020.

SEELMANN, Gunter (2005): “Apuntes de la historia de la pediatría”, en *Revista Chilena de Pediatría*, 75 (3), junio, Sociedad Chilena de Pediatría, Santiago.

SELLERS, Christopher (2011): “Thoreau’s Body: Towards an Embodied Environmental History”, en *Environmental History*, Oxford journals.org, State University, Stony Brook, New York.

WORSTER, Donald (1988): “Appendix: Doing Environmental History”, en *The Ends of the Earth*, Cambridge University Press, New York.

Convirtiéndose en freestyler. Representaciones sociales de jóvenes santafesinos en torno a una práctica artístico-cultural

IVÁN RICO

Ricoivan4@gmail.com

Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

La siguiente ponencia propone analizar la cultura juvenil freestyle a partir de tres aspectos: en primer lugar, establecer los precedentes históricos que permitieron la llegada de esta práctica artística al país y a diversos espacios públicos de las ciudades; en segundo lugar, pensar la relación que la práctica del freestyle tiene con un movimiento cultural más amplio (el del Hip-Hop); para, en tercer lugar, lograr poner al descubierto la manera en que los jóvenes pertenecientes a este movimiento artístico-cultural, a partir de la socialización con sus pares, se forman representaciones sociales (es decir, construyen un conocimiento común) que les permite entender el mundo y crear identidades narrativas en función de un marco valorativo y socio-simbólico que tiene su origen en la intercomunicación y en la inscripción a un contexto sociocultural específico.

Palabras clave: jóvenes / freestyle / representaciones sociales / identidad

Introducción

En términos generales, una batalla de freestyle es un combate verbal improvisado que se lleva adelante entre dos freestyler, o más, que deben rapear sobre una pista musical de boom-bap o doble tempo (reproducida a través de algún aparato tecnológico o hecha con la boca por un beatboxer). El fin del enfrentamiento es lograr la victoria a través de una superioridad que puede marcarse por una primacía en la argumentación sobre la cual se está desarrollando el enfrentamiento, una descredificación (en aspecto físicos, sexuales, etc.) sobre las que el rival no puede generar un contra argumento superador o un uso de técnicas de improvisación de carácter más complejo. Las batallas son llevadas a cabo en espacios públicos de las ciudades (sobre todo plazas) y suelen estar constituidas por un círculo formado por el público en cuyo centro se desarrolla el combate.

Esta disciplina artística tiene su origen en los Estados Unidos, más precisamente en la ciudad de New York en la década de 1970 y forma parte de una de las cuatro ramas de un movimiento cultural/artístico más amplio denominado Hip-Hop (sus cuatro elementos son el DJ, el break dance, el rap y el grafiti). Ahora bien, lo que se buscará poner en discusión en la presente investigación no está basado en la génesis de la disciplina en la ciudad de Santa Fe (a pesar de que una contextualización sobre los orígenes de este movimiento en el país y en la ciudad son necesarios) sino que buscaremos poner nuestra atención al modo en que un grupo de jóvenes, a partir de la adscripción a la cultura juvenil (Reguillo, 2013) del freestyle y el Hip-Hop se forman representaciones sociales acerca del mundo que los rodean que tienen un fuerte vínculo con los valores, símbolos y adscripciones de este movimiento. Dichas representaciones sociales tienen a su vez una concomitancia con la construcción de un determinado tipo de identidad, una identidad rapera que tiene implicancias no solo en el modo en que los jóvenes estudiados entienden el espacio social, sino que también, en la manera en que estos narran su propia vida en un proceso de resignificación de sus experiencias pasadas en el presente.

De lo planteado hasta aquí se desprenden tres puntos de análisis que guiarán el recorrido de la siguiente investigación: el primero, es el de poner en contexto esta disciplina artística trazando conexiones entre sus orígenes en los Estados Unidos, su posterior llegada a Argentina y el arribo a diversos espacios públicos de la ciudad de Santa Fe; el segundo, es pensar el modo en que los jóvenes freestyler, a partir de la pertenencia a esta grupalidad, adquieren representaciones sociales que les permiten entender el mundo a través de valores, símbolos e ideas que irán adquiriendo en el transcurso de sus experiencias por esta cultura juvenil; por último, pensar en

representaciones sociales nos lleva a pensar también sobre el tipo de identidad que nuestros entrevistados construyen a partir de su pertenencia a este movimiento, es decir, el modo en que, a través de sus narrativas, nuestros entrevistados construyen un modo particular de entenderse a sí mismos y a lo que les pasa.

El diseño metodológico de la investigación es cualitativo flexible (Maxwell, 1996) y se implementaron estrategias multimetódicas que se apoyaron en el uso de elementos del método etnográfico y el método biográfico. Del método etnográfico fueron dos las técnicas utilizadas la observación participante y un análisis cualitativo de contenido audiovisual (Flick, [2004] 2007). Del método biográfico el foco estuvo puesto en los relatos de vida a través de la realización de entrevistas en profundidad a once freestylers varones (organizadores y competidores) en su modalidad biográfico-narrativa (Flick [2004], 2007).

1. Una pequeña contextualización

1.2 El nacimiento de la cultura Hip-Hop

El freestyle es una disciplina artística que forma parte de un movimiento artístico-cultural más amplio que es el Hip-Hop. El Hip-Hop tiene su origen en el Bronx, New York, durante la década de 1970. Nacido de una combinación de guerras de pandillas, desigualdades sociales e intervenciones artísticas, este movimiento tendrá una evolución que lo posicionará, en unos veinte años, en el mainstream mundial. Ahora bien, lo que en este trabajo nos interesa es su componente artístico con un enfoque puesto en una de sus tantas variantes. Para entender mejor esta idea es importante señalar que dentro de lo que se llama Hip-Hop se comprenden cuatro prácticas artísticas (sus cuatro elementos): el disc jockey (DJ), el breakdance, el rap y el graffiti.

El inicio de este movimiento será de la mano de un DJ llamado Kool Herc, un joven inmigrante de Jamaica influenciado por los soundsystems¹ que allí se realizaban y la gran diversidad de música que escuchaba su padre. Herc realizó una fiesta junto con su hermana, en el salón del edificio donde vivían, con el fin de recaudar dinero para el inicio de clases. Allí él ofició de DJ pasando música soul y funk cuya

1 Fiestas realizadas con grandes equipos de sonidos y DJ.

principal característica era la primacía de los breaks² (Chang, [2005] 2017). Pero el punto de quiebre llegó de la mano de su primera fiesta al aire libre, la fiesta barrial, las cuales iniciaban con un presentador gritando algunas frases y versos improvisados. Esta modalidad fue adquiriendo cada vez más trascendencia en los eventos que realizaban los DJ de Hip-Hop, al presentador, encargado de animar la fiesta desde el micrófono y soltando rimas improvisadas, se lo denominó Maestro de Ceremonia (MC). Esta sigla, MC, es el modo en el cual se denomina tanto el ámbito de la música rap, como en el del freestyle, al músico o freestyler.

Otro DJ que vale la pena traer a colación es Grandmaster Flash. Éste, además de traer una serie de innovaciones en los modos en que los DJ reprodujeron la música, llevó la organización de las fiestas a otro nivel al formar el primer grupo de Hip-Hop: Grandmaster Flash & The Furious Five. Un grupo compuesto por él y cuatro MC encargados de rapear y mantener la energía del público. A partir de este grupo la presencia de los raperos o MC en la escena del Hip-Hop iría tomando cada vez más protagonismo.

Jeff Chang ([2005] 2017) sostiene que en la década del 1980 va a ser el punto de inflexión en el cual el Hip-Hop atraviesa dos grandes modificaciones. En primer lugar, una expansión de los límites que hizo que se “popularizara” en varios países del mundo. En segundo lugar, la aparición de la canción “The Message” de la banda Grandmaster Flash & The Furious Five que fundó el estilo del Hip-Hop social. A partir de aquí, aparece una vertiente del rap cuyo objetivo va a ser el de la denuncia (política y social) al sistema denominado gangsta Rap (el cual tuvo su gran expansión en los años 90). El objetivo que perseguían, a grandes rasgos, era el de demostrar cuál era la realidad que vivían los jóvenes negros en Estados Unidos, la persecución policial y la lucha entre pandillas. A partir de aquí, es cuando el Hip-Hop se vuelve masivo y popular en el mundo.

1.2 La llegada de la culta al país y el inicio de las batallas de freestyle

La cultura Hip-Hop tendrá su arribo a Argentina de la mano del break dance. En el contexto de la salida democrática en el año 1982/3 y con la expansión del consumo de una mayor diversidad musical (sobre todo internacional, la cual se encontraba censurada) los jóvenes empezarán a emparentarse con la música estadouni-

² El break es el momento de la canción donde el sonido del bombo y la caja tomar el protagonismo. Lo innovador de este DJ fue la prolongación de esa sección rítmica durante varios minutos. El mismo es la esencia de la música Hip-Hop. (Chang, [2005] 2017).

dense. Fue de la mano de Michel Jackson y el éxito de su disco *Thriller*, la llegada de algunas películas (como es el caso de *Breakdance* en 1983) sobre la temática y con jóvenes entrenados en el baile de funk que aparecen los primeros b-boy³ en Argentina (Biaggini, 2020). De esta manera, el baile de breakdance fue quien abrió las puertas para la expansión de la cultura en el país y permitió que diversos jóvenes se empiecen a interesar por los demás elementos de esta cultura. En el transcurso de la década de 1980 y comienzo de los 90 aparecerán las primeras bandas de rap local: “de esta manera nace y se desarrolla lo que denominamos Rap Hip-Hop, prácticas de Rap emanadas de la cultura Hip-Hop y que tuvo en nuestro país su origen en la práctica del Break.” (Biaggini, 2020: 53-54). Los pioneros en este estilo fueron las bandas Los Adolfo Rap (1986-1987) y Club Nocturno (1987).

Estas bandas, y el género del rap en general, al no ser una música de gran influencia en el país, siempre se desarrollaron en ámbitos underground⁴. Durante la década de 1990 este estilo musical empezará a tener una difusión un poco más grande a través de la aparición en diversos medios de comunicación de Jazzy Mel (uno de los MC y B-Boy pioneros del movimiento en el país), pero su aparición distaba mucho de lo que representaba el estilo Hip-Hop en su país de origen, en su lugar el rap era un combo que mezclaba lo bailable con lo divertido. Durante el periodo de 1995 a 2001 el género de Hip-Hop experimentará algunos cambios y una mayor difusión de un estilo que se desprendería de este carácter divertido. Actitud María Marta fue una de las bandas pioneras en el género orientado hacia la crítica social; otros grupos que ayudaron a la difusión del género rap en el país fueron el Sindicato Argentino de Hip-Hop, Illya Kuryaki and the Valderramas (que surgió a principio de los 90´) y la compilación del disco Nación Hip-Hop que aglutina canciones de artistas de distintas partes del país con una impronta cercana al estilo gangsta-rap estadounidense y a la crítica de las condiciones sociales que vivían. (Muñoz, 2018)

Esta pequeña contextualización nos sirve para entender de dónde proviene el tema que nos proponemos indagar en esta investigación, el de las batallas de freestyle. Uno de los pocos trabajos académicos que recorre la historia de las batallas de freestyle es el publicado por Martín Biaggini (2021) denominado “*Práctica del rap estilo libre en Argentina: antecedentes históricos*” que realiza un análisis exploratorio del desarrollo del freestyle en el gran Buenos Aires. En este sentido, el autor señala la existencia de

3 B-boy y B-girl es el modo como se denomina a los y las bailarinas de break dance.

4 Por underground se hace referencia a la actuación en circuitos de música y espacios que no tienen gran reconocimiento y al que no accede un público variado, sino que, es frecuentado por un público pequeño y selecto.

tres periodos dentro de la cultura Hip-Hop en el país. El primero, a los que denomina *vieja escuela*, son los raperos que fueron pioneros del movimiento en Argentina y comprenden el periodo entre la llegada del rap al país y el año 1992/3. Los segundos, son la *segunda generación de raperos* que comprende el periodo 1993/2004. Por último, aparece la generación actual denominada por el autor como *Raperos 2.0* que alberga dentro de sí a los raperos que surgen con la expansión de internet y las redes sociales. De esta categorización, es el periodo de los *Raperos 2.0* la que resulta de relevancia para nuestra investigación. El gran cambio en la difusión de esta cultura se produce a partir del año 2004. Por un lado, señala Biaggini, la aparición de la película *8 mile* (Curtis Hanson, 2002) cuyo protagonista es el rapero Eminem sirvió de incentivo para que muchos jóvenes conozcan y adquieran un gusto por la práctica del freestyle. Por otro, según el autor, al crecimiento económico que tuvo Argentina después de la crisis del 2002 y la implementación de programas estatales para la democratización del acceso a la tecnología (como es el caso del Programa Conectar Igualdad) permitió a más jóvenes tener contacto con el mundo de internet y posibilitó el acercamiento, entre otras cosas, con la cultura rap.

Fue en este contexto que, en primer lugar, en el año 2005 se realizó la primera competencia internacional de Red Bull Batalla de Gallo (organizada por la marca Red Bull) cuyo campeón es el rapero argentino, perteneciente a la *segunda generación de raperos*, Frescolate. Según indica este MC en una entrevista⁵ su primer contacto con el formato de batallas de freestyle fue a través de videos de competencias que se llevaban adelante en las denominadas Jumprealizadas en Estados Unidos y cuyo principal referente era, justamente, Eminem. En el país Frescolate señala que los primeros cypher⁶ se realizaban en Laferrere por el año 2002, donde se configura el primer perfil de batallas, hasta que en el año 2005 campeona en Red Bull. Dicha competencia, con algunos periodos de interrupción, se sigue realizando hasta la actualidad y coronó como campeones a otros argentinos como es el caso de los raperos Dtoke (2013) y Wos (2018).

Dtoke es otro MC referente del movimiento freestyle en el país, campeón de Red Bull Batalla de los Gallos Nacional en dos ocasiones y campeón internacional en una, fue uno de los fundadores, en el año 2009-2010, de una de las competencias de plaza pioneras del movimiento, El Halabalusa. Como señala en la entrevista con Julio Leiva en Caja Negra, en el año 2008 conoce el movimiento a través de una batalla de Red Bull de España y se encuentra con que el movimiento en el país era muy pequeño y se desarrollaba, sobre todo, en Burzaco con la gente que rapeaba con

5 Entrevista a Frescolate – El Quinto Escalón Radio (6/9/17): <https://www.youtube.com/watch?v=8M7IeeMUA8o>

6 Cypher es el modo de denominar las rondas en cuyo centro se llevan adelante las improvisaciones.

Frescolate. A partir de este evento empieza a contactarse con gente de su barrio que se dedicaba al Hip-Hop e indica: *“nos empezamos a juntar en el garaje del Zeke y empezaron a venir unos pibes de Claypole y de Varela... Un día los padres nos sacaron del garaje y fuimos a Claypole y nos empezamos a juntar ahí. Lo que hicimos nosotros fue darle formato de competencia, como hacen en las competencias, octavos, cuartos, semis. Nos anotábamos y al principio los que competíamos éramos jurados, filmábamos los videos, subíamos los videos... Cuando empezamos a subir los videos de YouTube, empezamos a armar unos flyer para que sepamos cuando nos vamos a juntar y cada vez empezó a venir más gente y nos empezamos a enterar que había eventos parecidos que se formaron por haber visto el Halabalusa, que en principio se llamaba Encuentro Underground.”*⁷ (Dtoke). Esta competencia, según indica, fue el puntapié inicial para que el formato de batallas de freestyle en plazas se extendiera por todo el país.

La práctica de las batallas de freestyle empezará a adquirir cada vez más popularidad y, sobre todo durante la década del 2010 en adelante, se producirá una expansión de éstas en distintos espacios urbanos de la ciudad de Buenos Aires y el resto del país. Entre las competencias más relevantes del underground se pueden destacar: A Cara de Perro (2011) competencia que se realizó en distintas provincias por la crew Sudamétrica, la ya mencionada Halabalusa (2010) y El Quinto Escalón (2012) realizada en el Parque Rivadavia de la ciudad de Buenos Aires.

En la ciudad de Santa Fe el arribo de las batallas de freestyle sería a partir del año 2014 con La Madriguera Freestyle, esta competencia se llevó adelante hasta el año 2017 y tuvo dos sedes: la costanera de la ciudad de Santo Tomé y la plaza 25 de mayo de la ciudad de Santa Fe. Actualmente se encuentran en vigencia tres competencias: Invasión Rapper, que comenzó en el año 2016 y se lleva a cabo en la plaza San Martín, a pocas cuadras del centro de la ciudad y la terminal de ómnibus; El Pozo Freestyle, cuyo inicio data del año 2019 y se realiza en la plaza de Aguas Provinciales del barrio El Pozo; y, por último, Insert Beat, que inicio durante el año 2022, pero ocupó el lugar, en el Molino Fabrica Cultural, que antes ocupaba R.A.P 360 (competencia que se desenvolvía en ese espacio desde el año 2018 y dejó de realizarse durante el 2022).⁸

7 Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=JkQ67doHBrw>

8 Cabe aclarar que las aquí mencionadas no son las únicas competencias de batallas de freestyle que existen en la ciudad, pero sí son las competencias que tienen un grado de organización más complejo, se llevan adelante de manera periódica (al menos una vez al mes) y cuentan con redes sociales donde publican información y los videos de las batallas.

2. Convertirse en freestyler

El objetivo de las siguientes líneas es indagar a esta grupalidad juveniles desplazándonos del mundo de las batallas en sí, para enfocarnos en las repercusiones que la pertenencia a esta cultura juvenil tiene en los modos en que sus miembros construyen representaciones sociales tanto del mundo social, como del espacio en el que habitan. Cuando hablamos de culturas juveniles, hablamos de *“sujetos adscritos a propuestas colectivas que, a través de sus expresiones, prácticas y dinámicas culturales, marcan la diferencia juvenil, logrando una proyección cultural dinámica y propositiva que renueva las expresiones juveniles y se resisten a la homogeneización establecida por la publicidad que configura la juventud como look de consumo. (Garcés, 2005)” (Garcés Montoya, 2018: 233)*. En este sentido, proponemos pensar este espacio artístico como ese lugar en donde lxs jóvenes pueden expresar su propia valoración sobre el mundo, donde vinculan lo interior y lo exterior, y en donde condensan sus sentidos políticos de representación y acción. (Reguillo, 2000)

Proponer este espacio como un lugar en el cual lxs jóvenes construyen un conocimiento común nos lleva a pensar sobre: ¿cuáles son las representaciones que estos jóvenes tienen sobre el freestyle y su trayectoria en esta disciplina? En este sentido, indagar sobre las representaciones sociales es posicionar nuestro análisis en el modo en que nuestros entrevistados construyen un conocimiento en relación con los espacios socio-simbólicos que circulan. De este modo, las representaciones sociales *“ofrecen los marcos para examinar el papel de los factores sociales en la formación y el funcionamiento del conocimiento común y liberar los sistemas de interpretación y de pensamiento colectivo, en sujetos que son siempre sociales por sus lazos de intercomunicación y su inscripción en un contexto sociocultural y un marco histórico.” (Jodelet, 2000: 26)*. Por lo tanto, la propuesta es sumergirnos en el modo de entender el mundo que tienen los jóvenes freestyler en función de la interrelación con los pares y los valores que circulan en ese espacio social.

Entendemos que dicha construcción del conocimiento se da mediante la participación en un entorno que posibilita la aprehensión de las prácticas, valores y símbolos de la cultura freestyle. Becker, al analizar el modo en que los fumadores de marihuana aprenden a disfrutar y reconocer los síntomas, pondrá atención en el surgimiento de disposiciones, para obtener dichos resultados, que tienen relación con el transcurso de la experiencia dentro de esa práctica: *“la presencia de determinado tipo de comportamiento es resultado de una secuencia de experiencias sociales durante las cuales la persona se forja una concepción del significado de*

dicha práctica y adquiere también percepciones y juicios de objetos y situaciones, todo lo cual la posibilita y vuelve deseable. Así, la motivación o disposición para involucrarse en la actividad se desarrolla mientras el individuo aprende a realizarla y no antecede a ese proceso de aprendizaje.” (Becker, [2015] 2016: 36). Por lo tanto, en esta línea de análisis, proponemos lograr entender de qué manera, en el proceso de socialización con sus pares, los jóvenes MC fueron creando una concepción del freestyle como actividad y la experiencia que ésta supone.

2.1 El camino hacia ser freestyler

El primer punto a indagar es el modo en cual los jóvenes entrevistados comenzaron a formar parte del movimiento freestyle. Internet, el acercamiento de algún familiar de la música rap o la película 8 mile⁹, parecen ser el punto mediante el cual los entrevistados lograron conocer el mundo de las batallas de freestyle. Sin embargo, existe un camino entre conocer y formar parte, en dicho camino nuestros entrevistados pasarán de ser meros participantes a ordenar gran parte de sus esquemas de pensar y vivir en función del freestyle y la socialización que allí lograron construir. Como veremos además de construirse como un espacio donde compartir sentimientos, los freestyler encontrarán en este movimiento cultural respuestas a cuestiones que tienen relación con el mundo social.

Como señalamos, el inicio en el mundo de Hip-Hop y en el freestyle de nuestros entrevistados suele darse a partir de dos ejes: un grupo conoció el freestyle como resultado de haber dado sus primeros pasos escuchando música rap. Generalmente algún miembro de la familia les presentó, en una edad muy temprana, algún disco o artista que logró llamar su atención. Otro grupo se encontró con la movida directamente desde las batallas de freestyle, por suerte (como video “recomendado” en YouTube) o porque algún amigo les mostró algún video o audio de batallas.

¿Cómo arrancaste con el freestyle?

“Primero habré visto, capaz por 2013 por un amigo mío unos audios de una batalla de Dtoke contra Tata de una nacional de Red Bull y ni siquiera el video, era el audio y lo escuchaba en el celular como si fuese una canción. Entonces, a partir de eso me gustó y empecé a rapear con unos amigos cercanos.” (Zugor)

9 Hanson, Curtis. (director) (2002) – “8 mile” [cinta cinematográfica], EE. UU: Universal Pictures. Película sobre las denominadas Jump (batallas de freestyle en EE. UU) protagonizada por el rapero Eminem.

A pesar de haberse introducido en una edad muy temprana en la cultura, el proceso entre conocer y empezar a participar suele llevar bastante tiempo. En este sentido, para algunos MC comenzar a improvisar fue algo que se dio de manera solitaria en la habitación de su casa y como un juego; para otros, que contaban con amigos o conocidos con quienes compartir el gusto por el freestyle/rap, los primeros recorridos en este arte fueron en conjunto. A su vez, todos necesitaron de un trabajo exploratorio para poder observar que eso que veían en YouTube o esa música que escuchaban se replicaba en algunos espacios como las plazas de la ciudad. Al igual que ocurre con sus inicios en la cultura, la primera participación en una competencia suele darse por incentivo de sus amigos, por ser invitado por alguna persona que los vio improvisar o a través de algún evento en las redes sociales.

Una vez dentro del circuito de las competencias de batallas de freestyle los MC señalan que existe un proceso en el cual el punto más importante es sacarse el miedo a competir. Como señalan, si bien uno puede ser excelente improvisando en su casa o con sus amigos, a la hora de la batalla, con público, todo cambia. Los nervios, la inexperiencia, el llegar a un espacio por primera vez hace que el nivel de improvisación disminuya “por lo menos al 50%”. Al mismo tiempo, también existe un camino entre empezar a competir en las batallas y ser realmente un freestyler:

¿Cuándo fue la primera vez que te sentiste un freestyle?

“En la primera batalla yo todavía no me sentía parte de eso, sentía que había tenido muchas fallas, sabía que tenía muchas cosas que mejorar. Digamos, yo personalmente mis primeras batallas no decía puedo ser freestyle o puedo ser batallero porque todavía no llegaba a ese punto de decir “sirvo para esto o no sirvo para esto”. Son las primeras dudas que yo tenía digamos al momento. En el momento que me cruce con Invasión y se empezaron a generar los filtros, yo personalmente me ponía metas interiores. Por ejemplo, esta fecha tengo que pasar los filtros, esta fecha tengo que llegar a 4tos de final y creo que en el momento en que yo he pasado 4 fechas seguidas los filtros en esa competencia. Yo pienso que ya me empecé a catalogar como un freestyler y lo empecé a mirar de otro lado.” (Daro)

Como señala Daro y sucede en cualquier disciplina, existe en los MC una preocupación por mejorar su desempeño. El proceso de aprendizaje, suele darse de forma individual o colectiva. Generalmente cuando se indaga sobre los procesos de entrenamiento para mejorar su desempeño los MC señalan que rapean con amigos en eventos o algunos días en los que se juntan en la plaza. Otros, en cambio, llevan adelante su entrenamiento de manera solitaria, en una computadora, buscando

ampliar su espectro de palabras o en función de formatos (imágenes, palabras cada tanto tiempo, etc.) y, en general, de manera rutinaria.

Para entender mejor cómo se da este proceso de aprendizaje en conjunto es importante remarcar que cuando los MC empiezan a introducirse en el ámbito de las batallas rápidamente empiezan a generar círculos de amistad dentro de este espacio. Círculo que excede el ámbito de las batallas y forma parte de su vida cotidiana. Algunos señalan que improvisan cuando se juntan con sus amigos, otros que lo hacen cuando salen de la escuela y van un rato a la plaza, otros en el momento previo al inicio de las competencias. En el mundo del freestyle a estos espacios donde se realizan rondas de improvisación se les llama cypher¹⁰. Si bien podemos entender a la propia competencia como un cypher, los cypher son rondas en las cuales los MC improvisan libremente siguiendo una pista o un beatbox, a diferencia del ámbito de las batallas, aquí la improvisación es mucho más libre, no necesitan atacar a nadie, solo desenvolverse en la pista hablando a través de sus rimas de cualquier temática, puede ser cosas ficticias o problemas y situaciones en los cuales encuentren un espacio para liberarse. Esta es una práctica que se vuelve cotidiana cuando empiezan a vincularse con gente del movimiento. Big S nos brinda una declaración que clarifica las ideas planteadas hasta aquí cuando define su relación con el Hip-Hop como su estilo de vida, en este sentido, es algo que los acompaña en todo: *“como te digo es un estilo de vida entonces freestyleamos en el barrio, en la plaza, en casa, con un parlante. Cuando yo llegue a 5to hace dos años, salíamos de la escuela y nos íbamos todas las tardes a la plaza de los bomberos a rapear y nos íbamos al taller de rimas.”* (Big S)

Pero nuestros entrevistados no llegan al ámbito de las batallas por primera vez teniendo un grupo de amigos consolidado. Al respecto un punto importante a tener en cuenta es de qué manera la cultura los recibió. Con pequeñas diferencias todos los MC señalan que en el espacio de las batallas de freestyle se encontraron con un entorno que los recibió de manera amena. Si bien algunos señalan que sus relaciones previas a formar parte de la cultura y el mundo del freestyle lograron mantenerse en armonía, para otros MC la cultura del freestyle los absorbió por completo, indican tener una relación casi obsesiva con la disciplina, no sólo en términos de socialización, sino que también le dedicaban gran parte de su tiempo.

10 La palabra cypher obtiene su significado en las fiestas barriales que se llevaban adelante en los orígenes del movimiento Hip-Hop. Allí, en plena fiesta, se generaban rondas en cuyo centro lxs jóvenes demostraban sus atributos en el baile del break dance. Estas rondas adquirían la dinámica de competencia cuando más de un b-boy o b-girl empezaban un enfrentamiento por ver quien realizaba mejores pasos de baile.

El nacimiento del movimiento Hip-Hop en el Bronx iba a darse de la mano con un resurgir de las pandillas en el barrio (Chang, 2017). En este sentido, los jóvenes negros del ghetto buscaban allí, en las pandillas, espacios de pertenencia y protección contra los problemas que los aquejaban. Además de una estética que los caracterizaba y una posición geográfica que defender, las pandillas se identificaban a través de un nombre. La forma de marcar su territorio y darles visibilidad a las pandillas era mediante los tags¹¹, los pandilleros buscaban exhibir el nombre de sus pandillas mediante el grafiti en distintos lugares del espacio urbano.

Traemos a colación esto porque dentro del movimiento del freestyle lxs jóvenes, en un proceso de imitación de aquellos tiempos, suelen organizarse en lo que se denominan crew. Las crew son como las pandillas de aquel tiempo, sin el componente de violencia, ni un territorio por defender, los MC remarcan su pertenencia a un determinado grupo a través de un nombre que los identifica a todos. Además, las crew suelen estar compuestas por miembros de distintas disciplinas del Hip-Hop. De esta manera, además de freestyler, la componen músicos/as, beatmaker, b-boy y b-girl, grafiteros/as y tienen una organización jerárquica en función del tiempo en la misma. En el ámbito de las batallas las crew fueron perdiendo fuerza (como grupalidad que los diferenciaba de otrxs), pero en un principio las caracterizaba el hecho de estar juntos durante el evento. En esta línea, las crew aparecen como la marca de su grupo de amistades y pertenencia:

¿Qué son las crew?

“Son como una pandilla, en términos Yankees es una pandilla. Acá es como una familia, yo para vos y vos para mí y todos para todos. [¿Cómo funcionan internamente? ¿Quién dice quién entra y quién sale por ejemplo?] Yo entre a Cosa de Locos (CLK) porque lo impresione a Pala, me dijo “vos me encanta como rapeas, como venís”, yo me venía juntando mucho con él y como que estuvimos como 6 meses rancheando juntos y un día me dijo “hermano vos sos CLK” y ahí empezamos a decir que el que era CLK se tenía que poner en Instagram al lado CLK, ese era como el derecho de piso para ser CLK. Yo me empecé a ganar un nombre, empecé a ser más fuerte en las competencias y todo y ahora a lo último ya le decía a Pala. Che ahora quiero hacer a este CLK u otro y él me decía “sí, yo te dejo”. (Luni)

Hasta aquí observamos que en la trayectoria de nuestros entrevistados hacia convertirse en MC van adquiriendo prácticas y modos de entender el espacio del

11 Tags son las firmas (de un nombre propio o de un grupo) que lxs grafiterxs hacían en diversos espacios públicos (paredes, vagones de trenes, monumentos, etc).

freestyle procesualmente. Para esto es importante no solo entrenar, mejorar e ir a las competencias, a su vez los MC construyen representaciones sobre la cultura que tienen relación con un entramado de valores que para ellos encarna a nivel grupal.

Cuando hablamos de los valores de esta cultura pareciera que es un punto que conecta mucho al movimiento freestyle de la ciudad con los orígenes del movimiento Hip-Hop. En este sentido, el Hip-Hop se caracterizó por valores referentes a la unión, la hermandad y el compañerismo y fue la música que respaldó, desde los años 70 en adelante, las grandes revueltas negras en Estados Unidos¹². Sin embargo, estas características que parecen ser percibidas por los entrevistados, llegan de otra manera, con un carácter menos enfocado en las luchas sociales, pero sí vinculado a la preocupación y acompañamiento de sus pares. A su vez de aquí pueden entenderse diversas discursividades que circulan a la hora de la batalla en donde se suele tener una visión negativa de la institución policial y un fuerte arraigo con las cuestiones referidas al underground (ser de suburbios, de la calle).

Por ahí se habla mucho de valores en el mundo del rap. ¿Esos valores están en el freestyle? ¿Cuáles son?

“Yo siento que como país se vive muy poco Hip-Hop protesta, hay muy poca gente que haga Hip-Hop por protesta. Pero el valor más grande que tiene, por lo menos Latinoamérica, es la hermandad, el ayudar al otro... Yo destacaría eso, la hermandad, el ayudar a otras personas, el saber que tenés (aunque no lo conozcas) un compañero de vida al lado tuyo.” (Cobe)

Como podemos observar en esta cita, pareciera que el Hip-Hop funciona como una herramienta que los ayuda a resignificar sus trayectorias colectivas, es decir, que lo acompaña un fuerte sentimiento por el crecimiento colectivo. En este sentido, todos los entrevistados señalaron que en sus primeros pasos en la cultura los sorprendió la manera como fueron recibidos y que, más allá de que existen cuestiones ligadas a los objetivos propios, siempre prima un sentido colectivo por sobre los intereses individuales. En síntesis, en los párrafos anteriores se intentó demostrar el modo en que este grupo de jóvenes va adquiriendo un sentido de pertenencia hacia la cultura freestyle y sus valores a través de la formación de una experiencia dentro del movimiento y la incorporación de las representaciones sociales que esta cultura juvenil se forma. Cabe señalar, para finalizar, el rol central que ocupa la

12 Jeef Chang (2017) durante todo su libro narra como el movimiento Hip-Hop en todas sus ramas creció de la mano y dando voz a cientos de jóvenes negros que vivían las desigualdades sociales durante los años 1970 hasta finales del milenio.

música como espacio que posibilita la interacción entre diversos sujetos: *“la música es entonces el lugar de interacción entre lo interior y lo exterior, y para algunas identidades juveniles se convierte en el lugar privilegiado para conciliar el espacio tópico (el lugar concreto y preciso que habita el cuerpo) con el espacio teletópico (el lugar lejano, lo social) ... Es esta convergencia de planos la que otorga a las músicas vinculadas a los procesos de identidad su fuerza expresiva y su centralidad en las culturas juveniles, en tanto opera como organización colectiva de las trayectorias individuales.”* (Reguillo, 2000) Siguiendo esta línea, nos queda por indagar la formación de una identidad que es resultado de las representaciones sociales que los freestylers tienen sobre el movimiento.

3. Contar(se) desde el freestyle

En esta última sección el foco estará puesto en las narrativas que los jóvenes tienen sobre el rol que el freestyle juega en su vida. En este sentido, al pensar con Ernesto Meccia (2017) que los discursos son medios para expresar las identidades, nos sumergiremos en la manera en que, a través del freestyle, los jóvenes entrevistados dan sentidos a sus trayectorias y encuentran un espacio para definir quiénes son, re articulando sus experiencias pasadas y presentes en una narrativa que les permite contarse. Quizás la imagen más clara de cómo la cultura del freestyle se vuelve parte de su modo de entender el mundo y su propia identidad, al menos para mí lo fue, es la entrevista con Markinal.

Él forma parte de la movida desde hace muchísimos años (desde tiempos de La Madriguera), pero solamente lo hacía como público, recién en el año 2020 empezó a competir. Proveniente de una familia fuertemente católica, tiene una relación con la iglesia que ocupa gran parte de su vida y su modo de entender lo que le pasa. Lo llamativo es de qué manera establece un vínculo entre el freestyle y su creencia religiosa que los posiciona casi en el mismo lugar: *“yo creo que ser freestyler es algo que abarca mucho, en lo cual yo creo que en sí la vida es un freestyle en algún sentido. Yo lo veo así porque yo no sé la verdad que viene para mi vida en 10 años. Porque algo que dice la biblia es que “los hijos del espíritu, son los hijos del viento” y el viento nadie sabe para dónde va y eso es freestyle, entendés. Entonces algo que me gusta decir siempre es que Dios creó el mundo en 7 días, tiro freestyle, empezó a crear las cosas de manera freestyle. Ósea, tenemos un Dios super freestyler, tenemos un Jesús super freestyler. Entonces es como que ahí empecé a encontrar las similitudes de lo que yo creo y lo que dice la biblia con el freestyle.”*

(Markinal) Aquí, entendemos, aparece un punto central a la hora de pensar en términos de identidades. Como con Markinal, los MC encontrarán en el freestyle un espacio para narrar aquello que les sucede. Sus argumentos en relación a qué significa el freestyle en su vida los conecta con aspectos de su identidad que los ayuda a moldear los modos de dar sentido a sus trayectorias. Así nos los recuerda Meccia: *“En este momento lo que hace falta es apreciar que en cada narrativa existe una <forma de conocimiento social> sin la cual no es posible la aprehensión del mundo, una especie de <propuesta cognoscitiva> que uno se realiza a sí mismo, y a los demás, producto de una selección y combinación de elementos reales y/o imaginados.”* (Meccia, 2017: 55) Lo interesante en este punto es que, para casi la totalidad de los entrevistados, la práctica del freestyle suelen representar cuestiones muy similares.

¿Qué sentís que te da el freestyle en lo personal?

“A mí me salvó de la vida, de la depresión, de todo. Fue mi gran compañero. Para mí es el abrazo de mi mamá el freestyle, es mi cobijo, es otra piel que tengo. Es como que yo soy una serpiente, tengo pieles. Me gusta mucho lo que es el freestyle en mi vida, siento que me sacó de muchas y me metió en otras también. Porque yo no conocía cosas, no conocía la calle, empecé a saber lo que es lo malo y lo que es lo bueno. Yo creo que el freestyle me curó de espanto, me sacó de la ruina. Hay muchos títulos para el freestyle que no sabría definirlo, pero los mayores, lo positivo que me dio en la vida. Me hizo más solidario, más compañero, me sacó la vergüenza. Yo pasé mucho bullying en las escuelas, me acuerdo que cuando yo tenía 7 u 8 años pasé un bullying feo. Yo le tenía pánico a la gente y yo fui a psicólogos y toda la bola y a mí el freestyle me sacó de todo eso.” (Luni)

“El freestyle es un alivio a lo que es la conciencia, porque vos por ahí rapeando decís lo que no podés hablando, entonces sirve. Si te pones con un amigo y por ahí no podés contar algo y freestayleando, creas o no, lo decís mejor. En lo personal uno lo ve como un desahogo, como una forma de distraerse, despejarse, se empieza por ahí y se termina convirtiendo en un gusto bastante lindo... Para mí es todo, siempre me sirvió para todo, lo que son decisiones, te va dejando una experiencia en la vida que te sirve como ayuda.” (Pala)

Retomando la idea planteada anteriormente, Stuart Hall (1996), adentrándose en la identidad como discursividad, señala que las identidades son un punto de sutura entre los discursos y prácticas externas, que nos posicionan en un determinado

lugar como sujetos sociales, y los procesos que producen subjetividades y nos forman como sujetos capaces de decirnos, contarnos, narrarnos. En este sentido, pareciera que la pertenencia a la cultura freestyler provee a los MC de una gran variedad de herramientas para dar sentido a sus trayectorias tanto presentes como pasadas. Como se puede observar en las citas, los jóvenes entrevistados encuentran en la práctica del freestyle no solo una manera de dar sentido (de decirse) a sus trayectorias en la vida, sino que también encuentran un espacio sobre el cual definen el “quien soy” en un proceso que los ayuda a rearticular su pasado con su situación presente.

Ernesto Meccia, nos recuerda que las identidades son el emergente de un trabajo narrativo (en el sentido de que es desde su posición en el mundo desde donde el individuo se narra) que ayuda a lxs sujetxs a ordenar y dar sentido a lo que viven, pero también a lo que vivieron. En este sentido, para el autor *“narrar también es el <logro> de un narrador que selecciona en distintos momentos de su vida, de un conjunto por definición más amplio, una serie de acontecimientos (reales y/o imaginados) que pone en relación causal y significativa.”* (Meccia, 2017: 52). Lo que buscamos poner en discusión aquí es el modo en que la pertenencia a la cultura juvenil freestyle no solo trae repercusiones en la formación de una sentido de pertenencia y un modo de entender el mundo que es producto de la incorporación de las representaciones sociales que circulan en este espacio; sino que, también, estos jóvenes encuentran en el freestyle una manera de entenderse a sí mismos, de contarse y de resignificar su pasado, dándole a este movimiento un rol central, que en algunos casos podríamos denominar “terapéutico”, sobre diversos aspectos de su identidad.

Finalmente, me gustaría cerrar este apartado recordando la importancia que reviste para la construcción de la identidad de los jóvenes freestyler la socialización con sus pares y con los diversos espacios donde se desenvuelve esta práctica, ya que la identidad es siempre el resultado de un diálogo con los otros: *“lo pertinente es considerar a los discursos que expresan las identidades (y que están en el origen de muchas acciones y/o disposiciones para la acción) como la resultante siempre provisoria de la presencia de los demás en nosotros y de los intentos de nosotros por estar presentes en nuestros propios términos en los demás y en los múltiples registros de lo social; impulsos de una doble presencia que revela la problemática de la autonomía y la heteronomía en la construcción de la identidad.”* (Meccia, 2017: 73).

A modo de cierre

Como pudimos observar al inicio de la investigación la cultura Hip – Hop tiene su origen en los Estados Unidos en la década de 1970 y fue un espacio en el cual los jóvenes negros de los barrios bajos no solo encontraron un medio para divertirse, sino también, para expresar las desigualdades sociales que vivían. Comenzando por una fiesta barrial organizada por un joven DJ este movimiento artístico se transformará en unos 20 años en un fenómeno que ocupará el mainstream a nivel mundial.

En este contexto la cultura del Hip-Hop llegara a Argentina durante la salida democrática de los años 1982/83. A partir de aquí un grupo de jóvenes interesados, principalmente, en el baile de break dance irán dándole forma a través de sus crew al movimiento Hip-Hop en el país reuniendo dentro de su grupo a bailarines y bailarinas, grafiterxs y raperxs. De esta manera, durante la década de los ´90 aparecerán en el país una gran variedad de bandas de rap, las cuales, cabe aclarar, siempre ocuparon un rol secundario en la cultura musical argentina donde principalmente predominó el rock y la cumbia. Los primeros antecedentes de batallas de freestyle llegarán de la mano del primer campeón internacional de la Red Bull Batalla de Gallos en el año 2005 quien señala (en la entrevista que trajimos a colación) que su acercamiento a este formato fue a través de videos de las Jump que se realizaban en Estados Unidos. Por su parte, unos años más tarde y de la mano de otro campeón internacional, Dtoke, mostramos de qué manera en la estación de Claypole nacía una competencia pionera, El Halabalusa, la cual es la fundado del estilo de batallas (con llaves de descalificación, grabación de videos, publicidad en redes sociales) que durante la década del 2010 tomará un gran protagonismo en diversos espacios públicos de las ciudades. En este sentido, en la ciudad de Santa Fe la primera competencia fue La Madriguera Freestyle fundada en el año 2014 la cual fue precedida por Invasión Rapper en el año 2016, R.A.P 360 en el año 2018, El Pozo Freestyle en el 2019 e Insert Beat en el año 2022. Todas, con excepción de R.A.P 360, continúan vigente hasta la actualidad.

En esta línea, la presente investigación estuvo orientada a poner al descubierto el rol trascendental que el fenómeno artístico cultura del freestyle en la ciudad de Santa Fe tiene para la formación de representaciones sociales en los jóvenes que forman parte del mismo. De manera concomitante, sugerimos que dichas representaciones le proveen a estos jóvenes un tipo de identidad, una identidad narrativa, que les brinda herramientas para poder contar(se) desde su adscripción a esta cultura juvenil.

Como buscamos exponer los jóvenes entrevistados deben atravesar un proceso, formar una experiencia en palabras de Becker, que les permita entender los símbolos, valores y convenciones que circulan en este espacio. Dicha experiencia, comienza con sus primeros acercamientos a la cultura freestyle, pero va adquiriendo cada vez más peso en la medida en que los MC van relacionándose con sus pares y haciendo del ámbito del freestyle, el cual excede a los días de los eventos y se vuelve parte de su vida cotidiana, su principal espacio de amistad y socialización. De esta manera sostenemos la idea de que los jóvenes que fueron foco de nuestro análisis irán formándose representaciones sociales y modos de entender el mundo y a ellos mismos que están fuertemente vinculadas al espacio social del freestyle. Por último, me parece un dato de gran relevancia prestar atención a la potencia social que la música, y otras expresiones artísticas, tiene como medio para generar espacios de encuentro e identificación entre las personas.

Bibliografía

- Becker, Howard** (2016) [2015] – “Cómo fumar marihuana y tener un buen viaje: Una mirada sociológica.” 1ra ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Biaggini, Martín** (2020) – “Rap de acá. La historia del rap en Argentina.” 1ª ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Leviatán.
- Biaggini, Martín** (2021) – “Práctica del rap estilo libre en Argentina: antecedentes históricos.” *Análisis*, 53 (99). <http://doi.org/10.15332/214591169/6419>
- Chang, Jeff** (2017) [2005] – “Generación Hip-Hop. De la guerra de pandillas y el grafiti al gangsta rap.” 2ª ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Caja Negra.
- Flick, Uwe** (2007) [2004] – “Introducción a la investigación cualitativa”, Ediciones Morata S.L., Madrid, Segunda Edición 2007.
- Garcés Montoya, Ángela** (2018) – “Juventud, Música e Identidad. Hip Hop en Medellín.” *Expomotricidad*. Recuperado de: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/expomotricidad/article/view/335324>
- Hall, Stuart** (2011) [1996] – “Introducción: ¿Quién necesita identidad?” En: Hall, S. y Du Gay, P. – “Cuestiones de identidad cultural.” 2da. Ed. 1ra. Reimp. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Amorrortu, 2019
- Jodelet, Denise** (2000) – “Develando la cultura. Estudio en representaciones sociales.” Facultad de Psicología, UNAM. México, D.F. ISBN 968-36-8391-6.
- Maxwell, Joseph** (1996) – “QualitativeResearchDesign. An Interactive Approach.” Sage Publicatios, 1996. Páginas 1-13. Traducción de María Luisa Graffigna.

- Meccia, Ernesto** (2017) – “El tiempo no para. Los últimos homosexuales cuentan la historia” Santa Fe, Ediciones UNL – EUDEBA.
- Muñoz, Sebastián** (2018) – “¿Cuándo va a explotar? Sentidos y mediaciones del rap en Buenos Aires entre 1984 y 2001.” *Question*, 1(60), e114. Doi: <https://doi.org/10.24215/16696581e114>.
- Reguillo, Rossana** (2000) – “El lugar desde los márgenes. Música e identidades juveniles.” *Nómadas* (Col), núm. 13, octubre, 2000, pp. 44-53. Universidad Central Bogotá, Colombia.
- Reguillo, Rossana** (2013) – “Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto.” 1º ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Algunas figuras femeninas en el discurso del viajero francés Martín de Moussy. Análisis desde su *Descripción geográfica y estadística de la Confederación Argentina (1860)*

MARIO SEBASTIÁN ROMÁN

sromanreybet@yahoo.es

MARÍA LIDIA DE BIAGGI

marilydebiaggi@hotmail.com

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos - UNER

Resumen

Este trabajo tiene por objetivo presentar avances del Proyecto de Investigación acreditado: “Discursos de viajeros europeos en la Argentina del siglo XIX: comunicación transatlántica, na(rra)ción y alteridad”, con sede en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos.

Nos proponemos avanzar en el análisis discursivo de una tónica privilegiada que aparece tematizada en las narrativas de los viajeros europeos que circularon por nuestras tierras durante el siglo XIX: las figuras del “otro”.

En un corpus de análisis de lo que hemos conceptualizado como de “discursos de (en) viaje” se nos presenta una historia narrada, en la que se despliega un relato de cómo el viajero avanza en la construcción discursiva de la alteridad.

Desde una perspectiva teórico-metodológica que convoca a la mirada multidisciplinar, que pone en diálogo a la Historia Cultural, el Análisis de los Discursos y los Estudios Semióticos, trabajamos sobre configuraciones discursivas, sobre las figuras del “otro” que pueblan la obra del viajero francés Martín de Moussy, de acuerdo con las potentes matrices histórico-culturales que organizaron las representaciones epocales en los que situamos nuestro análisis.

En esta presentación focalizaremos en cómo la narración desplegada en la obra del viajero estudiado demostró funcionar como privilegiada matriz discursiva desde la cual aquél pudo establecer su vinculación con las identidades locales y generar efectos de sentido que se materializaron en la construcción de las figuras del “otro”: concretamente

te, el objetivo es compartir un primer análisis sobre algunas figuras femeninas en su discurso.

Palabras clave: viajeros / discurso / alteridad/ figuras femeninas

I. El viajero, su discurso y la alteridad

A lo largo de este trabajo veremos que los discursos que tuvieron como condición de producción los desplazamientos de los viajeros europeos por estas latitudes dan cuenta de una cierta mirada sobre los sujetos que habitaron los territorios americanos. Tales discursos han configurado zonas de contacto cultural atravesadas por miradas y perspectivas etnocéntricas. Miradas de sujetos que se desplazaban desde lo que se consideraba “el centro”, Europa, a “la periferia”, el “nuevo continente”. Se trató de personajes y grupos que acarrearán con su mirada valores, perspectivas, valoraciones y del mundo y del “otro”.

Siguiendo a Chicote, sostenemos que:

En el curso de la historia de la cultura, los hombres han efectuado sinuosas búsquedas identitarias que sólo fue posible delimitar a partir de la composición de un complejo abanico de relaciones entre el yo y el otro. El concepto de raza que propugna una continuidad de rasgos físicos y morales, asociada a una jerarquía de valores y los diferentes nacionalismos que privilegiaron agrupaciones de comunidades sociales en aras de pertenencia política y/o cultural a un sistema, se enfrentaron a los reiterados «descubrimientos» de lo diverso, descrito, analizado y racionalizado desde categorías de conocimiento etnocéntricas mucho más que desde la observación de los otros, producto de un ejercicio de desplazamiento de la mirada. (Chicote, 2007:11)

La mirada sobre el “otro”, acerca del “otro”, la construcción de la alteridad, es lo que nos hemos propuesto abordar centralmente, en este caso, a través de la obra de Martin de Moussy (de Moussy, 1860 y 1860a), este viajero conocido como “el geógrafo de la Confederación”, que en su narrativa también se detuvo en la descripción de los sujetos que habitaban el territorio, delineando, describiendo, construyendo las diferentes figuras del “otro”.

Focalizaremos, entonces, en la intervención de este viajero francés, quien tuvo un rol histórico-cultural protagónico en el marco de las políticas del General Urquiza durante su desempeño como Presidente de la Confederación Argentina, específicamente en el análisis de una pieza clave en la historia de la cultura escrita, en lo que a nuestro territorio respecta, de mediados del siglo XIX: su *Descripción geográfica y estadística de la Confederación Argentina*¹.

1 Una biografía de este viajero, así como un análisis de su “intervención cartográfica” y de su funcionalidad política en el marco del proyecto de la Confederación puede consultarse en: Román, 2012. Sobre su rol como organizador del pabellón de la Confederación Argentina en la Exposición Universal de París de

I.a. Algunas claves teóricas que orientan nuestro análisis

Al considerar a las *figuras* del “otro” como el resultado del proceso de la construcción *discursiva* del (sobre el) “otro” en el discurso del viajero estudiado, entendemos que aquellas funcionarían como la resultante de cierto número de ‘efectos descriptivos’ diseminados en el enunciado, de aspectos físicos, morales, psicológicos, espirituales, donde se pone en juego el vínculo constitutivo (y constituyente) entre quien describe (el viajero) y quien es descrito (el “otro”) (Román, 2012). Esta construcción ha transitado caminos diversos, desde la exotización del “otro” hasta la valoración superlativa de ciertos rasgos del “otro”, siempre en permanente contraste con el europeo.

Acerca de la figura del viajero, quien narra y describe, resulta pertinente aquí recuperar primeramente aquí la descripción que lleva adelante Todorov (2005: 386) en su “galería de retratos de viajeros”, de la que él mismo indica, va más allá de una mera clasificación. Si bien no es nuestro objetivo abordar la figura de de Moussy sino la construcción que éste realiza de la alteridad, poder caracterizarlo sintéticamente nos permite también identificar desde qué lugar mira, observa, describe y narra a ese “otro”. En esa línea, Todorov propone diez figuras que reúnen rasgos de los viajeros como resultado de una observación empírica con relación al modo en que interactúan con otro durante el curso del viaje. Así es que se identifica al viajero: asimilador, aprovechado, turista, impresionista, asimilado, exota, exiliado, alegorista, desengañado y, finalmente, el filósofo. De esta galería de viajeros que propone Todorov, y atendiendo a la figura que aquí abordamos, podríamos ubicar a Martin de Moussy con el retrato del *exota*, que observa, identifica y narra:

En nuestra existencia cotidiana, los automatismos de la vida nos ciegan: tomamos por natural aquello que no es más que convencional, y la costumbre le sustrae a la percepción una gran cantidad de gestos. En cuanto al extranjero, éste no cuenta con tal desventaja: al no compartir nuestras costumbres, él simplemente las percibe, en vez de sufrirlas; para él, nosotros no somos naturales, ya que él procede constantemente por comparación implícita con su propio país, lo cual le da el privilegio de descubrir nuestras deficiencias, es decir, aquello que no se ve. (Todorov, 2005: 391)

1867, véase: Román y de Biaggi, 2016. Acerca de este viajero y los discursos sobre las formas de viajar y las vías de comunicación en la Confederación, véase: Román, 2021.

Los enunciados que organizaron el discurso de Martin de Moussy en torno a los diferentes habitantes de la Confederación Argentina tuvieron por finalidad describir y clasificar aquello que veía y que presentaba alguna extrañeza ante sus ojos europeos.

Hemos seguido para el análisis, fundamentalmente, el aporte valiosísimo de Todorov quien propone analizar tal cuestión constituida por la tipología de relaciones con el otro (Todorov, 2008).

A lo largo de nuestro trabajo de investigación hemos enfatizado el aporte constituido por los tres ejes que Todorov delinea para situar la problemática de la alteridad: en primer lugar, un *plano axiológico* (ligado al juicio de valor, al “amar”, dirá Todorov) según el cual el otro será “bueno o malo”, “civilizado o bárbaro”, “igual o inferior”.

El segundo plano es el *praxeológico* (acción de acercamiento o alejamiento en relación con el otro, plano del “conquistar” para el autor), según el cual se jugará la sumisión *al otro* (me identifico, adopto sus valores), la sumisión *del otro* (asimilo al otro a mí, le impongo mi imagen) o la *neutralidad* (indiferencia).

Finalmente, el *plano epistémico* (conozco o ignoro la identidad del otro, es el “conocer”), que admite una gradación infinita, señala Todorov.

Como hemos explicado anteriormente (Román, 2012), en las producciones textuales de los viajeros europeos decimonónicos, que ocuparon un lugar central en la cultura escrita de ese siglo, se nos presenta una historia narrada. En esa narración se despliega más o menos explícitamente un relato de cómo el viajero se escribe a sí mismo (la construcción discursiva de su “yo”), a la vez que, fundamentalmente, lo anterior conlleva una narrativa *sobre la alteridad*, es decir, un delineamiento -más o menos preciso, más o menos difuso- de las figuras del “otro”. Estamos así frente a un juego de construcción discursiva de las identidades narrativas, juego entendido como la narración que un sujeto hace de sí mismo y hace del otro².

Proponemos, entonces, para este análisis:

avanzar en el análisis de las figuras del “otro” sin perder de vista, pues, que trabajaremos sobre configuraciones discursivas, sobre figuras del “otro” que más que representarlo, es decir, antes que describirlo especularmente, más o menos distorsionada o fielmente, lo construirán discursivamente en el propio acto enunciativo-narrativo. (Román, 2012: 95).

² Este aspecto ha sido analizado *in extenso*, focalizando en los viajeros europeos: John Beaumont, Hermann Burmeister y Paolo Mantegazza, por Sebastián Román, en un libro anterior (véase: Román, 2012).

Estamos frente al descubrimiento que el *yo* hace del *otro*. Así, podemos considerar al otro (a *ellos*, los *otros*) como un grupo social al que (*nosotros*) no pertenecemos. Aquel grupo, señala Todorov, puede estar al interior de la sociedad (las mujeres para los hombres, los ricos para los pobres, los asalariados para los propietarios de los medios de producción, los estudiantes para los docentes) o ser exterior a ella, es decir, otra sociedad, que podrá ser cercana o lejana.

I.b. Acerca del “geógrafo de la Confederación”

Jean Antoine Victor Martin de Moussy fue un médico francés, miembro de la Academia de Ciencias y Medicina de París, quien se convertiría en el geógrafo de campo necesario para dar comienzo al registro cartográfico y topográfico que la Confederación Argentina necesitaba³.

Nació en Brissac, cerca de Angers, Francia, en 1810⁴, y luego de terminar sus estudios de bachillerato, inició la carrera de Medicina y fue luego médico militar en Estrasburgo. A los veintisiete años, impulsado por el ideario romántico de un grupo literario que estudiaba historia, geografía y política, renunció a su puesto y fue entonces cuando abrazó la idea de viajar a América.

En 1841, de Moussy partió hacia Río de Janeiro, para trasladarse después de varios meses a Montevideo. En esa ciudad, se conectó con los emigrados argentinos que luchaban contra Rosas, participando activamente de tareas médicas durante el sitio de Montevideo, donde fue director del Hospital de la Legión Francesa e instaló también un observatorio meteorológico. Los estudios sobre meteorología y topografía física y médica realizados en Montevideo lo llevaron a aspirar a un plan mayor: la exploración del territorio argentino, y gracias a la recomendación del encargado de negocios de Francia en Montevideo, M. de Maillifer, pudo hacer conocer sus proyectos al presidente Urquiza.

El 3 de mayo de 1855, a través de un decreto, el Presidente Urquiza y el Ministro del Interior, Santiago Derqui, aceptaban su propuesta para realizar un vasto plan de exploraciones en el territorio argentino. El 29 de febrero del año siguiente, el escribano Pedro Calderón registraba el contrato correspondiente

³ Esta reseña breve de aspectos biográficos de Martin de Moussy han sido retomados (y sintetizados) de una versión más extensa desarrollada en: Román, 2012.

⁴ Perfiles biográficos de Martin de Moussy pueden encontrarse en: Quesada, 1866 y Leguizamón Pondal, 1970.

(Bosch, 2005). A cambio de una remuneración mensual de trescientos pesos fuertes, estaba obligado a adelantar memorias del trabajo geográfico, las que se publicarían en *El Nacional Argentino* y que luego iban a formar parte de una obra mayor, de varios volúmenes, acompañados de un atlas con treinta mapas, a publicar en París en el término de cuatro años.

La contratación por parte de Urquiza del médico-geógrafo francés constituyó una pieza clave en su estrategia político-discursiva de producción de representaciones y de todo un universo simbólico para el espacio confederal, que se vio materializada a nivel de producción textual en los famosos tres tomos y atlas de su autoría, en un doble sentido: articulándose con la versión “confederal” del pasado histórico y protagonizando lo que hemos dado en llamar una verdadera “intervención cartográfica” (Román, 2012).

Su trabajo consistió en lograr una descripción física de las provincias argentinas, a partir de viajes que desarrollaría por el territorio que abarcaron unos 22.000 kilómetros y que desarrollaría entre octubre de 1855 y abril de 1858. Se estipulaba además que de Moussy debía presentar cada dos meses una memoria de sus actividades.

Levantar coordenadas, delinear el territorio y cuantificar las potenciales riquezas era el más ambicioso programa para el poblamiento agrario con inmigración europea desde el final de la presidencia de Rivadavia. Este programa consistía en plasmar en el papel: “[...] un cuadro exacto del país, de sus riquezas naturales y de los recursos inmensos que ofrece a la agricultura, la industria, el comercio, inmigración.” (de Moussy, 2005: 24)⁵.

Nuestro viajero se erige, entonces, a la vez como el “geógrafo de la Confederación” y como el traductor para Europa de las políticas del gobierno de la Confederación. En relación con esto último, en su Carta al General Urquiza que inaugura el primer tomo de la *Description...*, reconoce que aquél “ha querido hacerla conocer al mundo, y sobre todo a Europa, que, siempre incompletamente informada, a menudo la juzgó mal” (Carta de V. Martín de Moussy al Justo José de Urquiza, fechada en París, el 1º de octubre de 1859, en: de Moussy 2005: 24).

Pretendía que su conocimiento del territorio, producto de la experiencia vivida en las múltiples visitas que realizara, adquiriera una fundamentación científico-social, construyendo la ideología necesaria para que el proyecto socio-económico y político de la Confederación adquiriera un respaldo amplio y se expresara en la opinión pública.

⁵ Carta de V. Martín de Moussy al Justo José de Urquiza, fechada en París, el 1º de octubre de 1859 en: de Moussy, 2005: 24.

II. La construcción discursiva de las figuras de las “mujeres argentinas”

Martin de Moussy destina, dentro del apartado *Argentinos propiamente dichos* (de Moussy, 2005a), un espacio específico para las figuras de las “mujeres argentinas”, a las que destaca como de gran belleza y poseedoras de atributos similares a los del varón. El autor aclara que los mismos defectos que se atribuyen a los argentinos también son compartidos por las mujeres:

Su aspecto físico es ciertamente agradabilísimo, y el extranjero que desembarca por primera vez en el Plata, queda asombrado, al atravesar las calles de Buenos Aires, Montevideo o Rosario de las cantidades de caras bonitas encontradas. Tampoco experimentará decepciones si penetra en el interior con la ciudad de Tucumán, Santiago del Estero, Córdoba, etc. le ofrecerán un buen número de especímenes tan encantadores como el litoral (...) No obstante el calor, con frecuencia muy fuerte, las mujeres de raza española, cuidadosas de sí mismas, conservan mucho tiempo su belleza y están lejos de dejarse tan rápidamente como las mestizas; éstas, a los treinta años, poseen rara vez algunos restos de su gentileza primera, mientras que las otras se mantienen bien tanto tiempo como en Europa. (de Moussy, 2005: 274)

En el párrafo citado destacamos el empleo, por parte de deMoussy, del término “especímenes” para referirse a las mujeres que habitaban distintas zonas de la Confederación con sus diferencias, tanto físicas como en modales e intelecto. Asimismo, es notable la distinción que realiza entre “las mujeres de raza española” y las “mestizas”⁶, a través de la cual establece, desde una óptica eurocéntrica, un lugar de jerarquización de las mujeres europeas (en este caso, españolas) por sobre las “mestizas” (que tienden a “dejarse” rápidamente). Puede inferirse de su estrategia discursiva que el mestizaje actúa, en cierta forma, degradando⁷ (Spurr, 2013) lo que desde el plano axiológico de Moussy valora positivamente de las “de raza española” (su belleza, el cuidado de sí mismas, higiene, su gentileza).

6 La cuestión de la construcción discursiva de la figura del otro “mestizo” en la obra de este viajero ha sido analizada en otro de nuestros trabajos. Véase: Román y de Biaggi, 2020.

7 La *degradación* es una de las figuras retóricas que Spurr (2013) desarrolla a fin de comprender cómo la alteridad fue construida desde el discurso colonial (y su pervivencia, incluso, en el orden discursivo actual). Se relaciona con lo abyecto, que se proyecta como amenaza y refuerza la diferencia para intensificar el rechazo. Busca rastrear el origen de la suciedad o la debilidad, los lugares viles y poco higiénicos, la bajeza de la condición humana, la pereza y la indolencia como antítesis de la civilización.

Un aporte interesante de Todorov que se encuentra en su libro *Nosotros y los otros* (2005) que nos permite analizar la narrativa de Martin de Moussy está vinculado con el racialismo o doctrina racialista. Algunas de las proposiciones, que según señala Todorov la constituyen, nos permiten encontrar en la escritura de de Moussy algunos rasgos de esta doctrina. Estas proposiciones son: la existencia de las razas, la continuidad entre lo físico y lo moral, la acción del grupo sobre el individuo y la jerarquía única de valores.

Aquí podemos recuperar algunos aspectos de la doctrina racialista que, en uno de sus presupuestos sostiene la existencia de las razas: “de agrupamientos humanos cuyos miembros poseen características físicas comunes; a las razas se las asimila a las especies animales...” (Todorov, 2005: 116). Lo interesante es que quienes se identifican con esta doctrina están en contra del entrecruzamiento de las razas y, si bien este planteo no se evidencia en el discurso de Moussy, sí queda claro a lo largo de su obra que destaca los beneficios que tienen esos otros con los que se encuentra en estas latitudes, de “raza europea”, y lo beneficioso que resulta la “cruza” con éstos (para otros grupos étnicos que se “beneficiarían” con el aporte de la sangre europea, en este caso, española).

Por otra parte, sostiene Todorov que “la existencia de individuos, o incluso poblaciones, surgidos del cruzamiento de dos razas, lejos de convertir en caduco el concepto de raza, no hace sino confirmarlo: se identifica al mestizo precisamente porque en él se pueden reconocer los representantes típicos de cada raza” (Todorov, 2005: 116)

Sintetizando, en la cita precedente se evidencia, como decíamos, el fuerte componente axiológico al expresar las características positivas de las españolas en relación con (por sobre) las mestizas.

Siguiendo en el registro de este plano axiológico, continúa concediendo valoraciones positivas a la figura de las “mujeres argentinas”, respecto de apariencia y contextura: sostiene que presentan buena conformación física y atribuye a que esa condición les significa sufrir menos trastornos durante el parto.

Ya hemos hablado de las facultades reproductoras, evidentemente más desarrolladas en las mujeres de origen caucásico. Tales facultades se ven favorecidas en este caso por la buena conformación física de la pelvis, haciendo fácil la gestación y menos laborioso el parto. Hay poquísimas mujeres contrahechas, y los accidentes durante el parto son, por consiguiente, mucho más raro que en Europa. Las mujeres del Plata son sanas y robustas, viven ciertamente más tiempo que los hombres... (De Moussy, 2005: 274).

Continuando con las oposiciones (en este caso hombre-mujer), considera a las mujeres del Plata más longevas que los hombres: “Las mujeres del Plata son sanas y robustas, viven ciertamente más tiempo que los hombres... (de Moussy, 2005: 274).

En otro segmento textual encontramos a de Moussy, en relación a la construcción de la figura de la mujer del Plata, nuevamente estableciendo la comparación con las europeas, a través de identificar un rasgo considerado positivo por el autor, como la belleza física. La clave de lectura comparativa (entre lo europeo y lo local) organiza su protocolo interpretativo y configura su mirada -y su discurso- sobre la figura de las “mujeres argentinas”. Asimismo, se observa un desplazamiento del plano estético al plano moral, toda vez que de Moussy reprocha la relación de las mujeres argentinas con lo mundano, con la moda, concretamente, al sostener que “hasta cometen el error de convertirse en sus esclavas en vez de mandarlas”.

En todas partes, y principalmente las ciudades del litoral, las argentinas son hijas de Eva, como todas las mujeres de Europa, y esa caprichosa diosa llamada moda no tiene más fervientes adoradoras; hasta cometen el error de convertirse en sus esclavas en vez de mandarlas; hace años sacrificaron la deliciosa mantilla andaluza, que les sentaba tan bien y usaban con tanta gracia, para reemplazar con ese sombrerito, únicamente en París se hace bien y saben ponérselo (...) Aparte de los sacrificios irreflexivos hechos por las argentinas a la moda, son demasiado propensos a exagerar; tienen un gusto y una elegancia natural que las hace brillar en las reuniones. Los bailes, por el buen tono y la apostura de los invitados, no están por debajo de las de las grandes ciudades de Europa, sorprendiendo con toda seguridad al viajero, quien apenas espera encontrar en pequeñas ciudades perdidas del continente sudamericano modales y atavíos dignos de un teatro mayor. (de Moussy, 2005: 275)

El autor asigna a la figura de las “mujeres argentinas” un lugar “natural” y privilegiado, desde una mirada patriarcal, casi exclusivamente limitado a las tareas de cuidado de la familia y la realización de las tareas del hogar; resalta las buenas cualidades de las mujeres, en el hogar y el cuidado de los hijos, bordan y cosen con delicadeza.

Se comprende que hablamos de las mujeres de la clase superior y de la clase media, de las mujeres, a quienes una educación, si no completa, por lo menos bastante adelantada, ha formado y pulido. Las de campaña, son principalmente mestizas, permanecen en un plano inferior, pero no por eso dejan de tener también una especie de elegancia na-

tural, las vuelve menos burdas y brutales que las campesinas de Europa. Apenas si se encuentra, en la montaña, un tipo de mujer poco atrayente, a la cual un dudoso aseo oculta su valor real... En cuanto a las Indias de raza guaraní o quichua, no son naturalmente muy seductoras, no más que las de la pampa, y solo por la influencia vivificante de la sangre caucásica, su raza mejora; efectivamente, las mestizas provenientes de esas razas suelen presentar tipos muy agradables. Se las llama *chinas* en el litoral, *cholitas* en el norte, a partir de Tucumán. Esta última designación se aplica también en Bolivia y en el Perú a las mujeres de sangre mezclada (...) Las negras y las mulatas forman el servicio doméstico de la mayor parte de las casas criollas. Son, como se sabe, excelentes nodrizas, muy adictas por temperamento. Su raza es poco numerosa y va disminuyendo, además, en parte por las mezclas con sangre europea que las transforman incesantemente, en parte por la tisis pulmonar, en esta clase produce mayores estragos que cualquier otro lugar. (de Moussy, 2005: 276).

Al referirse al componente relacionado con la educación, la misma aparece como exclusiva de lo que el distingue como “las mujeres de la clase superior y de la clase media”, y está delimitada por las lecciones que han tomado (música, lenguas vivas en general), todas cualidades que evidencian la asimilación que realiza con las mujeres europeas.

Al introducir a la figura de las mujeres mestizas, nuevamente la figura de la degradación irrumpe (“permanecen en un plano inferior”), no obstante lo cual les concede, desde el plano axiológico, que “no dejan de tener una especie de elegancia natural” e introduce una inversión en su mirada en clave comparativa con las europeas (eso sí, las compara con las mujeres *campesinas* europeas): en este caso, concederá a las mestizas que lo anterior “las vuelve menos burdas y brutales que las campesinas europeas”.

Retomando la doctrina racialisista, de la cual dijimos anteriormente que podemos encontrar rastros en la narrativa de de Moussy, Todorov sostiene que:

el racialisista no se contenta con afirmar que las razas son diferentes; cree también que son superiores o inferiores, unas a las otras, lo que implica que dispones de una jerarquía única de valores...Esta escala de valores es, en la mayoría de los casos, de origen etnocéntrico: es muy raro que la etnia a la que pertenece el autor racialisista no se encuentre en la cima de la jerarquía. En el plano de las cualidades físicas, el juicio preferido toma fácilmente la forma de una apreciación estética: mi raza es bella, las otras son más o menos feas. (Todorov, 2005:118).

Sintetizando este tramo de nuestro análisis, el contraste constante del viajero no sólo se puede identificar entre la mujer argentina y la europea, sino entre la mujer argentina que habita en las zonas urbanas, que se ha educado y que pertenece a “la clase superior o media”, a diferencia de la mujer de campaña, mestiza, a la que considera de clase inferior.

Otro aspecto destacado en la descripción de la mujer argentina que lleva adelante este viajero es la identificación de las características que presentaban como “reproductoras”, siempre en la línea comparativa y contrastativa, al mencionar que:

Ya hemos hablado de las facultades reproductoras, evidentemente más desarrolladas en las mujeres de origen caucásico. Tales facultades se ven favorecidas en este caso por la buena conformación física de la pelvis, haciendo fácil la gestación y menos laborioso el parto. Hay poquísimas mujeres contrahechas, y los accidentes durante el parto son, por consiguiente, mucho más raro que en Europa. Las mujeres del Plata son sanas y robustas, viven ciertamente más tiempo que los hombres... (De Moussy, 2005: 274).

Los aspectos considerados por de Moussy para describir a la mujer argentina van desde la contextura física, que las haría más que aptas para la reproducción, la belleza física, las cualidades para la vida hogareña y su intelecto, como ya quedó evidenciado en la cita precedente.

III. Algunas conclusiones

El análisis de la producción escrita de Martin de Moussy nos ha permitido identificar la mirada eurocéntrica operando fuertemente en la construcción discursiva del otro que llevó a cabo este viajero en su obra *Descripción geográfica y estadística de la Confederación Argentina*.

Dicha perspectiva puede indicarse como etnocéntrica, entendiendo junto a Todorov que se trata del “hecho de elevar, indebidamente, a la categoría de universales los valores de la sociedad a la que yo pertenezco.” (Todorov, 2005: 21)

Retomando la propuesta inicial de abordar la construcción discursiva de la alteridad llevada a cabo en sus escritos por de Moussy y teniendo como eje del análisis las tres dimensiones propuestas por Todorov, es posible sostener junto a este autor que las mismas operan en la operación discursiva del viajero, ya que

como sostiene Todorov “existen relaciones y afinidades entre los tres planos” (Todorov, 2008: 221). En el discurso del viajero francés de evidencia un conocimiento suficiente de la figura descripta, es decir, desde el plano praxeológico hay un acercamiento suficiente para acceder a detalles, información y elementos que harán posible una construcción discursiva, si bien no extensa, sí detallada. Lo anterior se combina, desde el plano epistémico, con cierta ambivalencia que emerge en su discurso: por momentos (e introduciendo aquí el nivel del plano axiológico) reconoce las cualidades físicas, estéticas, de la figura femenina, en tanto en otro por momentos la descalifica a partir tanto de las cualidades temperamentales promovidas por su pertenencia a un determinado origen, o labor o su comportamiento. Asimismo, emerge con gran frecuencia la comparación con las características físicas o psicológicas del europeo, a quien claramente establece como parámetro de valoración, en un entramado discursivo que no puede sustraerse del eurocentrismo y del discurso patriarcal de la época.-

IV. Bibliografía y fuentes

- Chicote, Gloriaed** (2007). *Extraños en la casa: alteridad y representaciones ficcionales en la literatura española (siglos XIII a XVII)*. La Plata: EDULP. (Sociales). En Memoria Académica, Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.411/pm.411.pdf>
- de Moussy, Martín** (1860) *Description physique et statistique de la Confédération Argentine, TomePremier*. Librairie de Firmin DidotFrères, Fils et Cia.
- (1860a) *Description physique et statistique de la Confédération Argentine, TomeDeuxième*. Librairie de Firmin DidotFrères, Fils et Cia.
- (1864) *Description géographique et statistique de la Confédération Argentine, TomeTroisième*. Librairie de Firmin Didot Frères, Fils et Cia.
- (1867) *Rapports du Jury International. L’AmeriqueCentrale et L’AmeriqueMériidionale a L’ExpositionUniverselle*. Imprimerie et Librairie Administratives de Paul Dupont.
- (2005) *Descripción Geográfica y Estadística de la Confederación Argentina, Tomo I*. Academia Nacional de Historia.
- (2005a) *Descripción Geográfica y Estadística de la Confederación Argentina, Tomo II*. Academia Nacional de Historia.
- (2005b) *Descripción Geográfica y Estadística de la Confederación Argentina, Tomo III*. Academia Nacional de Historia.

Leguizamón Pondal, Martiniano (1970) Víctor Martín de Moussy, su vida y su obra. En *Primer Congreso Argentino de Historia de la Ciencia de 1969, Boletín de la Academia Nacional de Ciencias*, T. 48.

Quesada, Vicente G. (1866) El doctor V. Martín de Moussy. En *La Revista de Buenos Aires, Buenos Aires*, Tomo IX.

Román, Mario Sebastián (2012) *Discursos en viaje. Contactos culturales y figuras del 'otro' en la Argentina del siglo XIX*. Editorial Biblos.

----- (2021) Discursos sobre la cultura del transporte y las formas de viajar en el siglo XIX: Martín de Moussy en la Confederación Argentina. En: *Revista de Signis* 34: "Culturas del transporte en América Latina. Redes, prácticas, discursos, ficciones", dirigido por Wolfram Nitsch (Universidad de Köln), con la colaboración de Jörg Türschmann (Universidad de Viena), Christian Wehr (Universidad de Würzburg) y Gonzalo Aguilar (Universidad de Buenos Aires - CONICET). Junio de 2021. pp. 17 a 28. Disponible en: <https://www.designisfels.net/publicacion/134-culturas-del-transporte-en-america-latina-redes-practicas-discursos-ficciones/> (última visita: 28/09/22).

Román, Mario Sebastián (dirección) (2016) *La pluma y la lente. Viajeros europeos por Argentina durante el siglo XIX, entre el orden de la escritura y el orden de la mirada*. EDUNER.

Román, Mario Sebastián y de Biaggi; María Lidia (2016) Las Exposiciones y el orden de la mirada. Sobre las intervenciones de Alfred du Graty y Martín de Moussy en la puesta en escena de la Confederación Argentina en las Exposiciones Universales de París de 1855 y 1867. En: Román (director), 2016.

----- (2020) Historia, cultura y alteridad: sobre la construcción discursiva de las figuras del 'otro' en la *Descripción geográfica y estadística de la Confederación Argentina* de Martín de Moussy. En: Ramos, Hugo et al (comps.) *VIII Congreso Regional de Historia e Historiografía*. Facultad de Humanidades y Ciencias. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe, 2020. pp. 175-192. Libro digital, PDF.

Spurr, David (2013) *La retórica del Imperio. El discurso colonial en periodismo, escritura de viajes y administración imperial*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Todorov, Tzvetan (2005) *Nosotros y los otros. Reflexión sobre la diversidad humana*. Siglo XXI Editores.

----- (2008) *La conquista de América. El problema del otro*. Siglo XXI Editores.

Historia intelectual y de las universidades: discursos, cultura y política

Materiales para una historia de la edición en la UNL: la reconstrucción de su catálogo

LEONEL CESCUT

leonelcescut@gmail.com

JUAN PABLO GIORDANO

el_giord@yahoo.com.ar

Facultad de Humanidades y Ciencias – Universidad Nacional del Litoral

Resumen

Esta ponencia exhibe los avances en la reconstrucción del catálogo editorial de la Universidad Nacional del Litoral, desde la creación de su Imprenta en 1930 hasta 2010. La reposición del catálogo de publicaciones de la UNL nos lleva a unir un sistema de indicios sobre las formas de autoridad, poder e interés que recubren los actos por los cuales la Universidad «se da a leer», surgidos en la tensión entre conjuntos de especialistas e instituciones que se enmarcan en las funciones de extensión propias de una universidad reformista (Scarcióforo et al., 2015).

Siguiendo a Gustavo Sorá (2002 y 2007) planteamos que el catálogo condensa un sistema de referencias y elecciones que —mediante la acción de editores que imponen/crean posiciones y disposiciones— unifica autores, tradiciones y títulos en un soporte de divulgación y consagración; por lo tanto, es evidencia material que permite extraer datos relacionales, al ubicar a los autores en sus sistemas y a los discursos en sus soportes materiales, así como unidad de significación que permite comprender la génesis común de universos de sentido (ciencia, cultura y política) que solo a posteriori naturalizarán su diferenciación.

Las claves interpretativas que esbozaremos versarán sobre: la dispersión geográfica y material de lo publicado en diferentes repositorios; los cambios o permanencias de orientación y división de las colecciones; los momentos de incremento o decrecimiento de lo publicado en diferentes períodos de la vida universitaria; la promoción de publicaciones científicas como lógica de re/producción de la universidad.

Palabras clave: catálogo / edición / UNL

Materiales para una historia de la edición

La edición de libros es por naturaleza una industria artesanal, descentralizada, improvisada y personal; la realizan mejor grupos pequeños de gente con ideas afines, consagrada a su arte, celosa de su autonomía, sensible a las necesidades de los escritores y a los intereses diversos de los lectores. Si su objetivo primordial fuera el dinero, estas personas habrían elegido otras profesiones. Habrían elegido ser, por ejemplo, agentes literarios, muchos de los cuales han prosperado a medida que los anticipos sobre derechos de los autores han aumentado a un ritmo frenético en el fuertemente competitivo mercado actual de talento vendible. (Epstein, 2011:10)

Esta ponencia tiene por objetivo señalar el estado de la cuestión de una investigación que se encuentra en proceso, a saber; la reconstrucción del catálogo histórico de la editorial de la Universidad Nacional del Litoral (en adelante UNL) y, a raíz de ello, poder dar cuenta de los materiales disponibles para elaborar una historia de la edición.

Sin embargo, así planteada la cuestión, es ineludible intentar establecer un punto a partir del cual la universidad «se da a leer», es decir, que contemple las condiciones que antecedieron a la producción de cientos de publicaciones que tuvieron y tienen alcance nacional e internacional. En este caso, creemos, siempre en la órbita de un contexto álgido en términos políticos–sociales, que se trata «de decisiones». El abordaje de distintas fuentes nos dará la pauta de las capas que fueron sedimentando este proceso.

En primer lugar, durante las primeras décadas del siglo XX, Santa Fe, como otras regiones del país, había sido afectada positivamente por la producción peninsular española, más aún, luego de la primera guerra mundial. Por otra parte, una cantidad de editoriales, imprentas y talleres gráficos que publicaban en la ciudad sobre todo a principios del siglo XX se hicieron fuertes a tal punto que la creación de la Imprenta de la UNL fue una de la más tardías. Podemos observar este cambio en la transición que va desde las últimas décadas del siglo XIX a las primeras del siglo XX. Una breve reseña sobre la Editorial Colmegna de Ivana Tosti (2021) puede ilustrar perfectamente esta cuestión. Antes de 1910 existía la editorial Juan Benaprés, imprenta La Elegancia, Talleres Gráficos Arte SRL, Imprenta La Unión, Imprenta el Éxito, entre otras.¹ Pero aún así,

1 Aquí no se realiza mención alguna a todas aquellas bibliotecas que promocionaron la lectura y el intercambio cultural a principios del siglo XX. Puede citarse como ejemplo las bibliotecas Cosmopolita funda-

los proyectos editoriales cobraron importancia en el marco de un notable crecimiento del sector relacionado, principalmente, a dos factores: la ampliación del público lector como producto de la alfabetización y el colapso de la industria editorial española durante los años de la Guerra Civil (1936–1939). En el contexto de la guerra la importación de libros se interrumpió impulsando el desarrollo de una industria editorial nacional. (Rubinzal, 2022:71)

En esta línea, es conveniente comenzar destacando la importancia del Instituto Social durante el periodo fundacional de la Universidad Nacional del Litoral. Este, vino a imponerse ante «las impugnaciones que no cesaban de formularse a la universidad, referidas a su “carácter de clase”, su concentración en la cultura libresca y la fabricación de doctores, que conllevaba a un general aislamiento respecto del medio» (Bacolla y Piazzesi, 2015). Sin embargo, como veremos más adelante, la primera etapa tuvo una corta existencia. El mismo fue creado

en 1928 durante el rectorado de Rafael Araya, articuló tres secciones con funciones específicas: Extensión Universitaria, el Museo Social y la Universidad Popular. Extensión universitaria, con sede en Santa Fe, ofrecía cursos por correspondencia y radiofonía. El Museo social funcionaba en Rosario y se ocupaba de investigar problemáticas económicas y sociales de la región. La Universidad popular desarrollaba en las distintas sedes universitarias una propuesta educativa técnico–profesional dirigida a los sectores que no habían podido acceder a los estudios superiores. Las colecciones tenían por objetivo la difusión del conocimiento a través de conferencias y trabajos de mayor extensión (Alonso y Bertero, 2019:87)

Particularmente, es posible encontrar al interior de una de sus secciones, a saber: *Extensión universitaria*, los primeros materiales para una historia de la edición. En la ordenanza de la creación del Instituto Social, publicada por la Imprenta de la Provincia de Santa Fe, precisamente en su capítulo IV dedicado a *Extensión Universitaria*, legisla en el artículo 30: «"La Extensión Universitaria" tendrá un carácter preferentemente educativo, cultural y ético, en el orden científico, artístico, profesional, social y humano, orientado hacia la solidaridad social» (Instituto Social, 1928:11).

da en 1890, Mitre creada en 1905, la Biblioteca Pedagógica de 1910, Emilio Zola inaugurada en 1911, Mariano Moreno fundada 1912. Al respecto son interesantes los aportes de Rodríguez (2017).

Asimismo, en el inciso «e» del artículo 36, se afirma que la extensión universitaria promoverá: «La adquisición, conservación, *impresión*² y divulgación de las obras nacionales extranjeras, relativas al país, a la ciencia, al arte, a la literatura en general, como así también el intercambio con las demás publicaciones de universidades extranjeras, nacionales y demás institutos docentes» (Instituto Social, 1928:11). Es decir, dos años antes de la creación de la Imprenta de la Universidad, se prescribía en un documento —como proyecto— la necesidad de la Universidad de «darse a leer», por medio de un organismo destinado a realizar una función social para la Universidad.

Extensión universitaria: Conjuntamente y (al) través [sic] del Instituto social, desarrollarán sus funciones de extensión universitaria, difundiendo en conferencias aisladas, cursos sintéticos, excursiones y viajes de enseñanza, exposiciones científicas, artísticas e industriales, etc. Todas las conquistas culturales, filosóficas, literarias y científicas, etc. que permitan al público alcanzar los beneficios y los goces que se derivan de una mayor cultura intelectual (Instituto Social, 1928:19)

Si bien hacia el año 1928 en las fuentes revisadas la idea de crear una imprenta solo aparece en el inciso de aquel documento, la divulgación de aquellas «conquistas» académicas se diseminarian en cursos, conferencias, exposiciones, etc, como bien señala la cita anterior. Pero, la intervención gestionada por Roque Anselmo Izzo hacia 1929 modificaría —por unos años— rotundamente la fisonomía del proyecto inicial, establecido el año anterior.

En torno a los argumentos sobre la amplitud espacial de la institución, se configuraron nuevas decisiones para que fuera más «efectiva» la función social de la universidad en suelo litoraleño. Pero, lo que en realidad estaba sucediendo en este periodo era una reducción del Instituto Social y estrechez de recursos en detrimento, por ejemplo, del Museo Social. No obstante, la preocupación inicial, se evidencia en un documento posterior a 1928/29:

La Universidad del Litoral, creada por ley de octubre 17 de 1919, satisface, en el orden de la cultura, las necesidades de la zona argentina que comprenden las provincias de Santa Fe, Entre Ríos y Corrientes, y extiende su influencia hasta los territorios circundantes. Su misión consiste pues en atender los problemas a una región que ofrece fisonomía propia: vasta llanura (...) ciudades ribereñas o interiores, poblaciones rurales,

2 La cursiva es nuestra.

con limitados medios para problemas de estudios locales de fundamental importancia económica y social. (Ordenanzas, 1930:3)

Por este motivo, durante esta intervención, se llegó a comprender que para servir a los intereses populares, más allá de un mundo académico circunscripto a los claustros o laboratorios —asignándole a la tarea científica una labor social—, era necesario establecer un lazo «extensivo con la sociedad». Entonces, para alcanzar aquel logro: «Ha creado así el departamento de extensión universitaria, como entidad autónoma, que funciona por medio de tres secciones que realizan una labor armónica: *cursos, conferencias y publicaciones*» (Ordenanzas: 1930:3).

La sección cursos fomenta las universidades populares destinadas a los obreros de la ciudad y el campo, y tiene a su cargo ese tipo de enseñanza, que se practica en el propio recinto de las facultades en las ciudades de Santa Fe, Rosario, Paraná y Corrientes (...) La sección conferencias lleva a la tribuna popular a los universitarios para tratar los problemas económicos, políticos y sociales que exceden los límites de la especialización científica (...) La sección publicaciones difunde la obra que realiza la universidad en su carácter de instituto social para la cual instala y fomenta bibliotecas rurales, o, en su imprenta propia, edita libros y folletos que distribuye gratuitamente. (Ordenanzas, 1930:4)

Pasando en limpio lo expuesto con antelación, la creación del Departamento de Extensión Universitaria tiene lugar en 1929, del mismo modo, la ejecución del presupuesto para la creación de una imprenta propia que facilitara la labor científica y divulgativa también pertenece al mismo año. Para dicho cometido, hubo que reformar la ordenanza del Consejo superior del 30 de mayo de 1928 por la que se creó el Instituto Social de la Universidad Nacional del Litoral, integrado por las tres secciones: Universidad popular, Extensión universitaria y Museo social. En los archivos consultados la creación del nuevo departamento aparece plasmado de la siguiente manera:

Que la sección Universidad Popular, no corresponde por las funciones que se le asignan al concepto y filiación histórica de la entidad que se conoce universalmente bajo aquel título (...) Que en cuanto al Museo Social, establecido por la misma ordenanza para el estudio de los problemas de índole económico social (...) está destinado a una labor de naturaleza estrictamente científica: de investigación, tal como se enuncia (...) Que siendo la Universidad en razón de la naturaleza y de sus fines, un instituto social, debe en-

tenderse que el instituto creado con tal nombre, no está destinado a ejercer con carácter privativo una función que es genérica de la universidad toda; y que por lo tanto, sólo se trata de un nuevo departamento de la universidad que corresponde sea denominado de Extensión universitaria (...) Que tal departamento de extensión universitaria debe planearse por medio de cursos, conferencias y publicaciones distribuidas en todo el litoral, y dedicadas, en primer término, al sector más alejado de las posibilidades de la cultura: el de los obreros de la ciudad y del campo, para luego ampliar progresivamente sus actividades, incluyendo especialmente a los maestros primarios, hoy inconvenientemente desvinculados de la universidad, con grave perjuicio para ella y para la escuela en general. (Ordenanza - Santa Fe, 1929:5-6)

Fueron estos los motivos por los que el interventor nacional —Roque A. Izzo— de la UNL, en *acuerdo* con los diferentes delegados de las dependencias de este gran organismo resolvió modificar la ordenanza de 1928. De este modo, tuvo lugar la creación del Departamento de Extensión universitaria, dependiente del Consejo Superior que estuvo integrado por tres secciones: cursos, conferencias y publicaciones. Es a partir de este momento en que se institucionaliza, legisla y otorga un presupuesto para las publicaciones emanadas de este organismo —aunque la correcta entrega de partidas presupuestarias conlleve a otra discusión—. En el artículo 3 se expone:

La extensión universitaria estará destinada, en primer término, a los obreros urbanos y rurales, debiendo distribuirse a todo el litoral, preferentemente en los centros obreros, barrios industriales y población de campo, para suministrar conjuntamente con la información técnica elemental o de perfeccionamiento, útil a los fines económicos del individuo, el más preciso conocimiento de las condiciones de vida y de trabajo y de los correlativos problemas económicos—sociales. (Ordenanza, 1929:7)

Asimismo, en el punto 4, se define: «progresivamente se ampliarán las actividades de las actividades universitarias a otros sectores» (Ordenanza, 1929:7).

En un informe del presidente de Extensión universitaria —Juan Álvarez— del 31 de diciembre de 1929 dirigida al interventor Roque A. Izzo, da cuenta de las primeras tareas llevadas a cabo a cinco meses de la creación de dicho departamento.

Luego de describir el funcionamiento de las secciones *cursos* y *conferencias* se detiene en la sección *publicaciones*, a cargo del señor J. Hiram Pozzo. Allí declara que este último dedicó preferentemente sus esfuerzos a la instalación de la

imprensa del departamento, autorizada por el presupuesto de 1929, luego de los estudios preliminares indispensables y de una fructífera relación con el director de la imprenta de la Universidad de Buenos Aires, Carlos Correa Luna.

Según esta fuente, la sección ha editado por medio de otro establecimiento gráfico la conferencia dada por Enrique Fidanza, profesor de la Facultad de Medicina de Rosario, sobre «el problema actual de la lepra» (septiembre 25 de 1928); y tiene en prensa «función de las vitaminas en la nutrición» de Ricardo Calatroni y «Razón fisiológica de la jornada de 8 horas» de Cayetano Viale. Tal como afirma Mariela Rubinzal (2022) «En este contexto los representantes del proyecto extensionista universitario estaban convencidos de que las publicaciones eran una vía fundamental para diseminar, difundir y expandir el conocimiento generado en las universidades». Asimismo, Juan Álvarez escribe:

para 1930, y una vez que se tenga imprenta propia, el departamento proyecta editar una biblioteca propia, el departamento proyecta editar una biblioteca pedagógica con el objeto de ir suministrando a los maestros del litoral informaciones claras y amplias acerca de lo que en nuestro país y fuera de él se ha hecho y se hace en materia de nuevos métodos de educación. (Informe del DEU, 1929)

Dicha gestión se llevaría a cabo en consonancia con los consejos de Santa Fe, Entre Ríos y Corrientes. En este sentido, La UNL contaba con un capital esencial para la empresa editorial: un conjunto de autores destacados que se desempeñaban en el cuerpo docente de la casa de estudios (o eran profesores visitantes) y que además eran reconocidos a nivel nacional (Rubinzal, 2022). Los mismos, venían publicando desde años anteriores, pero a través de otras imprentas locales o nacionales (un ejemplo es la Imprenta Coni de Buenos Aires).

Es así que por otra resolución del interventor Roque A. Izzo, el 2 de mayo de 1930 se formó la imprenta de la Universidad Nacional del Litoral. La ordenanza de su creación y establecimiento señalaba inicialmente que tendría asidero y funcionamiento en la Facultad de Química Industrial y Agrícola. Esto se debía, fundamentalmente, a los gastos destinados anualmente por la universidad propiamente dicha para la reproducción de documentos institucionales, investigaciones, etc. «Debido a las potencialidades educativas que se piensa que una imprenta podría tener para las escuelas de arte y oficios que allí funcionaban, y

por la elevada partida de gastos que las impresiones propias del funcionamiento de la universidad insumía» (Scarciófolo et al., 2015).³

Desde la instalación de la Imprenta y su traslado a la órbita del rectorado, el número de ejemplares (folletos, boletines, libros, publicaciones periódicas) no hizo más que ampliarse. Ahora bien, cabe destacar, en esta etapa inicial, como señala Natacha Bacolla (2015:142): «La recién adquirida imprenta sería puesta en órbita del rectorado, sustrayendo al instituto; y posponiendo indefinidamente la entrega de fondos destinados a la construcción de un edificio propio». No obstante, entre sus primeras publicaciones ya se puede notar el predominio de temas históricos, jurídicos, químico matemáticos u otros vinculados a la salud. Durante los años 1930–1940 las publicaciones del Instituto Social se difundieron a muy bajo costo por América Latina, contando con la destacada participación de intelectuales reconocidos como Beppo Levi u Aldo Mieli —ambos agentes serán retomados en el apartado sobre publicaciones periódicas, oportunamente.

De las memorias del Instituto Social de 1928–1932 (publicadas en 1933), se desprende la información de que para el año 1931 se editaron alrededor de un centenar de publicaciones. Las mismas se distribuyeron entre docentes de la universidad, bibliotecas, otras instituciones y escuelas de enseñanza secundaria. Pero también, estos ejemplares circulaban a pedido de particulares. Si bien menciona cómo se distribuyó cada ejemplar, aquí no nos detendremos en esto.

En el archivo *Memoria del Instituto social* de 1937, que contempla un balance sobre lo ocurrido en los años 1933–1936, más precisamente en la Sección Extensión Universitaria, se puede notar en el bienio 1933–1934 una gran partida presupuestaria para *Publicaciones* en relación con otras áreas. Inicialmente podemos ver las primeras publicaciones agrupadas en las colecciones: Problemas de derechos penal, Extensión Universitaria, Biblioteca pedagógica, El problema del camino, Temas rurales y Temas obreros. También se constatan publicaciones administrativas y secciones especiales.

Es posible encontrar en diversos archivos libros de profesionales de la UNL publicados antes de 1929, es decir antes del montaje de la imprenta: *La política internacional Argentina durante la dictadura de Rosas* (1925) de Juan Gschiwind, *Sobre series divergentes sumables subuniformemente* (1925) de Juan Vignaux, *Integración numérica de ecuaciones diferenciales* (1925) de José Babini, entre otros. Lo cierto es que en 1929 se publicó un solo ejemplar por medio del Instituto Social: *El problema actual de la lepra* de Enrique Fidanza.

³ Esta cita es tomada de la memoria del Interventor Roque Anselmo Izzo, 1930.

Para el año siguiente se publicaron: *Función de las vitaminas en la nutrición* de Ricardo Calatroni, *Razón fisiológica de la jornada de ocho horas* de Cayetano Viale, *Higiene escolar* de Manuel Pignetto, *La piedra filosofal* de Josué Gollan (h), *Principios y fundamentos de la reforma universitaria* de Julio V. González, *La instrucción primaria en Santa Fe*, *Entre Ríos y Corrientes* de Dolores Dabat, *El problema cultural Oriente–Occidente* de Juan Mantovani, *Santa Fe y el Uruguay* de José Busaniche, *Eurindia en la arquitectura americana* de Ángel Gido, *La cuadratura del círculo* de José Babini, *Algunas contribuciones a la teoría de la sumabilidad de las series e integrales* de Juan Vignaux, *La mandioca* de Pedro Chiarulli y *Puna de Atacama. (Territorio de los Andes): reseña geológica y geográfica* de Luciano Catalano que fue una conferencia pronunciada en 1929 y publicada al año siguiente.

Siempre sin perder de vista que la tirada de estos títulos no corresponde solamente a libros —como se dijo anteriormente— se puede notar un claro incremento tanto de los ejemplares repartidos como de los títulos propiamente dichos. Cabe aclarar que año tras año se reeditaban títulos de años anteriores. En este sentido, para el año 1937 se incorporaron dos nuevas colecciones y la tirada y producción de ejemplares seguía en aumento.⁴

A medida que fueron imprimiendo textos crearon las siguientes colecciones que ordenaron el catálogo en ocho rubros principales: 1) Extensión Universitaria abarcaba cuestiones de carácter general, en especial las conferencias culturales organizadas por el Instituto; 2) La Constitución Argentina contenía las conferencias pertenecientes al ciclo sobre este tema; 3) Museo Social contenía los estudios realizados por dicha sección; 4) Biblioteca Pedagógica agrupaba temas relacionados con la enseñanza primaria y estaba destinada especialmente a los maestros y educadores; 5) La enseñanza secundaria contenía trabajos sobre la enseñanza media; 6) El problema del camino, colección destinada especialmente a técnicos en cuestiones viales; 7) Temas Rurales y, 8) Temas Obreros. No obstante (...) los títulos impresos en la década del 30 eran extremadamente variados y excedían las colecciones mencionadas. (Rubinzal, 2022:77).

Las publicaciones de la década del 40 y del 50 registran una continuidad y una ampliación del catálogo de la imprenta, en el relevamiento realizado para esta investigación se muestra un incremento de la diversidad científica de los artículos. Si bien las fuentes registran un achicamiento del presupuesto, la cantidad de

4 No se utilizan en esta oportunidad números precisos, solo se habla de «volúmenes de cantidad» en los documentos citados es posible acceder a ellos.

ejemplares hasta fines de 1950 siempre fue en alza. Lo cierto es que gran parte de esta reconstrucción se debe a la producción que llevan por nombre «Instituto Social» y solo es posible encontrarlo en los sellos de la imprenta hasta 1958.

Sin dudas la mayor opacidad de datos se presenta para las décadas de 1960 y 1970, debido a que las publicaciones de esos 20 años no se encuentran catalogadas en ningún documento (hasta el momento no se logró encontrar indicio alguno). En el transcurso de esos años se logra constatar que el departamento de publicaciones imprimió alrededor de 50 títulos. No sabemos si la disminución de la producción está vinculada a los eminentes hechos políticos acaecidos en el país, a la metamorfosis institucional (descentralización de la Universidad Nacional del Litoral) o simplemente al desconocimiento de ejemplares que van apareciendo progresivamente durante los relevamientos llevados a cabo en distintos archivos.

Sobre publicaciones periódicas y revistas pioneras de la universidad

Aquí, brevemente, se intentará describir la otra cara de la edición universitaria. Si bien el catálogo histórico no contempla las publicaciones periódicas, son ellas también editadas mediante la imprenta de la UNL. El dato más relevante a tener en cuenta es que las primeras publicaciones periódicas datan de 1922, antes de la creación de la Imprenta de la Universidad.

Según Salatino (2017) la publicación de revistas científicas universitarias tiene una larga tradición en la región latinoamericana. En esta línea es menester destacar el trabajo realizado por Romina Kippes (2022), donde un relevamiento de las publicaciones periódicas creadas durante el período fundacional de la UNL (1919–1943) nos muestra la proliferación de textos con un carácter híbrido, es decir, entre discurso científico e informativo, coincidente con la aparición de los primeros institutos de investigación y la creación de sus primeras redes académicas internacionales.

Kippes (2022) indica que las *revistas científicas pioneras* resultan ser efecto inmediato de la creación de los institutos de investigación y muestran una rápida adaptación al registro de las publicaciones científicas globales. Si tomamos en cuenta la periodización que establece Vessuri (1994), donde establece cinco fases para el estudio del desarrollo de la ciencia en América latina, podríamos afirmar, que el desarrollo de las publicaciones periódicas en la UNL, en sus inicios es una mixtura de aquella primera fase estrechamente ligada a los principios del programa

del positivismo europeo, como parte integral de los esquemas de modernización política y económica de las nuevas naciones —fin del siglo XIX, inicios del siglo XX—, y de una segunda fase caracterizada por la incipiente institucionalización de la ciencia experimental (1918–1940).

Así, a partir de las primeras décadas del siglo XX, y bajo la influencia de la Reforma Universitaria como movimiento fundante de la universidad pública latinoamericana, la publicación de revistas encontró en las casas de estudio un espacio de expansión y crecimiento. Es menester preguntarse en este punto si en este caso la voluntad antecedió al instrumento.

Para establecer y agrupar las conceptuadas «revistas pioneras de la UNL» en su primera etapa, la autora adaptó las clasificaciones revisadas por López–Ornelas y Cordero–Arroyo (2005) determinando tres grupos: a) revistas de información institucional, que caracterizaron especialmente los años inmediatos a la creación de la UNL; b) publicaciones de cátedra, vinculadas con la enseñanza y la práctica de la escritura del cuerpo estudiantil; y c) revistas científicas, que privilegian el contenido científico.

Sin dudas, los resultados son asombrosos. Antes de 1930 existieron 5 revistas: *Revista de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales*, dependiente de la facultad de nombre homónimo creada en 1922 y con una característica de contenido «institucional». En segundo lugar, la *Revista Anales de la Facultad de Ciencias de la Educación*, creada en 1923 y que poseía características eminentemente científicas. La *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas, Comerciales y Políticas* de 1926, que tenía un carácter institucional. En cuarto lugar, hacia 1927, el *Boletín de la Universidad Nacional del Litoral*, también poseía una tirada de carácter institucional ya que dependía del rectorado. Por último, están los *Trabajos de Seminario* dependiente de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, que aparecieron en 1928 y cuya característica es meramente de cátedra.

Este panorama general, indica por un lado que la producción y circulación de artículos estuvo presente desde los inicios de la creación de la universidad, pero en tanto antesala de la creación de la imprenta es también un umbral sobre el que se apoyarían los distintos tipos de publicaciones que sobrevendrán posteriormente — es decir los que describimos con anterioridad—. Aun así, en el terreno de las publicaciones periódicas para el periodo analizado por Kippes (2022), de 1930 a 1942 es posible avizorar al menos una duplicación de revistas (aparecen nueve revistas) de carácter «científico» o de «cátedra».

Estas revistas se ubican perfectamente en la segunda fase descrita por Vessuri (1994), aparecen: la *Revista de Química Industrial y Agrícola* (1930), la revista

Universidad (1935), *Anales de IICyT* (1932), esta pertenecía al Instituto de Investigaciones Científicas y Tecnológicas, *Revista del Instituto de Experimentaciones Agropecuarias* (1936), entre otras (cf. Kippes. 2022).

Estas Revistas tienen lugar, además, a la par de la creación de Institutos de Investigación. Se puede tomar como referencia la frustrada experiencia de 1922 con la creación del Instituto de Ciencias, que encontró un nuevo camino mediante el surgimiento, en 1929, del Instituto de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (IICyT)⁵, el primero creado bajo dependencia rectoral. Ambos dan cuenta de aquella vocación científica. El segundo instituto creado bajo la órbita rectoral el 29 de julio de 1935 fue el Instituto de Filosofía e Historia de la Ciencia, de ellos se desprenden dos de las revistas pioneras en la década del 30: *Anales del Instituto de Investigaciones Científicas y Tecnológicas* —anteriormente mencionado— y *Archeion* (1939), es decir la revista del Instituto de Filosofía e Historia de la Ciencia. Entre 1935 y 1943 la UNL atraviesa la denominada «era Gollan» (Conti, 2009), que fue prolífica —entre otras cosas— en la creación de una serie de institutos que consolidaron su temprana tradición en la investigación.

Claramente, la migración de profesionales extranjeros a las recientemente constituidas universidades argentinas, provocada por la huida de regímenes fascistas y totalitarios en Europa, que también fue analizada por Vessuri (1994), juega un rol preponderante en la trayectoria y difusión de saberes científicos. Aquí solo realizamos una breve referencia al caso de Mieli, Pastor y Paoli. Pero no es muy diferente a los casos de Beppo Levi y Ardoino Martini y la creación del Instituto de Microquímica. Al respecto recomendamos recorrer trabajos como el de Oscar Vallejos (2010).

Al mismo tiempo, y casi de manera conjunta con su constitución, varias de las facultades de la UNL tuvieron sus tempranas revistas institucionales, en las que las contribuciones científicas —en muchos casos originales— convivían con información de otra índole.

⁵ Es importante destacar aquí la figura de su creador: huyendo del régimen fascista, Aldo Mieli recaló en Santa Fe a partir de una red de contactos ya instalados en Rosario y Santa Fe, el matemático español Julio Rey Pastor y el químico industrial Umberto Giulio Paoli, también italiano y cercano a Mieli. Rey Pastor y Paoli habían sido, dos años antes de la creación del Instituto, los artífices de la conformación del Grupo Argentino de Historia de la Ciencia (Babini y De Azúa, 2003), que impulsó notablemente la instalación y desarrollo de la disciplina en nuestro país. El vínculo de Mieli con Paoli y Rey Pastor, y de este último con Cortés Pla (por entonces decano de la Facultad de Matemática, en Rosario, y consejero superior de la UNL) desembocó en el desembarco de Mieli en la FQIyA. Al respecto es notable el trabajo de Matharan (2014).

Todo este *racconto* tiene por objetivo identificar la sedimentación de una tradición editora, que arranca a comienzos de 1920 pero que tiene su despegue cualitativo y cuantitativo a partir de la adquisición de la imprenta.

Como la otra cara de una misma moneda, la edición universitaria se vería completa por esta pata que actualmente continua con la tirada de distintas revistas (en soporte digital). El bajo costo, en un comienzo y, el acceso gratuito —actual—, muestran aquella intención primigenia por la cual, la universidad intenta darse a conocer. En este caso si bien comenzó orientada a un público más general, la producción de revistas científicas devela ámbitos específicos y nexos fuertes con la comunidad científica nacional e internacional.

Relevamiento del catálogo: un estado de la cuestión

Hasta el momento expusimos los materiales con los que contamos para una historia de la edición en la UNL, pero no dimos cuenta del trabajo que inicialmente nos llevó a pensar estas cuestiones. Hasta la actualidad no existe un catálogo unívoco que reúna toda la producción editorial de la UNL. Si bien ese trabajo fue llevado a cabo conjuntamente entre Ediciones UNL y el asesoramiento del Programa de Historia y Memoria de la UNL en 2019, el mismo se vio interrumpido por la pandemia de 2020. No obstante, actualmente se cuenta con una radiografía de las publicaciones —sin incluir las periódicas— que van desde 1930 a 2010, este catálogo se encuentra en permanente reevaluación y construcción.

El primer encuentro para esta pesquisa estuvo relacionado con el relevamiento de algunos catálogos metódicos dirigidos por Domingo Buonocore —director de la entonces biblioteca de FCJS— desde fines de la década de 1930. «Los catálogos metódicos publicados entre 1937–1943 estuvieron a cargo de Domingo Buonocore, entonces director de la biblioteca. Para la progresiva actualización se trazó una publicación de suplementos trienales de los que solo aparecieron los números 1 y 2, entre 1940 y 1943 respectivamente» (Alonso y Bertero, 2019)

Estos catálogos tenían por objetivo encasillar en diversas colecciones las múltiples piezas bibliográficas con las que contaba la actual biblioteca Pablo Vrillaud. Sin detenernos en las diferentes categorías, se pudo constatar entre los miles de ejemplares algunas publicaciones correspondientes a la Imprenta de la Universidad, recientemente instalada.

Como se sabe, además de aumentar el acervo bibliográfico, entre 1938 y 1940 también se incrementó el número de lectores. Con el propósito de poner de relieve

su función social, por estos años se implementó el servicio de préstamos a domicilio de obras de cultura general. En palabras del entonces director, dicho servicio «ha contribuido positivamente a movilizar un extraordinario caudal bibliográfico que, sin estas facilidades para su uso yacería estérilmente entre el polvo de los anaqueles» (Buonocore, 1942:11; cf. Alonso y Bertero, 2019:21-22).

Sin embargo, un catálogo que lograría dar cuenta inicialmente de algunas de las publicaciones, fue el elaborado por el Departamento de Publicaciones a través de la Imprenta de la Universidad en 1960. El hallazgo de aquel único ejemplar devela una nómina relativamente completa de la producción de las facultades, escuelas e institutos de la UNL. La característica fundamental de este catálogo es que se elaboró con fines de «trueque».⁶

Desde luego, un catálogo con destinos así preestablecidos no puede reflejar sino una parte del quehacer permanente de la Universidad. Las elaboraciones más fundamentales generalmente son editadas comercialmente en prensa privada; de ahí que esta nómina, no pretenda exceder sus alcances naturales ni pueda ser juzgado el desarrollo científico de sus equipos docentes, exclusivamente en función de los títulos que este catálogo enumera. (Catálogo de Publicaciones: 1960)

En esta línea, del mismo modo en que se reconoce la impresión de libros por parte de estos equipos docentes por fuera de la Imprenta de la UNL, también se afirma que muchas publicaciones, para aquel entonces —a 30 años de la creación de la Imprenta de la UNL— se encontraban agotadas. Esto nos indica que el listado para el «trueque» con otras instituciones es imparcial.

En el memorándum a las delegaciones asistentes a la conferencia mundial de la Universidad de Méjico en septiembre de 1960, queda preestablecido: «(...) al dejar inaugurado el primer acuerdo de trueque de las publicaciones de nuestra universidad con las que edita la prestigiosa Universidad Nacional Autónoma de Méjico, confluente y entusiasta en estas constructivas inquietudes. En breve trasladaremos al plano mundial los beneficios del sistema» (Deleg. de la UNL, 1960).

Dicho catálogo fue producto de la colaboración de los funcionarios de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (FCJS) y de las escuelas, institutos y

⁶ Entre otras cosas el trueque tenía por objetivo enarbolar el principio de reciprocidad mediante el que se pretendía adquirir publicaciones similares de universidades nacionales o extranjeras. Equipos docentes podrían adquirir ejemplares con rebajas de hasta el 40% y con exención de los gastos de flete.

facultades dependientes. Allí se agrupados títulos contemplados según las diversas dependencias de la Universidad Nacional del Litoral:

DEU (Departamento de Extensión Universitaria)

ETS (Escuela de Técnicos para la Sanidad)

FCE (Facultad de Ciencias de la Educación)

FCECP (Facultad de Ciencias Económicas Comerciales y Políticas)

FCM (Facultad de Ciencias Médicas Matemáticas, Físico–Químicas y Naturales Aplicadas a la Industria)

FCMF (Facultad de Ciencias Médicas, Farmacia y Ramos Menores)

FFL (Facultad de Filosofía y Letras)

FIQ (Facultad de Ingeniería Química)

IC (Instituto de Cinematografía)

Recordemos que la descentralización del proyecto inicial de la UNL (1919) comienza con la separación de Corrientes, al pasar a formar parte de la Universidad del Nordeste (1957), posteriormente Universidad Nacional de Rosario (1968) y finalmente la Universidad Nacional de Entre Ríos (1973). Las colecciones se titulaban: Bellas artes, Instituto social, Bibliotecología y bibliografía, Ciencias jurídicas, políticas y sociales, Ciencia naturales y tecnología, Economía y finanzas, Educación, Filosofía y letras, Física y química, Ingeniería, Matemáticas y Publicaciones periódicas. En ellas fue posible localizar las primeras publicaciones correspondiente a la década de 1930, que pudieron ser cotejadas perfectamente con las memorias del Instituto Social —citadas en las fuentes.

En segunda instancia se exploró el catálogo del Centro de Publicaciones de 1999, que posee títulos que se registran desde los años ochenta hasta fines de los noventa. Consecutivamente los catálogos más recientes correspondientes a los años 2000–2003, 2000–2006, 2000–2008 y 2010, publicados por Ediciones UNL. El listado provisorio de estos todos estos títulos permitió crear un esqueleto de publicaciones desde 1930–2010. En esa instancia existía, una clara opacidad de datos en cuanto a las publicaciones que irían desde 1960 a 1983 aproximadamente, los posibles factores ya fueron analizados.

Con el objetivo de localizar físicamente estas publicaciones físicamente se indagó la Biblioteca Digital de la UNL, donde funciona el repositorio institucional. Posteriormente, se procedió a una pesquisa de los ejemplares en las bibliotecas de la actual Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales), la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC), y el Museo y Archivo Histórico «Marta Samatán».

Vale aclarar, que solo se toman como parte del catálogo aquellos ejemplares que se pudieron constatar en su formato físico, o que forman parte de algún

repositorio público o privado, ya que se encuentran inventariados en distintos acervos. No se toman en cuenta, *provisionalmente* aquellos ejemplares que aparecen mencionados en las memorias, catálogos o contratapas de colecciones que se manifiestan en diferentes libros sin que se hayan ubicado físicamente.

La búsqueda inicial arrojó un listado diverso, se encontraron títulos no contemplados en los catálogos históricos existentes. Por ende, se procedió al relevamiento inmediato en bibliotecas de la ciudad de Santa Fe. De este modo, se indagó en los acervos de la biblioteca Pública y Popular «Dr. José Gálvez», Biblioteca Pedagógica Popular «Domingo F. Sarmiento» y archivos privados. En dicha instancia el reconocimiento de publicaciones de la imprenta se incrementó notablemente.

La primera búsqueda de las publicaciones, arrojó un listado diverso y de contenidos híbridos, en el que sobresalen ejemplares con características más institucionales y de enseñanza, otros con perfiles científicos, y otros orientados a la divulgación. Notoriamente, se puede constatar que algunos títulos incluidos en las memorias del Instituto Social (1937), no fueron impresos en la Imprenta de la Universidad. Asimismo, no se pudo localizar ejemplares que figuraban en el Catálogo de Publicaciones de 1960 en carácter de «preparación».

Asimismo, se lograron localizar ejemplares desconocidos en los repositorios de Catálogos UBA, la Biblioteca Virtual de Cuyo y la Rioja. Se desconoce el estado de los ejemplares y su formato. No obstante, esto va en consonancia con lo documentado, no es de sorprender que publicaciones de casi cien años estén disponibles en anaqueles lejanos.

El carácter de las colecciones también fue mutando, por ejemplo, el catálogo de 1999 (que abarca las publicaciones de la década del 80 y 90) estaba estructurado de la siguiente manera: Ciencia y Técnica, Serie Académica, Cuadernos de la Universidad, Serie obras de Zapata Gollán, Revistas, Colección Jurídica, Sociedad y Cultura, Poesía, Teatro, Ensayos y otros escritos, Narrativa y Coediciones.

A partir del nuevo siglo las colecciones se fueron volviendo más generales, en el sentido de que pocas colecciones agrupan diversas ramas de la ciencia. Para el periodo 2000–2003 las colecciones eran: Ciencia y Técnica, Cátedra, Sociedad y cultura, Honoris Causa, Publicaciones periódicas y Ediciones Especiales. Reiteramos, no hay que perder de vista que cada colección abarca un corpus de textos específico. A diferencia de los primeros catálogos la especialización temática se volvió patente, la positivización de la ciencia, el encasillamiento al estilo colmena y la profesionalización de la edición son características de este nuevo siglo.

Actualmente, Ediciones UNL, cuenta con un sistema de gestión de datos que permite rastrear las publicaciones del 2000 en adelante. Por este motivo, la preocupación de estos investigadores será localizar aquellos ejemplares que no tienen posibilidad de ser reimpresos o digitalizados lejos de nuestro alcance. No obstante, el trabajo de la reconstrucción del catálogo histórico de la UNL puede ser entendido como el *infinito en un junco*.

Fuentes

Reconstrucción del Catálogo Histórico de la UNL (1930–2010). Ediciones UNL y Programa de Historia y Memoria.

Catálogo de publicaciones. Departamento de Publicaciones de la UNL, 1960.

Catálogo de publicaciones. Centro de Publicaciones, 1999.

Catálogo de publicaciones 2000–2003. Ediciones UNL.

Catálogo de publicaciones 2000–2006. Ediciones UNL.

Catálogo de publicaciones 2000–2008. Ediciones UNL.

Informe del presidente del Departamento de Extensión Universitaria. Instituto Social, 31 de diciembre de 1929.

Memoria del Instituto social (1928–1932). Imprenta de la Universidad, 1933.

Memoria del Instituto Social (1933–1936). Imprenta de la Universidad, 1937.

Ordenanza del Consejo Superior. Instituto Social, 30 de mayo 1928.

Ordenanza, Departamento de Extensión Universitaria. Instituto Social, 15 de julio de 1929.

Bibliografía

Alonso, Fabiana y Bertero, Eliana (2019). *La Biblioteca Pablo Vrillaud*. Ediciones UNL.

Babini, Nicolás y De Asúa, Miguel (2003). «La historia de la ciencia en Argentina en el último cuarto de siglo», en *Lhull: Revista de la Sociedad Española de Historia de las Ciencias y de las Técnicas*.

Bacolla, Natacha y Piazzesi, Susana (2015). *El reformismo entre dos siglos. Historias de la UNL*. Ediciones UNL.

Conti, Jorge (2009). *Lux Indeficiens. Crónica para la historia de la Universidad Nacional del Litoral*. Ediciones UNL.

- Diego, José Luis de (dir.)** (2014). *Editores y políticas editoriales en Argentina (1880–2010)*. Fondo de Cultura Económica.
- Dujovne, Alejandro** (2018). «Efectos de lectura. Problemas y propuestas para el estudio de las relaciones entre campo editorial y campo académico en las Ciencias Sociales y Humanas», en *Prismas. Revista de historia intelectual* n.º 22. Universidad Nacional de Quilmes.
- Epstein, Jason** (2011). *La industria del Libro: Pasado, presente y futuro de la edición*. Anagrama.
- Kippes, Romina** (2022). *La visibilidad de las revistas científicas en los nuevos ecosistemas digitales. El caso de las publicaciones periódicas de la Universidad Nacional del Litoral (2019–2020)*. Tesis de posgrado (aprobada, en curso).
- López–Ornelas, Maricela y Cordero–Arroyo, Graciela** (2005). «Un intento por definir las características generales de las revistas académicas electrónicas», en *Revista Razón y Palabra*, vol. 10.
- Matharan, Gabriel Augusto** (2014). *Hacia una historia social de la química como campo científico en la Argentina (1801–1955)*. Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Quilmes.
- Rodríguez, Mónica E.** (2017). *Discursos y representaciones sociales en los orígenes de Bibliotecas Populares de la ciudad de Santa Fe (1900–1920)*. Tesis inédita de licenciatura, Universidad Nacional del Litoral.
- Rubinzal, Mariela** (2022). «Las industrias culturales y la Universidad Nacional del Litoral. El Instituto Social (1928–1943)», en Rubinzal, Mariela (comp.) *La política y la cultura bajo la lupa. Santa Fe, siglo XX–XXI*. Ediciones UNL.
- Salatino, Maximiliano** (2017). *La estructura del espacio latinoamericano de Revistas Científicas*. Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Cuyo.
- Scarcióforo, Stella Maris et al.** (2015). *Extensión Universitaria. Desde sus orígenes en la Universidad Nacional del Litoral – Libro I*. Ediciones UNL.
- Sorá, Gustavo** (2002). «Literatura y política. La Librería Schmidt y la génesis de una oposición elemental en la cultura brasileña (1930–1935)», en *Prismas. Revista de historia intelectual* n.º 6. Universidad Nacional de Quilmes.
- (2007). «Editores y editoriales de ciencias sociales: un capital específico», en Neiburg, Federico y Plotkin, Mariano (comps.). *Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en la Argentina*. Paidós.
- Tosti, Ivana** (2021). «Semblanzas de ediciones Colmegna (Santa Fe 1940?–1997)», en *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes – Portal Editores y Editoriales Iberoamericanos (siglos XIX–XXI) – EDI–RED*. Disponible en <https://www.cervantesvirtual.com/>

[portales/gabriel_miro/obra/ediciones-colmegna-santa-fe-1940-1997-semblanza-1133017/](#)

Vallejos, Oscar (2010). *Travesías de una cultura científica: científicos judíos italianos en la Universidad del Litoral*. Ediciones UNL.

Vessuri, Hebe (1994). *La ciencia académica en América Latina en el siglo XX*. Universidad Nacional de Quilmes.

La trayectoria intelectual de Angélica Mendoza en la UNCuyo leída a través de las fuentes de los archivos universitarios (1956-1960)

GRISEL GARCÍA VELA

griselgarciaavela@gmail.com

Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales (INCIHUSA-CONICET) y Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo)

RENATA ALONSO ALCALDE

renialonsoalcalde@gmail.com

Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales (INCIHUSA-CONICET)

Resumen

El presente trabajo se enmarca dentro del proyecto Institucional “Patrimonio cultural de Mendoza. Registro, análisis y prospectiva de bienes culturales-ambientales como recurso de desarrollo local e innovación socio-cultural” desarrollado por distintos grupos de investigación de la Unidad Ejecutora INCIHUSA-CONICET-MENDOZA.

El objetivo principal es reconstruir críticamente la historia universitaria y cultural de Mendoza a través de la trayectoria intelectual de Angélica Mendoza, filósofa, pedagoga y militante mendocina durante su paso como docente en la Universidad Nacional de Cuyo (1956-1960). Asimismo, en la medida que consideramos los archivos universitarios como un conjunto de documentos de cualquier fecha, formato o soporte material reunidos durante el desarrollo de las actividades y funciones de miembros y órganos universitarios, cuya conservación es indispensable para la investigación y difusión de la cultura universitaria, buscamos poner en valor estos espacios de memoria institucional como fuentes para la investigación de la historia social, intelectual y cultural. En esta dirección la metodología utilizada supone el rastreo, análisis y sistematización de un corpus documental restituído a partir de distintas fuentes provenientes de los archivos universitarios (Memorias institucionales, resoluciones, programas, trabajos y artículos publicados e inéditos, epistolario, artículos de prensa, etc.). Considerando lo anterior, el estudio de las actividades y funciones de la UNCuyo vinculadas a la trayectoria intelectual de la filósofa argentina, nos permite por un lado conocer y problematizar el desarrollo de los saberes históricos, las prácticas pedagógicas y la investigación, así

como también tejer relaciones entre la universidad y el medio sociocultural en el que se encuentra.

Palabras clave: trayectoria intelectual / Angélica Mendoza / UNCuyo / archivos universitarios

Introducción

El presente trabajo se enmarca dentro del proyecto Institucional “Patrimonio cultural de Mendoza. Registro, análisis y prospectiva de bienes culturales-ambientales como recurso de desarrollo local e innovación socio-cultural” desarrollado por distintos grupos de investigación de la Unidad Ejecutora INCIHUSA-CONICET-MENDOZA.

El objetivo principal es reconstruir críticamente la historia universitaria y cultural de Mendoza a través de la trayectoria intelectual de Angélica Mendoza, filósofa, pedagoga y militante mendocina durante su paso como docente en la Universidad Nacional de Cuyo (1956-1960). En esta dirección la metodología utilizada supone el rastreo, análisis y sistematización de un corpus documental restituído a partir de distintas fuentes provenientes de los archivos universitarios (Memorias institucionales, resoluciones, programas, trabajos y artículos publicados e inéditos, epistolario, artículos de prensa, etc.). Considerando lo anterior, el estudio de las actividades y funciones de la UNCuyo vinculadas a la trayectoria intelectual de la filósofa argentina nos permite por un lado conocer y problematizar el desarrollo de los saberes históricos, las prácticas pedagógicas y la investigación, así como también tejer relaciones entre la universidad y el medio sociocultural en el que se encuentra.

Los archivos universitarios como fuente para el estudio de la historia universitaria

El estudio sobre los archivos ha constituido un aspecto significativo en las agendas públicas y académicas a nivel nacional e internacional durante las últimas décadas. El patrimonio documental es puesto en valor y ocupa un lugar de relieve en el ámbito académico que se pone de manifiesto en jornadas, reuniones, redes académicas, revistas y en la creación de archivos y fondos documentales acentuados a partir del giro digital.

En función de esto exponemos las tres razones dadas por Cruz Mundet sobre la importancia de este tipo de archivos para el estudio de la historia universitaria; y cómo, a partir de estas investigaciones, es posible vislumbrar aspectos de la historia social, política y cultural de un estado.

La primera de las razones que aporta el autor es que, al ser las universidades instituciones educativas que transfieren saberes que se remontan al siglo XI y lle-

gan hasta la actualidad, estudiar la documentación universitaria nos permite conocer los saberes históricos, las prácticas pedagógicas, la investigación y el campo sociocultural a lo largo de los años y con ello problematizar la evolución de estos conocimientos. La segunda razón es que, indistintamente a la forma institucional que las universidades han adoptado a lo largo del tiempo (conventuales, mayores, menores, etc.), el intercambio entre ellas y el debate de los conocimientos entre catedráticos y estudiantes se remite a la edad media y se han vinculado desde sus inicios. Se gesta de esta manera una sociedad científica reflejo del contexto político, social, económico y cultural en cada etapa de la historia. Es por eso que el estudio y reconstrucción de la vida universitaria es una herramienta para entender la historia global dentro una sociedad y no debe desvincularse del medio cultural donde se desarrolla; de igual manera los intercambios científicos y comunidad de saberes. La tercera razón, es que mediante el rastreo prosopográfico de profesores y estudiantes, puede inferirse la procedencia, redes de poder e influencia, cuadros dirigentes, vínculos políticos, y todo tipo de estudio sobre los grupos sociales que forman parte de las instituciones universitarias y que constituyen el grupo de intelectuales, profesionales e incluso el cuadro de dirigencia política de una nación (Cruz Mundet, José Ramón, 2003).

Se puede identificar analizando estas tres razones, por qué es importante la organización, conservación, difusión y puesta en valor de los archivos universitarios desde el punto de vista de la historia sociocultural. Sin embargo, los motivos y aspectos que se pueden rescatar de estos repositorios son mucho más amplios e incluye el campo de la política, la cultura, las reformas y legislaciones de una nación en vistas de la educación, entre otros tantos campos más específicos como lo son las historias y memorias institucionales, archivística, temáticas específicas de las políticas universitarias, y de la historia de las facultades o unidades académicas dependientes de ellas. Ahora bien ¿qué se entiende por archivo universitario?, es el conjunto de documentos de cualquier fecha, formato o soporte material, producidos o reunidos en el desarrollo de las funciones y actividades de los diferentes miembros y órganos universitarios, organizados y conservados para la información y la gestión administrativa, para la investigación y para la cultura. Se entiende igualmente por archivo universitario el servicio especializado en la gestión, conservación y difusión de los documentos con finalidades administrativas, docentes, investigadoras y culturales de la universidad. Y se entiende por documento universitario toda expresión textual, en lenguaje oral escrito, natural o codificado, así como toda imagen gráfica o impresión sonora, recogida en un soporte material de cualquier tipo que

constituya un testimonio de las actividades y de las funciones de la universidad (Borrás Gómez, Llanos San Juan, & Moreno López, 2000).

Por su parte Branka Tanodi manifiesta que cuando se trata de archivos de universidades nacionales, las actividades y funciones tienen que enmarcarse dentro del régimen jurídico general de archivos y documentos de la administración pública y de la normativa específica de cada universidad (Tanodi, 2011-2012). En el caso Argentino, el estado de la cuestión de los archivos universitarios es dispar entre las diferentes instituciones y no existe una legislación que normalice o establezca los criterios para su creación, organización y gestión de los mismos. Exponer algunos de los casos locales de archivos universitarios sirve para demostrar la realidad de estos espacios en el país y problematizar sobre el estado en que se encuentran y el valor que tienen en tanto reservorios de importantes fondos y colecciones documentales. Uno de los principales y antiguos del país es el Archivo de la Universidad Nacional de Córdoba, que desde su Constitución original de 1664 en su artículo 2° establece las indicaciones sobre la documentación que debe conservarse. Esta Constitución es la base de lo que actualmente es el Archivo Histórico de la Universidad Nacional de Córdoba. Además, su importancia no solamente es valiosa por su colección sino por su larga historia y por contar con el asesoramiento profesional de la Escuela de Archivología dependiente de la mencionada institución (Tanodi, 2011-2012). Sin embargo, la problemática de los archivos no encuentra respuestas en todas las Unidades Académicas, aún hay Facultades intentando crear sus archivos históricos, otras con la documentación dispersa e incluso en su mayoría, no cuentan con archiveros a cargo, a pesar de que la Universidad es pionera en la carrera de Archivología.

Otro de los casos referentes es el Archivo de la Universidad Nacional de Buenos Aires creado a principios del año 1931 y reconfigurado en 1972 como museo y archivo. Conserva la documentación de la mesa de entrada del Rectorado (ubicada en distintos depósitos) pero además, la mayoría de las unidades académicas gestionan sus propios archivos (Spoliansky & Buchbinder, 2015). Incluso durante las dos últimas décadas, este archivo atravesó en dos etapas intervenciones en vistas de mejorar las condiciones y funcionamiento del repositorio. Uno de los proyectos se desarrolló entre el año 2004 y el 2006. Una segunda instancia se inició en 2013 dentro del marco del Programa de Historia y Memoria de la Universidad que contempló la realización de un trabajo sistemático sobre la memoria de la Institución. Y considerando el informe diagnóstico sobre la situación del organismo realizado durante el año 2012 y centrado en el estado físico de la documentación y en las condiciones ambientales de las salas que la contenían, se avanza en un proyecto de

puesta en valor del archivo y sus fondos documentales. El tratamiento archivístico llevado a cabo en el desarrollo de estos proyectos, permitió que el archivo pueda actualmente preservar y conservar adecuadamente sus fondos y colecciones, al mismo tiempo que ponerlo en valor y a disposición para la consulta.

Un caso más reciente es el del Archivo Histórico de la Universidad de La Plata. Creado el 13 de septiembre de 2013 y dependiente de la Secretaría de Asuntos Académicos de Presidencia de la UNLP. Este archivo, desde su constitución tiene como misión la difusión de la documentación histórica producida y recibida por la universidad y es por eso que desde sus inicios, sin siquiera tener los fondos organizados completamente, se encuentra abierto la consulta a investigadores y a la comunidad en general. Esta disposición se apoya en las funciones del archivo: contener la memoria institucional, ser fuente de información para la investigación y como organismo garante de derechos. El archivo además, coordina los archivos de las facultades y dependencias y asesora a otras instituciones en sus tareas archivísticas (Archivo General del Colegio Nacional "Rafael Hernández", al Archivo de la Dirección de Deportes, a la Escuela Graduada "Joaquín V. González", a Mesa de Entradas y Archivo y Biblioteca de la Facultad de Trabajo Social, a Mesa de Entradas y Archivo de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, a la Dirección General de Construcciones y Mantenimiento, a la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, al Bachillerato de Bellas Artes, al Departamento de Graduados de la Facultad de Ciencias Veterinarias, al Archivo Histórico del Liceo Víctor Mercante, a la Facultad de Bellas Artes.). En la actualidad se encuentra abierto al público y en su página web cuenta con catálogos, descripciones de fondos y colecciones, inventarios, guías, actualizados a 2017. A partir de 2018, un avance importante en divulgación de temática y propuestas sobre archivos universitarios se materializa en la Revista del Archivo Histórico de la Universidad de La Plata "Hilos Documentales" dependiente de la Secretaría de Asuntos Académicos de Presidencia de la UNPL.

Este tipo de reservorio tiene su representación en la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza). El Centro de Documentación Histórica creado en 1991 e incorporado desde 2005 al SID Sistema Integrado de Documentación cumple en el rol de conservar los fondos históricos de la Universidad. En cuanto a las facultades cada una maneja sus fondos pero no en todos los casos son de fácil acceso porque aún no están organizados ni gestionados con tales fines, sino más bien son archivos administrativos y de gestión. En algunos casos sin una reglamentación y normativa general, más bien surgen proyectos de iniciativas de institutos, cátedras y otros espacios de cada repartición.

A nivel nacional, un avance en cuanto a la puesta en valor de los archivos universitarios fue la creación en 2018 de la Red de Archivos de Universidades Nacionales de Argentina (Red AUNAR) en el marco de las X Jornadas de Historia, Memoria y Comunicación desarrolladas en la Universidad Nacional de Quilmes, con el objetivo de ser un canal de comunicación e intercambio entre estas instituciones. En esta dirección, iniciativas como esta, junto a una normativa que regule y fije las obligaciones de los distintos agentes que intervienen en los procesos documentales con instrucciones precisas sobre las responsabilidades y los derechos de las unidades respecto a la documentación y un reglamento del servicio de archivos a través del cual se fijen los criterios y elementos esenciales de un sistema eficiente, sería beneficioso no solo para la gestión de fondos y colecciones públicas sino también para la puesta en valor de estos documentos como parte del patrimonio de la ciudadanía.

En conclusión, con la lupa puesta en los modelos democráticos y el interés de los científicos sociales en los estudios de la memoria, los archivos se transforman en una herramienta de recuerdo para la memoria pública de una sociedad en sus distintos niveles y responde a las demandas de libre acceso a la información como instrumento democratizador. Los archivos han ganado centralidad en las agendas gubernamentales y académicas en función de los cambios tecnológicos y de las formas de clasificar, inventariar y resguardar información producida por instituciones públicas y privadas, como también de las generadas por organizaciones sociales, políticas y/o culturales. Estudiar su patrimonio documental es una posibilidad para reconstruir aspectos de la vida pública, social y cultural no solo de cada institución sino además de la Nación a través de los años, razón por la cual los archivos universitarios merecen ser puestos en valor y deben ser visibilizados como fuente histórica para la investigación. La problemática cobra un valor adicional en tanto los actuales marcos regulatorios no garantizan la preservación sistemática de la información producida en el pasado por parte del Estado (nacional o provinciales), principal productor de información pública. Al respecto, la legislación vigente está lejos de emular sistemas eficientes, y articulados en materia archivística en relación a la utilización de estándares de protección del patrimonio documental, y de acceso a la información bajo su custodia. En su lugar, y con la excepción de algunos casos puntuales, los repositorios documentales públicos han estado sujetos a innovaciones parciales, y ausentes de políticas institucionales capaces de intervenir decididamente en la optimización de los fondos, como de sus usos. Por otra parte, la existencia de un marco legislativo adecuado es uno de los pilares fundamentales y necesarios para la protección del patrimonio.

Es interesante pensar que el estudio sistemático de los archivos universitarios podría ser una condición previa para proyectar un plan de gestión que permita modernizar y atender los reservorios aplicando normativas y criterios archivísticos aceptados para las consultas, difusión y democratización de la información. Y a partir de la puesta en valor de estos espacios incentivar la investigación de distintas disciplinas que puedan encontrar en este patrimonio documental fuente para nuevos conocimientos.

Ahora bien, el recorrido por estos archivos nos permite avanzar en la reconstrucción crítica de la historia universitaria y cultural de la provincia de Mendoza así como también, establecer vínculos con la trayectoria intelectual de Angélica Mendoza, tanto durante su paso como docente en la Universidad Nacional de Cuyo (1956-1960) como en los aportes previos o simultáneos a estos años, publicados en el extranjero y resguardados por la hemeroteca de la FFyL. Si bien nos enfocaremos en los archivos mencionados, hallamos en los archivos de la UNCuyo y en la biblioteca y hemeroteca de la FFYL de dicha institución universitaria, otros documentos y fuentes primarias que dan cuenta de los aportes de la pensadora argentina. Tal es el caso de la resolución de creación en 1959 del Instituto de Sociología, en la que se menciona a AM como la gestora y directora del instituto, así como también las tareas a cumplir dentro del mismo. Otro hallazgo importante son los trabajos de campo impulsados por la autora desde el instituto y en relación con las cátedras que dictaba en la facultad. Respecto a la historia de nuestra universidad y al clima necesario para que se gestara dicha institución, encontramos en el CDH los periódicos *Acción Estudiantil y Comunicaciones* (1953-1955): órgano Interino de la Oficina Gral. de Despacho, *Digesto UNCuyo 1954*, Libro de creación, organización y planes de estudio de la UNCuyo; así como también las ordenanzas que dieron origen a los institutos y que nos permiten pensar cómo eran los vínculos entre las cátedras y la investigación.

Tanto la biblioteca como la hemeroteca cuentan con un importante archivo documental de libros y revistas que constituyen el corpus de nuestra investigación. Tal es el caso de la nombrada Memoria Histórica de la Facultad, la biblioteca “Dra. Angélica Mendoza” donada por su familia a dicha institución, así como también los trabajos de extensión realizados por la filósofa mendocina durante sus años de docencia en la facultad. El Archivo de Despacho de la facultad nos proporcionó el Legajo personal de Angélica Mendoza cuyo acceso nos permitió pensar su trayectoria como profesora de dicha casa de estudios entre 1956 y 1959.

Asimismo, a través de la consulta en otros centros de documentación de la UNCuyo, como la biblioteca de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, accedimos a

una tesis de grado sobre la autora, la única encontrada hasta el momento. En la biblioteca de esta facultad también se consultó un boletín que da cuenta brevemente de la historia de dicha institución, en la que AM ejerció la docencia en el ámbito de las humanidades y ciencias sociales, a fines de los años 50 cuando aún era la Escuela de Estudios Políticos.

2. La fundación de la Universidad Nacional de Cuyo y de la FFyL en Mendoza (1939)

Son testimonio del clima de ideas en la provincia la creación de instituciones específicas, saberes históricos, actividades científicas y artísticas, entre las que destaca la Universidad Popular fundada en 1920. Instituciones y actividades que, por una parte manifestaron inquietudes socioculturales y, por la otra, alimentaron el clima de maduración cultural que daría lugar en 1939 a la creación de la UNCuyo. Esta decisión, incorporaba desde la región centro-oeste una nueva Universidad Nacional con dos vertientes iniciales en la provincia de Mendoza: la FFyL, de orientación humanística, y la Facultad de Ciencias. El decreto que dio origen a la Universidad Nacional de Cuyo, el 21 de marzo de 1939 establecía en su quinto artículo los organismos que la compondrían y sus dependencias. Allí se mencionaba que sólo la Facultad de Filosofía y Letras contaría desde su inicio con una biblioteca. De modo que en esta institución universitaria (UNCuyo) fue muy clara la necesidad de ofrecer formación en el espacio de las humanidades porque tal era el reclamo del ambiente cultural en la provincia desde hacía más de dos décadas. Todo ello, en sintonía con un proceso mucho más abarcativo temporal y espacialmente vinculado, según I. Wallerstein, a la historia intelectual del siglo XIX cuyo proceso de disciplinarización y profesionalización del conocimiento produjo la creación de estructuras institucionales permanentes diseñadas para producir nuevos conocimientos y para reproducir a los productores de conocimiento (Wallerstein, 2008: 8-9). De tal forma que, la incorporación de las humanidades a los claustros universitarios respondió a los debates sobre la necesidad de rescatar dicho espacio para el cultivo de la ciencia y la investigación buscando orientar la producción de nuevos conocimientos hacia la reflexión, y eventualmente resolución, de problemáticas nacionales y provinciales que demandaban saberes humanísticos. Estas estructuras institucionales permanentes favorecieron la profesionalización del conocimiento y desde entonces las universidades fueron la principal sede institucional para la creación de conocimientos desde las disciplinas humanísticas. Se trató de un proceso de afianzamiento

to de las formas que fue tomando el estado moderno que encontró en la institucionalización de las humanidades en las universidades, un punto de apoyo firme. Al mismo tiempo, formar y ser formado intelectualmente, fue signo democratizador de acceso al saber. Este saber, valorado como un derecho individual y también de las comunidades gestoras de esas instituciones, fue afectado por los saberes producidos en ellas y desde ellas. Así, las praxis de las humanidades pueden interpretarse como compromiso político y democrático, tanto con los individuos como con “lo común”, no como algo dado y pleno, sino como un proceso abierto, receptivo a la complejidad y diversidad de la época. Ese proceso transcurre institucionalmente a través del autoaprendizaje y la enseñanza de la crítica. Si bien la crítica es una práctica que compromete, en principio, al propio sujeto en tanto implica una lectura ensimismada y detenida, dispuesta a la intervención, al corte, a la apropiación del texto, lo que las humanidades significaron y significan aún hoy, depende de ese tipo de lectura y las instituciones dependen de esas prácticas individuales aprendidas y enseñadas.

3. Memoria Histórica y fondo radicado en la Hemeroteca de la FFyL. Importancia documental para la recuperación de trayectorias históricas e intelectuales

Como hemos mencionado anteriormente, el hallazgo de la Memoria Histórica de la FFyL de la UNCuyo ha sido fundamental para abordar nuestro tema. Esta labor de interpretación histórico-cultural acerca del origen y desarrollo de la FFyL surgió en 1964 y fue idea del Instituto de Filosofía de la mencionada facultad (Sección Historia del Pensamiento y Cultura Argentinos), dirigido por el filósofo Diego Pró docente de la FFyL y Secretario Técnico de estos documentos. Cuando se cumplía un cuarto de siglo de la fundación de la FFyL y de la UNCuyo, algunos profesores, egresados y estudiantes estuvieron a cargo de elaborar una Memoria Histórica Institucional para dar una visión de conjunto de los distintos aspectos de la vida de la Facultad. Tal como sostiene D. Pró en una nota dirigida al decano de la facultad, por aquel entonces el Dr. Pedro S. Martínez, el documento histórico pretendía ser una exposición completa, metódica, ordenada y clara de la estructura institucional, las orientaciones científicas de enseñanza y estudio de los aspectos previstos en el plan general “con prescindencia absoluta de todo juicio o apreciación de carácter subjetivo, político, religioso o racial”. (Memoria Histórica, p.599) En este documento histórico se registra y preserva el desarrollo institucional de las humanidades en

la provincia de Mendoza a través del recorrido por planes de estudio, cátedras, modos de enseñanza, institutos de investigación y más.

Mediante la exposición que incluye la Memoria de los protagonistas o contemporáneos de los hechos estudiados es posible adquirir la conciencia histórica del patrimonio cultural e intelectual de nuestra región. La memoria histórica, sostuvo D. Pró, recupera el desarrollo de la cultura humanística de la región incluso en los momentos previos a la fundación de la UNCuyo. Por tal motivo fue presentada en las II Jornadas Universitarias de Humanidades realizadas en Mendoza en 1964. Una comisión evaluó y aprobó la pertinencia de tal documento que permitía la materialización de la conciencia histórica, evitando de este modo la dispersión o el olvido de sus rasgos.

En 1940 y bajo la dependencia del rectorado (Dr. Edmundo Correas) se creó la “Biblioteca Universitaria” (luego Biblioteca Central) la cual, señala Arturo Roig, estuvo al servicio de la FFyL y de las Escuelas de Ciencias Económicas y Agronomía.

La existencia de la biblioteca nos permite advertir la relación establecida desde un comienzo entre cátedra, docencia e investigación ya que en la FFyL las bibliotecas surgieron al servicio de la investigación, es decir dependían de los Institutos y estos de las cátedras. En tal sentido estos repositorios bibliográficos buscaban satisfacer las necesidades de investigadores, alumnos, graduados y no tenían carácter público. A partir de 1944 aparecieron nuevos institutos y con ello se produjo una proliferación de bibliotecas poniendo de manifiesto, en palabras de Roig, “el interés creciente en sucesivos campos de estudio dentro de las humanidades” (Roig, A., Memoria Histórica, p.238).

El derrotero que continuó a este emprendimiento implicó muchos movimientos a lo largo de cierto tiempo dada la reciente creación de la Universidad y las primeras unidades académicas.

A partir de 1960 el acervo de la biblioteca fue creciendo no sólo por la adquisición de libros sino también por la donación de bibliotecas privadas tales como la de la Dra. Angélica Mendoza (Sociología). 1962 marca el comienzo de un proceso de ordenamiento en materia de bibliotecas universitarias en Cuyo. Por entonces existían numerosos institutos con sus bibliotecas especializadas, esto dio origen a la Ord. 132/44 del Rectorado, en la que se intentó de algún modo dar sentido orgánico a los repertorios bibliográficos en formación, que trataban de satisfacer las necesidades de los investigadores, graduados y alumnos. Comenzó entonces a tomar fuerza el propósito de una reorganización. En el caso de la Facultad de Filosofía y Letras, los directores de los institutos eran profesores de la casa y tenían a su cargo la

selección y solicitud del material adecuado, necesario para el funcionamiento de las cátedras. Contaban, para estas tareas, con la ayuda de auxiliares, diplomados y alumnos, mientras que otras facultades, gracias a la centralización de sus fondos habían podido seleccionar y capacitar de alguna manera al personal de bibliotecas. Por entonces no existía un plan permanente en materia de bibliotecas que rigiera su formación y crecimiento. En 1969 se dispuso integrar las Bibliotecas de los Institutos de la Facultad de Filosofía y Letras en un solo organismo bibliotecario. En este momento surgió también la hemeroteca de la FFyL la cual guarda una de las más importantes y completas colecciones del país especializada en humanidades. Desde su inauguración, dicho patrimonio ha estado en constante crecimiento. Se inició con una cantidad de 18.570 volúmenes de revistas correspondientes y en la actualidad está conformado por unos 400.000 volúmenes aproximadamente; que incluyen: anuarios, anales, boletines oficiales e institucionales, diarios provinciales, nacionales, revistas de divulgación científica y especializada en humanidades. Dicho fondo, desde sus inicios, se ha nutrido del canje, con aproximadamente 700 instituciones nacionales e internacionales, entre las que se encuentran universidades, facultades, institutos, asociaciones y museos. El resto se obtiene por donación, compra y suscripción.

La colección de *Cuadernos Americanos* reside en esta hemeroteca en donde nos centraremos finalmente para realizar una aproximación a los aportes de AM publicados en esta revista surgida en 1942 y sostenida hasta la actualidad. En sus primeras décadas la revista fue receptora de las contribuciones de Angélica Mendoza, que por entonces alternaba tiempos de residencia entre EEUU y México. A través de sus producciones escritas, Angélica Mendoza analizó críticamente los fundamentos del pensamiento de los EEUU, examinó las raíces de esos otros modos de ver el mundo y la evolución de las ideas en distintos momentos históricos así como también comunicó la experiencia educativa llevada a cabo en México en el Centro Regional de Educación Fundamental América Latina (actualmente CREFAL) dependiente de la UNESCO. Este Centro surgió a partir del acuerdo entre la UNESCO, CREFAL y el Gobierno de México en 1950 y tuvo entre sus objetivos fundamentales ayudar a los gobiernos de los países latinoamericanos a satisfacer las necesidades de maestros y especialistas para la educación fundamental de poblaciones indígenas. La nueva experiencia educativa tuvo a AM como protagonista ya que la llevó a convivir con la comunidad de los indios tarascos en México. En diálogo con F. Romero AM le comentaba: *Soy Jefe de Relaciones Públicas y dicto, además, conferencias a los estudiantes sobre problemas de la cultura en América Latina. Los estudiantes (...) son maestros ru-*

rales que luego de una permanencia de diecinueve meses regresarán a sus países para aplicar, entre las masas campesinas, los métodos aprendidos en este Centro (Jalif, C., 2017:555). Las nuevas perspectivas filosóficas pedagógicas la entusiasmaban en tanto pueden transformar a los individuos y a las comunidades. Lo distintivo de este proyecto fue la expectativa del carácter masivo de los efectos sobre las poblaciones agrarias latinoamericanas. En esto AM vio una invaluable proyección en cuanto a la democratización de la cultura y la incitación al despliegue de la comunidad en sus rasgos creativos. Otras publicaciones de la filósofa que *Cuadernos Americanos* acogió analizaron las líneas de pensamiento que dieron forma al modo en que las colonias de América del norte llegaron a independizarse y encuentra sustento en el librepensamiento y el humanitarismo en la primera etapa (siglo XVIII) atravesados por una variedad de componentes religiosos. Mendoza inscribe en la trama histórico-política y cultural la influencia de las posiciones filosóficas. Así como, más tarde enfocará el análisis en aportes de pensadores del siglo XX en donde la filósofa estudia las bases humanitaristas de las distintas corrientes del pensamiento de los EEUU. Junto a las reformas sociales y las utopías, AM sostiene que la revolución industrial trajo también la formación de una nueva clase social con sus luchas por la educación popular, contra la explotación y la prisión por deudas y por las causas feministas. Las visiones humanitaristas dinamizaron toda esa variedad de demandas que no fue una típica lucha de clases sino la expresión del hombre de buena voluntad contra la injusticia y la inhumanidad.

El acceso a las publicaciones que abordamos en este trabajo fue posible gracias al material existente en hemeroteca de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNCuyo y al empeño institucional orientado a la conservación documental. La eficiencia en esta tarea es lo que hace factible tanto sostener su valor patrimonial como permitir a los nuevos investigadores e investigadoras acceder a esos materiales y abrir nuevos espacios de análisis. La colección *Cuadernos Americanos* como parte del rico fondo hemerográfico radicado en la mencionada facultad nos permitió seguir parte de la trayectoria intelectual de Angélica Mendoza y sus contribuciones a la institucionalización de las humanidades en Mendoza.

Fuentes

Archivo Histórico de la Universidad Nacional de La Plata. (s.f.). Recuperado el 2020, de <http://archivohistorico.unlp.edu.ar/>

- Memoria Histórica Facultad de Filosofía y Letras 1939-1964.** (CDH) (1965). Universidad Nacional de Cuyo, Imprenta Oficial, Mendoza, República Argentina.
- Pró, Diego** (1965) *La vida de la Facultad. Origen y desarrollo de la Facultad.* Memoria Histórica de la Facultad de Filosofía y Letras 1939-1964, (1965). Universidad Nacional de Cuyo, Imprenta Oficial, Mendoza, República Argentina.
- Roig, Arturo.** (1965) *Antecedentes de las humanidades en Mendoza antes de la fundación de la Facultad de Filosofía y Letras (1571-1939).* Memoria Histórica de la Facultad de Filosofía y Letras 1939-1964, (1965). Universidad Nacional de Cuyo, Imprenta Oficial, Mendoza, República Argentina.
- Mendoza, Angélica** (1949) Libre pensamiento y humanitarismo en los EEUU. En Cuadernos Americanos, México, VIII, 4, p.119-148.
- _____ (1954). *Un experimento educativo que puede transformar nuestra América.* En Cuadernos Americanos, México, XIII, 2, p.108-128.
- _____ (1957). *¿Una crisis de la modernidad?* En Cuadernos Americanos, México, XVI, 2, p.101-113.
- Roig, Arturo.** (1965). *Las bibliotecas.* Memoria Histórica de la Facultad de Filosofía y Letras 1939-1964, (1965). Universidad Nacional de Cuyo, Imprenta Oficial, Mendoza, República Argentina.

Bibliografía

- Borrás Gómez, J., Llanos San Juan, J., & Moreno López, A.** (2000). Los archivos de las universidades españolas: entre la historia y la sociedad de la información. *Boletín ANABAD*, 11-12.
- Buchbinder, Pablo.** (1997). *Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.* Buenos Aires: Eudeba S.E.M.
- Cruz Mundet, José Ramón.** (2003). *Archivos universitarios e historia de las universidades.* Madrid: Dykinson, S. L.
- Meden, S.** (2012). *Gestión de la conservación en bibliotecas, archivos y museos.* Buenos Aires: Editorial Alfagrama.
- Pené, M. G.** (2005). *Archivos Universitarios Hispanoamericanos: su presencia en internet.* Recuperado el 2019, de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.428/te.428.pdf>
- Roig, Arturo.** (2005). *Mendoza en sus letras y sus ideas (Edición corregida y aumentada).* Mendoza: Ediciones Culturales de Mendoza. Gobierno de Mendoza.

- Spoliansky, V., & Buchbinder, P.** (2015). El Archivo Histórico de la Universidad de Buenos Aires: Notas sobre puesta en valor y su uso para la investigación en historia y memoria. *Memoria Académica UNLP-FaHCE*.
- Tanodi, B.** (2011-2012). *Anuario de la Escuela de Archivología FFyH, UNC*. Recuperado el 2019, de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/anuario/article/view/12640/13053>
- Vivas Moreno, A.** (2000). *Clasificación de fondos documentales de Archivos Históricos Universitarios. El modelo del Archivo Histórico de la Universidad de Salamanca*. Murcia: Anales de Documentación. Universidad de Murcia.
- Wallerstein, Immanuel.** (2008). *Abrir las ciencias sociales. Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*, México, Siglo XXI.

Red de internacionalización universitaria desde una perspectiva no hegemónica

LAURA VIRGINIA MAGGI

lmaggi@undav.edu.ar

Universidad Nacional de Avellaneda UNDAV

Resumen

Este trabajo propone historizar la creación de la Red de Educación, Pesquisa y Extensión del Mercosur (REPEME). Se trata de una Red conformada por universidades e institutos educativos argentinos, brasileros, paraguayos y uruguayos, que fue formalizada virtualmente, el 23 de noviembre de 2021 en el contexto de la pandemia de COVID 19. Participaron de su creación, más de veinte instituciones educativas a través de autoridades universitarias y de institutos de gestión pública y privada de la región.

REPEME es una alianza estratégica que busca promover la investigación, el diseño e implementación de una serie de actividades, proyectos y programas conjuntos que alienten una dinámica interactiva y solidaria que fomente la articulación y sinergia entre los agentes del sistema educativo y demás actores gubernamentales y no gubernamentales, en pos de abordar una agenda endógena de problemáticas comunes de manera colectiva, a partir de las contribuciones de cada nodo. La red, pretende aportar a la comunicación fluida entre sus participantes, promoviendo la integración y el desarrollo del MERCOSUR a partir de sus fronteras internas.

En el presente trabajo se analizarán, además, algunos desafíos que, REPEME, como alianza estratégica, tendrá que encarar, por ejemplo, la definición de una agenda común a largo plazo que atraviese las particularidades de cada ciclo electoral y la asincronía política de los diversos Estados; el desarrollo de mecanismos para la obtención de recursos para su sostén y movilidad; la presión de la evaluación hegemónica centrada en el posicionamiento en rankings internacionales, entre otros.

Palabras clave: redes / cooperación / Mercosur

1. Una red interuniversitaria de educación

Este trabajo propone analizar la creación de la Red REPEME (Red de Educación, Pesquisa y Extensión del Mercosur). Esta es una Red Interuniversitaria conformada por universidades e institutos educativos públicos y privados argentinos, brasileros, paraguayos y uruguayos, que tiene el objetivo de promover la integración y el desarrollo del Mercado Común del Sur (MERCOSUR) a partir de sus fronteras internas. Formalizada virtualmente el 23 de noviembre de 2021, con la participación de más de veinte instituciones educativas, se reunieron autoridades de universidades e institutos de gestión pública y privada los cuales trabajaron desde principios del año 2021 en su creación.

Durante este tiempo, se realizaron una gran cantidad de encuentros virtuales en los cuales se debatió acerca del rol de las universidades e institutos en el desarrollo y la integración del MERCOSUR. En este sentido, se construyó un proyecto con una estructura de implementación que expuso una serie de objetivos comunes que serán alcanzados a través de acciones conjuntas. Además, se eligió un nombre, un logotipo y se desarrolló un sitio web interno para ordenar toda la información producida. Junto con ello, se realizaron una serie de actividades académicas que demostraron el funcionamiento del equipo de trabajo. Finalmente, se trabajó en conjunto en el Acta Constitutiva tratada en el encuentro mencionado más arriba.

La importancia de analizar este tema se debe a que el contexto de pandemia, dejó consecuencias muy graves en múltiples dimensiones. Esto impacta con mayor fuerza en las regiones fronterizas. Las constituciones de las fronteras internas del MERCOSUR explican una parte importante de la desintegración regional, pero a la vez son espacios compartidos de intervención. Pues todos los años hay campañas electorales, tanto ejecutivas como legislativas, y esto dificulta la posibilidad de lograr la coincidencia de tres gobiernos orientados hacia la promoción de la integración. De aquí se derivan políticas con dificultades para responder a aquellos desafíos y que, al mismo tiempo, perjudican y postergan el desarrollo de estas regiones; esas mismas políticas culturales, sociales y educativas orientadas hacia adentro de las fronteras quedan desconectadas de las transformaciones que la tecnología provoca en los procesos de aprendizaje, los cambios sociales y la interculturalidad. A partir de allí, la estructura educativa queda obsoleta frente a las transformaciones de la economía, pero particularmente de la producción y el comercio. Ese sistema educativo incluso tiene una visión limítrofe de la frontera y está desvinculado de las transformaciones que se producen en el territorio. Al no haber una identidad trans-

fronteriza, el territorio queda dividido y desconectado, al igual que las formas de pensar(se) en el mismo.

De allí la importancia de analizar la creación de una red regional enfocada en las principales problemáticas que afectan a las universidades, la integración y el desarrollo de las fronteras internas del MERCOSUR desde una perspectiva de la internacionalización no hegemónica y solidaria.

2. Internacionalización y redes universitarias en América Latina: breve marco conceptual

La internacionalización universitaria refiere a un proceso de transformación institucional, participativa y explícita, que tiene como meta la integración de la dimensión internacional e intercultural en la misión, cultura, planes de desarrollo, políticas generales y funciones de estas instituciones de educación superior (Gacel Ávila, 2000). Ahora bien, la internacionalización universitaria puede adquirir distintos sentidos y orientaciones. En el caso de América Latina:

La internacionalización no hegemónica como concepto ha venido en desarrollo en especial desde los últimos 10 años y gracias a espacios regionales de importancia como la Conferencia Regional Educación Superior en América Latina y el Caribe, que apoyan y reafirman procesos de integración regional. Los procesos de integración latinoamericana no están exentos de tensiones políticas, sociales e incluso culturales, y se orientan a procesos colaborativos de cooperación, bajo esquemas horizontales de trabajo conjunto con el fin de trabajar en la construcción e intercambio de conocimiento en áreas prioritarias para la región. (Oregioni y Piñero, 2015, p. 233).

Así, en oposición a las dinámicas de internacionalización hegemónicas, identifican a la universidad como el ámbito apropiado para la gestión estratégica e integral de la internacionalización hacia Latinoamérica con el objetivo de enfrentar las connotaciones negativas del mundo globalizado y generar conocimiento pertinente (Oregioni *et al.*, 2014). Es decir que en la región existe resistencia a la internacionalización universitaria guiada desde la lógica del mercado que, como plantea De Sousa Santo (2021), se vincula con cambios más amplios e impacta de diferente manera en el Norte y en el Sur:

El otro pilar del proyecto neoliberal para la universidad es la transnacionalización del mercado de servicios universitarios. Como ya mencioné, este proyecto está vinculado, pero no limitado, a la reducción de la financiación pública. Los siguientes son otros factores igualmente decisivos: la desregulación de los intercambios comerciales en general; la imposición de la solución mercantil por parte de los organismos financieros multilaterales; y la revolución de las tecnologías de la información y la comunicación, en especial, el gran crecimiento de la Internet, incluso cuando un enorme porcentaje de los flujos electrónicos se concentra en el Norte. Debido a que se trata de un desarrollo global, afecta a la universidad como bien público tanto en el Norte global como en el Sur global, pero con consecuencias muy diferentes. Las desigualdades entre las universidades del Norte y del Sur se ven, pues, enormemente exacerbadas. (De Sousa Santo, 2021, p. 142)

Entonces, en el contexto de una nueva geopolítica global del conocimiento, han ganado lugar los procesos de mercantilización de la Educación Superior, mediante estrategias de transnacionalización de “servicios educativos”. Estos dos elementos, como se describe en el cuadro N° 1, forman parte, y vienen a caracterizar, a una concepción hegemónica de la internacionalización universitaria, que se diferencia de la no hegemónica (Oregioni, 2016).

INTERNACIONALIZACIÓN HEGEMÓNICA	INTERNACIONALIZACIÓN NO-HEGEMÓNICA
EXÓGENA: Incentivada por proyectos, actores, intereses extra-regionales	ENDÓGENA: La estrategia de internacionalización se elabora acorde a la planificación de la universidad orientada por organismos nacionales y regionales.
MERCANTIL: La internacionalización se genera con fines de lucro. Prima la racionalidad económica.	SOLIDARIA: La internacionalización se construye a partir de lazos de cooperación internacional.
COMPETITIVA: Compiten por prestigio y posicionamiento en rankings internacionales	COLABORATIVA: Complementariedad de capacidades
Educación Superior como SERVICIO	Educación Superior como DERECHO

Cuadro N°1: Elementos Conceptuales de la Internacionalización Universitaria.

Fuente: Oregioni (2016)

En general el intercambio más fluido se realiza a partir de redes académicas; tal y como lo describe Sebastián (2000), actualmente existe una gran proliferación de

redes académicas¹ motivada por la generalización del objetivo de la internacionalización entre las universidades de todos los países, dado que permiten un permanente contacto y con ello una transferencia de conocimientos y la obtención de resultados compartidos, como las co-publicaciones. Más precisamente, las redes de investigación, pueden ser vistas como laboratorios virtuales. En ese sentido, según expone Sebastián (2000) constituyen un tipo de red que está en plena expansión, motivada por la incorporación de la cultura de la cooperación en los grupos de investigación y por la existencia de instrumentos específicos que favorecen la creación de este tipo de redes, como son en el ámbito europeo el Programa Marco de I+D de la Unión Europea.

Ahora bien, en la última década, desde el Sector Educativo del Mercosur, y desde la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación Argentino, se generaron políticas de Internacionalización de la Educación Superior a partir de la promoción de Redes de cooperación, como uno de sus principales instrumentos.

En este marco, se parte de la hipótesis que las Redes de cooperación en producción y difusión de conocimientos constituyen un instrumento que permite orientar la internacionalización de las universidades en forma endógena e integral y ampliar los vínculos intrarregionales. Además, dan forma a una estructura que posibilita el intercambio de flujos de conocimiento a través de estudiantes, docentes e investigadores, mediante actividades de movilidad física y virtual (intra-red), y mediante actividades de extensión que realizan en forma conjunta y que permiten tener llegada a personas e instituciones interesadas en la temática (extra-red) (Oregioni y Piñero, 2015).

Las redes regionales constituyen un instrumento para la producción integral de conocimientos pertinentes a la región, a partir de la complementariedad de capacidades (Oregioni y Piñero, 2015). Así, permiten trabajar en el análisis de problemas concretos, con el objetivo de generar y transmitir conocimiento desde una perspectiva solidaria, endógena e integral, en función de las necesidades de las sociedades que las sostienen.

Como se menciona en el texto de Theiler y Rodríguez (2018) las redes universitarias en la región son numerosas y de distinta índole. Hay redes de universidades que nuclean a las instituciones a nivel global, y que desarrollan actividades en todas las disciplinas de interés común, y otras que nuclean facultades o departamentos determinados, acotando sus actividades a los propios intereses disciplinares. Tam-

1 Su importancia se ha incrementado a partir de la década del ochenta del siglo XX, tras los acontecimientos ocurridos en el ámbito internacional en el marco de la revolución económica y tecnológica que han impactado en la forma de organizar la producción de conocimiento mediante redes de carácter formal e informal (Sebastián, 2007).

bién existen redes de investigadores que se enfocan en promover investigaciones disciplinares específicas, y redes que nuclean gestores de instituciones en un área determinada. IESALC-UNESCO mantiene una activa comunicación con las redes universitarias, para lo cual ha hecho un estudio de las mismas y las ha catalogado de la siguiente manera: redes intercontinentales, redes intrarregionales, redes subregionales y redes temáticas.

Sus objetivos y líneas de acción se identifican claramente con la promoción de la integración regional. Una de las características sobresalientes de estas redes es la diversidad y extensión de acciones orientadas al cumplimiento de sus objetivos por múltiples vías y de modo tan complejo como lo requiere la realidad del mundo académico. Esto se refleja en la multiplicidad de programas que gestionan y administran las propias redes, que a continuación se describen:

Promueven la movilidad de los estudiantes regulares de grado, maestrías y doctorados para cursar un periodo académico en otra universidad miembro de la red, de un país distinto al suyo, con pleno reconocimiento de la actividad académica realizada.

Fomentan el relacionamiento temprano entre científicos de la región e impulsan su trabajo conjunto.

Proponen intercambiar experiencias y aprendizajes significativos en cuanto a las relaciones entre las universidades y los diferentes sectores de la sociedad y el Estado.

Sin embargo, las redes se exponen a dos grandes desafíos: las modalidades que adopta la cooperación y el tipo de resultados que se obtiene; en forma concatenada a este tema, también se ven afectadas por los nuevos incentivos que se brinda desde las políticas de internacionalización para mejorar las condiciones de acceso a nuevos conocimientos. Además, se enfrentan a los siguientes problemas:

Reducir la burocracia y revisar las políticas de visado.
Desarrollar una política para el aprendizaje de lenguas extranjeras.
Flexibilizar los calendarios académicos.
Diversificar y hacer más flexibles los programas y planes de estudio.
Desarrollar un sistema de créditos para América Latina.
Aumentar la experiencia internacional del personal académico.
Desarrollar un enfoque más fuerte en la internacionalización en casa.
Desarrollar alianzas estratégicas y participar en redes internacionales.
Buscar más oportunidades de asociación estratégica con instituciones dentro de la región y de otros países emergentes

Cuadro N°2: Problemas que enfrentan las redes universitarias de América Latina. Fuente: Theiler y Rodríguez (2018)

3. El caso de REPEME: un recorrido desde su origen hasta su formalización

REPEME, es una red solidaria, basada en políticas no endógenas surgida a partir de la iniciativa de la Universidad Nacional de Avellaneda y la Universidad Nacional de Quilmes.

3.1. Diagnóstico y surgimiento de la idea de red interuniversitaria regional

A partir de un estudio en conjunto con la Unidad de gobiernos locales de la Universidad Nacional de Quilmes y docentes investigadores de la Universidad Nacional de Avellaneda, que se realizó en la triple frontera por más de 5 años, se llegó al siguiente diagnóstico que intenta interpretar las realidades de distintos municipios, los problemas derivados de la desintegración y de los beneficios de integrarse para dar respuesta a problemas comunes y pensar de forma integral el espacio.

La triple frontera de Argentina, Brasil y Uruguay está conformada por tres localidades de tres países vecinos: Monte Caseros (Argentina), Barra do Quaraí (Brasil) y Bella Unión (Uruguay). Las políticas de integración y desarrollo efectivas requieren un largo plazo y esto implica una concentración especial que esté atenta a las cuestiones estructurales, así como una autonomía propia e independiente de los ciclos electorales. Por lo tanto, en esta región, incluir a la integración como un tema de Estado es aún más difícil. Estas tres ciudades conforman una frontera estratégica para los tres países. La instalación del Regimiento de Infantería Mecanizado Monte Caseros es un elemento importante para comprender la relevancia política que tiene este lugar desde principios del siglo XIX. Es por eso que planteamos el desafío que implica avanzar en políticas efectivas de integración en un espacio caracterizado originalmente por una tensa desconfianza. Aquí, la desintegración es, desde la conformación de los Estados nacionales, una parte muy importante de la descripción del territorio.

A pesar de la mejora en las relaciones diplomáticas entre los países, aún hoy los Estados nacionales sostienen políticas que entienden a la frontera como un área de delincuencia, límite, invasión y peligro. Sin embargo, los mayores desafíos para los gobiernos no se encuentran en los límites jurídico-políticos. Esta etapa del proceso de globalización se caracteriza por presentar nuevos y más complejos desafíos que solo pueden ser comprendidos y abordados desde una

nueva mirada del Estado y las fronteras². De lo contrario, la insistencia sobre las políticas de seguridad en los límites jurídico-políticos de los Estados nacionales desprenden diversas consecuencias: en primer lugar, descuida los principales problemas que caracterizan el proceso de globalización en la actual etapa; en segundo lugar, obstruye los procesos políticos de integración regional necesarios para dar respuesta a esos problemas; en tercer lugar, restringe las posibilidades de desarrollo de los municipios fronterizos y, como consecuencia, crea mejores condiciones para la pobreza, la desigualdad y por lo tanto el delito y la inseguridad.

Una mirada externa y en perspectiva sugiere que la frontera es un lugar con fortalezas, con oportunidades, con una valiosa interculturalidad, con posibilidades muy amplias de intercambio y unidad, donde las fronteras se unen con lazos de hermandad e historia y construyen una identidad territorial que va más allá de la nación. Presentado así, es un lugar con posibilidades únicas de desarrollo. Sin embargo, la distancia que poseen respecto de las principales ciudades no logra ser compensada por la cercanía que tienen entre sí. Otras perspectivas sobre la frontera y el territorio la entienden como una zona de peligros y de riesgos porque pertenece a la Zona de Seguridad de Frontera (Argentina)³. Esto implica que estas localidades quedan dentro de un área que posee una política diferenciada, condicionando las posibilidades de desarrollo por cuestiones de seguridad nacional.

La solución que aquí se plantea es diseñar políticas de integración y estrategias de desarrollo que partan de un concepto de frontera y de Estado que permita pensar y actuar sobre el territorio de una forma integrada para poder alcanzar resultados más efectivos. Es necesario pensar e implementar políticas de largo plazo en las zonas de frontera orientadas a la integración y el desarrollo. Esto requiere de procesos que tengan una dinámica autónoma a los ciclos electorales. Para alcanzarlo, consideramos que las universidades y las escuelas deben tener un rol activo y protagónico.

Con base en este diagnóstico, se buscó articular y dinamizar los vínculos necesarios entre los actores para impulsar acciones orientadas en la integración de la región. Para hacerlo, debimos identificar a los actores, sus roles y sus intere-

2 El discurso de la entonces ministra de seguridad argentina Sabina Frederic durante la apertura del Consejo de Seguridad Interior del año 2020, nos ofrece al menos un marco discursivo favorable a un cambio de tendencia hacia cómo se entienden y se actúa sobre las fronteras. En ese discurso queda expuesta la relación entre un nuevo concepto de frontera, de Estado y, por lo tanto, de cómo se piensa y se actúa desde la política pública para promover el desarrollo.

3 Faja de Frontera (Brasil) y Zona Fronteriza (Uruguay).

ses⁴ en un proceso dinámico de aprendizaje en el cual los proyectos se diseñaron de una forma interactiva a partir de los resultados y acontecimientos que ocurrieron. Los aprendizajes se incorporaron a las acciones futuras para mejorar la eficacia de cada actividad y el alcance de cada meta y objetivo. En ese proceso de identificación y clasificación actoral, pudimos construir lazos de confianza con quienes compartimos nuestra visión del territorio. Esas relaciones son necesariamente transfronterizas y multiactorales y en ellas hay acuerdo sobre la importancia de promover los procesos de integración.

En este sentido, las universidades asumieron un rol protagónico en el impulso de iniciativas articuladas que implicaron la construcción y el afianzamiento de los lazos interinstitucionales. En esa dinámica, el rol de las universidades, sus docentes, no docentes, investigadores y estudiantes definen y redefinen su función en el territorio, junto con las escuelas. Consideramos necesario posicionar a las universidades y a las escuelas en un rol más activo en la transformación de los territorios con el fin de afrontar las consecuencias locales del proceso de globalización. Esto requiere una resignificación del concepto de frontera y de Estado, orientados a diseñar políticas más efectivas en la promoción del desarrollo y la seguridad de estos territorios. La propuesta que deriva de lo anterior busca promover la creación de esta Red trinacional de internacionalización cuya función sea la de investigar, diseñar e implementar las políticas de integración y desarrollo de largo plazo junto con los actores locales y extra-locales.

Más precisamente, busca aportar desde un lugar propio y diferente de otras redes existentes a aspectos como: comunicación entre universidades e institutos públicos y privados en un mismo espacio; integración y articulación con otros actores gubernamentales y no gubernamentales tanto públicos como privados de los territorios; tratamiento de temáticas fronterizas en términos muy amplios en un contexto, lo cual exige una resignificación del concepto de frontera y, por lo tanto, de Estado; y generación de una interacción entre los participantes que alienta los procesos de creación, desarrollo e innovación.

4 Tal como mencionan Ortiz, Matamoro y Psathakis (2016), la sociedad es un sistema complejo de componentes y dimensiones en continua interacción e interdependencia. De allí que el cambio o modificación de alguno de esos componentes tenga necesariamente un impacto en el resto de los componentes que conforman el sistema. Esta es una de las razones por las cuales se entiende que toda propuesta tendiente a incidir en un modelo de desarrollo dado, requiera necesariamente tener en cuenta las necesidades, intereses y perspectivas de los diversos actores sociales que directa o indirectamente se encuentra implicados en dicha situación. Lo contrario en ocasiones conlleva riesgos, costos e impactos no deseados; así como también pérdida de oportunidades, tiempo, inversiones y confianza.

3.2. Participantes y reuniones iniciales de la red interuniversitaria regional

El viernes 14 de mayo de 2021 se llevó a cabo de manera virtual el primer encuentro interuniversitario de universidades e institutos del MERCOSUR con la coordinación de Mariano Pauluk, docente-investigador de la Universidad Nacional de Quilmes y la Universidad Nacional de Avellaneda. Asistieron al encuentro las siguientes instituciones y organismos (ver cuadro N° 3):

Bloque/País	Institución
MERCOSUR	Instituto Social del Mercosur – ISM
ARGENTINA	Dirección Nacional de Control de Fronteras e Hidrovías – DNCFH
	Instituto Misionero de Estudios Superiores – IMES
	Universidad Nacional de Avellaneda – UNDAV
	Universidad Nacional del Nordeste – UNNE
	Universidad Nacional de Quilmes – UNQ
BRASIL	Instituto Federal Farroupilha - Campus São Borja – IFFar
	Instituto de Educación Superior del Valle del Parnaíba – IESVAP
	Universidad Estatal del Oeste de Paraná – UNIOESTE
	Universidad Federal de Río Grande del Sul – UFRGS
	Universidad Federal de la Integración Latino-Americana – UNILA
	Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA
	Universidade Federal de Río de Janeiro – UFRJ
PARAGUAY	Universidad Autónoma de Encarnación – UNAE
	Universidad Nacional de Itapúa – UNI
URUGUAY	Centro de Formación para la Integración Regional – CEFIR
	Universidad Católica de Uruguay - Campus Salto – UCU
	Universidad de la República - Centro Universitario Regional Litoral Norte Salto
	- CENUR-UDELAR

Cuadro N° 3. Asistentes al primer encuentro de REPEME, según bloque/país e institución Fuente: Elaboración propia

Los temas que se trataron en esta primera reunión fueron la importancia de realizar esta Red, definir los objetivos del encuentro y la presentación de la propuesta para la conformación de la red interuniversitaria; se destacó la diferenciación de la Red en función de: su eje temático en cuestiones fronterizas; la participación de universidades e institutos públicos y privados; la articulación con actores

gubernamentales y no gubernamentales tanto públicos como privados de las zonas de frontera.

Se ofreció un espacio temporal para la presentación de los participantes; se abrió un espacio para sugerencias y comentarios con el fin de conocer la visión cada uno acerca del diagnóstico contextual, argumentativo y propositivo enfocado en la creación de una Red Interuniversitaria; también se resolvió afianzar su creación a través de actividades y acciones concretas desarrolladas en conjunto, a la vez que se hizo hincapié en evitar las estructuras y las burocracias innecesarias para esta etapa de la iniciativa debido a la heterogeneidad de las instituciones de cada país.

El viernes 28 de mayo de 2021 se llevó a cabo de manera virtual el segundo encuentro. En esta oportunidad se definió distinguir esta Red a partir de su enfoque en la temática de fronteras en todas sus acepciones y por la conformación integral de actores: universidades e institutos, gobiernos locales y agentes gubernamentales y no gubernamentales públicos y privados. Además, se decidió: dejar abierto el proyecto general y las presentaciones a través de una cuenta de Gmail con el fin que los integrantes de la Red puedan realizar cambios o proponer sugerencias; armar un documento de presentación conjunto para definir el rol, objetivos y funciones de la Red con el objetivo de acordar un mensaje común que permita orientar nuestros esfuerzos conjuntos y comunicar de manera homogénea hacia terceros interesados en participar; y elaborar un documento de adhesión para formalizar la creación de la Red⁵, comunicar a las autoridades de las instituciones que representamos las actividades desarrolladas y facilitar la gestión de financiamiento internacional.

Por otra parte, también se definió hacer una convocatoria abierta a los/las participantes con el objetivo de proponer un nombre que represente a la Red y un logo; organizar la información dentro de una carpeta compartida para que todos y todas tengan acceso a los documentos comunes; crear una intranet para organizar la información que facilite el acceso de los/las participantes; confeccionar en español y portugués las actas del encuentro, crear una base de datos para que puedan vincularse los miembros de la red con el fin de dinamizar las relaciones y lograr compatibilizar los proyectos individuales de cada uno⁶; y construir una base de datos común con un resumen de los proyectos en los que cada uno trabaja.

Finalmente, se propuso organizar a partir del mes de julio dos reuniones virtuales por mes: 1) la primera fue una reunión general en la cual se integraron los nue-

5 Debido a la disparidad de estructuras y complejidades institucionales, políticas y burocráticas, la firma de este documento no será obligatoria pero sí recomendable. Además, cada participante podrá gestionarlo con los tiempos que se requieran para cada caso.

6 En la base de datos constan los siguientes ítems: nombre, apellido, email, celular, institución, país, provincia y una breve descripción de los proyectos en los que están trabajando.

vos participantes y se tomaron las decisiones sobre las actividades y acciones a seguir - en este encuentro se sumaron a la Red, la Universidad Nacional de Misiones (UNAM) y la Universidad Tecnológica del Uruguay - Rivera (UTECH); y 2) la segunda reunión se focalizó en la ejecución de las decisiones. Allí participaron las personas involucradas con la ejecución de las acciones definidas. En este marco, se definieron actividades conjuntas como organizar un preseminario en vistas de organizar el seminario en el año 2022; el enfoque del primer seminario estará orientado a debatir acerca del rol de las universidades e institutos en la integración y desarrollo del MERCOSUR en la pospandemia.

Por su parte, el día viernes 11 de junio del 2021 se dio inicio al tercer encuentro virtual, al cual se sumaron la Universidad de Concepción del Uruguay, la Universidad Nacional de Entre Ríos, la Universidad Nacional de Lanús, la Universidade Federal da Grande Dourados y la Universidade Federal de Pelotas. A partir de allí creamos un “Observatorio de Proyectos de Integración Fronteriza” para relevar, documentar y georeferenciar las iniciativas de integración de los gobiernos locales y los actores gubernamentales y no gubernamentales tanto públicos como privados con el fin de articular esas experiencias con la Red y se debatió sobre la posibilidad de realizar cursos o talleres en conjunto en articulación con las instituciones parte. En este sentido se aclaró la necesidad de compatibilizar un lenguaje común que defina a estas actividades conjuntas con el fin de lograr la aceptación de todas las instituciones.

El día 9 de julio del 2021 nos reunimos virtualmente las universidades e institutos que forman parte de la Red Interuniversitaria del Mercosur con el objetivo de definir la dinámica de trabajo a partir del mes de agosto. En tanto, el día 30 de julio del 2021 se acordó el objetivo de la dinámica de trabajo y en función de esto, establecer los grupos de trabajo, que fueron los siguientes (ver cuadro N° 4):

Grupo de trabajo	Función
Coordinación General	Optimizar el impacto y alcance de la Red
Comunicación	Ordenar y dinamizar el flujo de información entre la Red y entre ella y la comunidad; estudiar, desarrollar y ejecutar las estrategias comunicacionales
Vinculación Institucional	Ampliar el alcance de la Red y dinamizar las relaciones entre las partes
Extensión	Articular los proyectos y grupos de trabajo existentes e impulsar nuevos en conjunto
Investigación	Articular los proyectos y grupos de trabajo existentes e impulsar nuevos en conjunto

Formación	Crear instancias formativas dentro de la Red y hacia afuera a partir de acciones conjuntas y difusión de las acciones existentes
Vinculación Tecnológica	Dinamizar y complementar las relaciones tecnológicas y articular las demandas y competencias de las diferentes instituciones de la Red
Financiamiento	Conseguir financiamiento para mejorar el impacto y el alcance de las acciones de la Red

Cuadro N° 4. Grupos de trabajo de la REPEME y funciones de cada uno Fuente: Elaboración propia

3.3. Formalización, objetivos y metas de la Red REPEME

El día 6 de agosto del 2021 los integrantes de la Red Interuniversitaria del Mercosur comenzamos la institucionalización de la iniciativa, la cual fue formalizada virtualmente el 23 de noviembre de 2021, bajo el nombre de Red de Educación, Pesquisa y Extensión del Mercosur (REPEME).

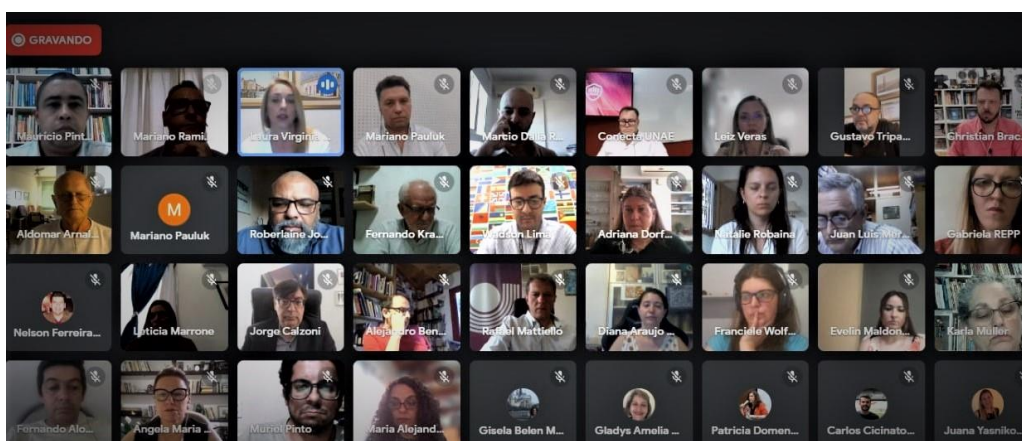


Figura N° 1. Encuentro virtual de formalización de REPEME Fuente: captura propia

Como objetivos específicos de la Red, nos propusimos:

Promover la integración, articulación y sinergia entre las universidades, institutos y escuelas del MERCOSUR;

Sumar a esa dinámica a los diferentes niveles de gobierno y demás actores no gubernamentales públicos y privados;

Impulsar el impacto y el alcance de los proyectos ya existentes además de crear otros en conjunto;

Promover la vinculación público-privada enfocada en proyectos de integración y desarrollo;

Crear las bases para la conformación de un sistema regional de innovación;

Diseñar, procurar financiamiento e implementar proyectos a largo plazo principalmente en las zonas de frontera;

Mejorar las oportunidades de financiamiento conjunto tanto en el MERCOSUR como a nivel internacional.

Así, tomamos a las universidades como protagonistas, generando misiones y objetivos comunes, facilitando los acuerdos y la organización, teniendo funciones a largo plazo en proyectos de integración y desarrollo regionales. Junto a las funciones de largo plazo, también existen metas de corto y mediano plazo. Entre las de corto plazo, se encuentra un mayor conocimiento interinstitucional, multiplicar la cantidad de participantes, realizar actividades para que se conozcan, desarrollar instancias formativas internas para codificar un lenguaje común, ordenar la información en la Red, consolidar al grupo y sistematizar la dinámica de trabajo.

Entre las metas de mediano plazo, se hallan lograr financiamientos conjuntos, lograr productos derivados del esfuerzo colectivo, aumentar la movilidad dentro del MERCOSUR, ya que como menciona también Jesús Sebastián (2007), la financiación constituye un obstáculo a la movilidad, pues si bien existe este financiamiento, solo cubre costos parciales, exigiendo un esfuerzo familiar o personal, que puede ser un impedimento a la igualdad de posibilidades, avanzar hacia los países socios. Por su parte, la meta de largo plazo consiste en crear una estructura que permita multiplicar los resultados, el impacto y el alcance de REPEME.

Conclusiones

La pandemia demostró que es necesario avanzar hacia la integración regional en otros aspectos que son igualmente importantes para afrontar problemas como los que hoy nos atraviesan. Es necesario asumir el liderazgo del proceso de integración más allá de lo económico y comercial. Debemos promover la integración interuniversitaria y llevar acciones efectivas hacia los territorios más afectados. Resulta prioritario destacar y exponer la importancia de las instituciones educativas en la integración y el desarrollo, de las relaciones sociales, la ciencia y la cultura frente a una política que se sostiene sobre la seguridad en las fronteras, pero en los aspectos económicos y comerciales de la integración regional. Por ejemplo, el MERCOSUR no tiene una vacuna y es el resultado de la ausencia de políticas de coordinación científico-tecnológicas. Es necesario integrar el sistema para poder responder a esto.

Destacando la relevancia que adquieren las redes de producción y difusión de conocimiento como instrumento de internacionalización no hegemónica, solidaria e integral, promovidas desde el ámbito regional por el Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Sector Educativo del Mercosur, REPEME es una Red Interuniversitaria conformada por universidades e institutos educativos públicos y privados que tiene el objetivo de promover la integración y el desarrollo del MERCOSUR a partir de sus fronteras internas. Una serie de actividades, proyectos y programas diseñados en conjunto alientan una dinámica interactiva y solidaria que fomenta la articulación y sinergia entre los agentes del sistema educativo y demás actores gubernamentales y no gubernamentales tanto públicos como privados en pos de abordar una agenda endógena de problemáticas comunes de manera colectiva, a partir de las capacidades que cada nodo pueda aportar.

Así, esta alianza estratégica permite la definición de una agenda común a largo plazo que atraviesa las particularidades de cada ciclo electoral y la asincronía política en los diversos territorios, aunque también se enfrenta al desafío de obtener recursos para su sostén y movilidad, así como a la presión de la evaluación hegemónica centrada en el posicionamiento en rankings internacionales y la publicación en revistas del *mainstream*.

Referencias bibliográficas

- De Sousa Santos, B.** (2021). *Descolonizar la Universidad: el desafío de la justicia cognitiva* (1a ed). CLACSO.
- Gacel Ávila, J.** (2000). La dimensión internacional de las universidades mexicanas. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 11 (1/2), 121-142.
- Oregoni, M. S.** (2016). Aportes conceptuales sobre la Internacionalización universitaria. Una mirada desde América Latina. En Piñero, F. J. y Oregoni, M. S. (comp.). *Herramientas de Política y Gestión para la Internacionalización Universitaria: una mirada Latinoamericana*. Grafikart.
- Oregoni, M. S. y Piñero, F. J.** (2015). Redes de producción y difusión de conocimiento: ¿un instrumento para orientar la internacionalización de la Universidad Argentina hacia Latinoamérica? En J. Araya (comp.). *Aportes para los estudios sobre Internacionalización de la Educación Superior en América del Sur* (pp. 49-76). Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Oregoni, M. S., Taborga A. M. y Piñero, F. J.** (2014). Proyección integral de la universidad hacia la Región Latinoamericana. En D. Herrero y B. Dalmolin (comp.). *Libro*

de las Jornadas Extensión Mercosur (pp. 1-20). Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Ortiz, M. A., Matamoro, V. y Psathakis, J. (2016). Guía para confeccionar un mapeo de actores. Bases conceptuales y metodológicas (1a ed.). Fundación Cambio Democrático.

Sebastián, J. (2000). La cultura de la cooperación en la I+D+i. Espacios. Revista venezolana de gestión tecnológica, 21(2), 165-180.

Sebastián, J. (2007). Conocimiento, cooperación y desarrollo. Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad, 3(8), 195-208.

Theiler, J. C. y Rodríguez, S. (2018). La cooperación e integración universitaria en América Latina y el Caribe. Principales acciones y tendencias. En Gacel-Ávila, J. (Coord.). Educación superior, internacionalización e integración en América Latina y el Caribe. Balance regional y prospectiva (pp. 187-250). UNESCO – IESALC y Córdoba: UNC.

La Compañía de Jesús y el poder disciplinario en la práctica educativa en el Colegio Máximo de Córdoba a partir de las Constituciones del Padre Rada de 1664 hasta 1767

SANTIAGO MARGHETTI¹

santiago.marghetti@mi.unc.edu.ar

Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, Escuela de Historia

Resumen

La relación entre el poder soberano español y la Compañía de Jesús es un tema ampliamente estudiado por la historiografía. Sin embargo, las aristas siguen permitiendo re-analizar y complejizar este hecho histórico. En este trabajo se analizará un aspecto acotado de esa relación a partir del marco teórico y metodológico de Michel Foucault.

Recupero parte de mi tesis de licenciatura donde se analiza el Colegio Máximo de Córdoba, a partir de las Constituciones del Padre Rada² de 1664 y otras fuentes documentales que permitirá reconstruir genealógicamente los discursos, prácticas y objetivaciones para poder estudiar dichas relaciones de poder.

Me propongo reconstruir la vida cotidiana de los alumnos: los horarios, vestimentas, control de la sexualidad, administración del tiempo a partir de las tareas que realizaban, el control del espacio mediante la arquitectura, conocer el sistema de examen del Colegio, entre otros elementos y a partir de esto poder afirmar si dicha institución es parte del dispositivo disciplinar o no. La hipótesis del trabajo es que los Colegios son parte de ese dispositivo disciplinar y permiten una extracción total del tiempo y la construcción de un cuerpo sujetado.

La Compañía, en palabras de Foucault³, reproduce una forma de relaciones enmarcadas en el poder o dispositivo disciplinario antes del Siglo XVIII. El autor afirma que la Compañía de Jesús era un “islote de poder disciplinario” dentro de un mar de “poder

1 Profesor en historia recibido en 2020 en la Escuela de Historia, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Profesor adscripto en las materias “Epistemología de las Ciencias Sociales” y en “Historia de la Cultura”, Escuela de Historia, FFYH, UNC.

2 Constituciones de la Universidad de Córdoba (1994), con introducción de Martínez Paz. Imprenta de la Universidad.

3 Foucault, Michael. (2014). *El poder psiquiátrico. Curso en el College de France (1973-1974)*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires. Clase del 28 de noviembre de 1973.

soberano”⁴. A partir de su análisis de las misiones americanas de la Compañía, de esto surgen las preguntas ¿Los colegios también responden a ese modelo de extracción ? ¿Son parte del dispositivo disciplinar?

Palabras clave: genealogía / Compañía de Jesús / poder disciplinar / Colegio Máximo / probabilismo / regicidio

4 Foucault, Michael. (2014). *El poder psiquiátrico. Curso en el College de France (1973-1974)*. Fondo de cultura económica. Buenos Aires. P.81.

Introducción

La relación entre el poder soberano español y la Compañía de Jesús es un tema ampliamente estudiado por la historiografía, se puede nombrar a Benito Moya, Juncos, Page, Pavone, entre muchos/as otros/as. A pesar de sus análisis, las aristas siguen permitiendo volver a analizar y complejizar este hecho histórico.

Michel Foucault plantea que la Compañía de Jesús era un “islote de poder disciplinario” dentro de un mar de “poder soberano”⁵:

los dispositivos disciplinarios vienen de lejos; están anclados y funcionaron durante mucho tiempo en medio de dispositivos de soberanía; formaron islotes dentro de los cuales se ejercía un tipo de poder que era muy diferente de lo que podríamos llamar para la época la morfología general de la soberanía”⁶

Estos islotes durante la Edad Media y el comienzo de la modernidad tuvieron una doble función: por una parte reproducían la soberanía feudal y por eso había una tolerancia hacia ellos por parte de la monarquía; pero al mismo tiempo, tenían un papel crítico y de oposición. Los poderes disciplinarios ocuparon posiciones laterales hasta el siglo XVII-XVIII, en los que dichos poderes parasitan a la sociedad: con los sistemas educativos, productivos, filosóficos y punitivos empiezan a enfrentarse a la tolerancia del soberano.

Desde el mismo nacimiento de la Compañía, ya se encontraban elementos contrarios a los poderes soberanos. Pues bien, como sostiene Foucault⁷, se debe pensar a la Compañía de Jesús como una “isla disciplinar” dentro de un “mar soberano”, esas islas cumplían una serie de objetivos e intereses para el poder soberano, es decir, eran funcionales al dispositivo. Pero en el Siglo XVIII, la Compañía de Jesús entró en un conflicto con el poder soberano español.

La Compañía tendría una forma de apropiarse de la vida, tiempo, gestos y alma de los individuos a los que tiene acceso: estudiantes y comunidades que estaban en las misiones, por ejemplo. Esta extracción absoluta a partir de un sistema productivo disciplinar permanente, permitió a la Orden eliminar cualquier asimetría en la relación de extracción y concesión. Así, la Corona se veía imposibilitada de acceder

5 Los conceptos usados en el desarrollo de este tema están expuestos en el marco teórico, por cuestiones de espacio obvie ciertas precisiones que se encuentran en dicho apartado.

6 Foucault, Michael. (2014). *El poder psiquiátrico. Curso en el College de France (1973-1974)*. Fondo de cultura económica. Buenos Aires. P.81.

7 Foucault, Michael. (2014). *El poder psiquiátrico. Curso en el College de France (1973-1974)*. Fondo de cultura económica. Buenos Aires. Clase del 28 de noviembre de 1973.

a los diversos recursos, servicios, cuerpos que los Jesuitas mantenían en su relación.

La Orden difundió por medio de las Universidades las ideas de Francisco Suárez, entre ellas el probabilismo, que era abiertamente regicida y defendía una soberanía popular por sobre la real, un ataque a la reproducción histórica-mítica de la monarquía.

Otro factor a tener en cuenta es que la Compañía de Jesús, en palabras de Foucault, tenían un sistema isotrópico y jerarquizado de control: estructuras de grados, niveles de ordenamiento; tanto en las escuelas⁸, misiones y diócesis que les permitían un control exhaustivo de los sectores sociales bajo sus relaciones de poder. Estas jerarquías les permitirían tener interrelaciones sociales intensas con la población: los hijos, tanto de los indígenas como de la casta española, asistían a sus escuelas, y les daban una fuerte presencia en los círculos sociales de todo nivel, lo cual no era posible para las autoridades españolas por la distancia de los centros de poder (capitales de provincia con el interior, por ejemplo).

Por último, la Compañía de Jesús, por medio de las escuelas, seminarios, confesiones desarrolló una práctica de individualización somática que el poder soberano no realizaba. La Compañía, por medio de sus registros, tenía un expediente detallado de cada individuo que pasaba por sus instituciones, no es casualidad que en la Pragmática se especificara la orden de apoderarse de todos los libros y registros de la Compañía.

La práctica jesuítica de registrar todos los acontecimientos, balances, notas y nombres en escritos es fundamental para entender al poder disciplinario. Foucault, en “Vigilar y castigar”⁹, sostiene que un elemento de cambio entre el poder soberano y el disciplinario es el uso de la escritura como forma de registro, control y seguimiento de los individuos. El uso de la escritura por parte de la Orden, será analizado de dos formas: como un sistema de control isotrópico al interior de la misma (control jerárquico de los superiores a los inferiores y como permitían a los Padres Superiores tomar decisiones) y como forma de control a los individuos sometidos bajo el poder disciplinario jesuítico.

En esta ponencia, quisiera presentar algunos avances de mi trabajo final de licenciatura en historia. El problema de investigación es el siguiente: Michel Foucault sostiene que las misiones Jesuitas eran parte del dispositivo disciplinar en el Siglo XVII, es decir, antes de que dicho dispositivo se volviera el dominante en las rela-

8 Villalba Pérez, Enrique. (2003). *Consecuencias educativas de la expulsión de los Jesuitas de América*. Edita Instituto Antonio de Nebrija. Madrid. España.

9 Foucault, Michael. (2014). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI. Buenos Aires.

ciones de poder. Tomando la idea de que la Compañía reproducía ese poder y era una “Isla disciplinar”, se cuestiona si el funcionamiento del Colegio Máximo de Córdoba era también parte del dispositivo disciplinario, o, por el contrario, reproducía las relaciones de poder de otra forma

Marco teórico

En este trabajo, el marco teórico es un elemento central ya que permite repensar la relación entre la educación, el poder disciplinario y las instituciones educativas, por este motivo considero necesario aclarar algunos elementos centrales.

Michel Foucault parte de la idea de una historia con discontinuidades, diferencias y desfases, en contra de una historia total o de los orígenes; se separa de las nociones de conciencia, continuidad, signo y estructuras, y se acerca al azar, serie, dependencia.¹⁰ Los objetos históricos no deben abordarse como objetos naturales; no hay un universal a través del paso del tiempo que lo atraviesa, sino que son objetivaciones a partir de una serie de prácticas que se dan azarosamente en un momento histórico, entendiendo ese azar como el riesgo relanzado de la voluntad del poder.

Las prácticas serían todas las formas de hacer, decir, conducir que un individuo manifiesta y obra como sujeto de conocimiento, como un ser ético o jurídico, consciente de su yo y de los otros. Es decir, sería la racionalidad o la regularidad que organiza el hacer del ser. Posee un carácter sistemático y general, que lo forma como experiencia.

Estas prácticas pueden ser discursivas y no discursivas. En estas últimas, entran en juego las relaciones de poder como formadoras de un saber que se articulan con las discursivas. Deben ser: homogéneas (poseen una racionalidad común que las vuelven una unidad de hacer-decir), racionales (relacionado a su aspecto tecnológico, su forma de actuar), sistemáticas (deben poseer ejercicio de saber, poder y de ética) y generales (pero rechazando la metahistoria o un origen).

Las objetivaciones, son “producidas por prácticas diferenciadas que construyen, en cada ocasión, figuras originales, irreductibles las unas con las otras”¹¹; su investigación demanda un cuestionamiento tanto crítico como genealógico, para señalar

10 Chartier, Roger. (1992). “La historia o el relato verídico”, en *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. Gedisa editorial. España. PP. 67 y 68

11 Chartier, Roger. (1992). “La historia o el relato verídico”, En *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*”. Gedisa editorial. España. P.71.

las condiciones de posibilidad y producción, regularidades, normalización, restricción; y cómo se construye lo “real”.

La genealogía se centra en los problemas: por qué en tal o cual época una cosa o un hecho pasa a ser un problema y cómo el poder reacciona ante esto. En determinada época, una práctica objetiviza de cierta forma a dos sujetos que se relacionan, y en otra época dichas prácticas son inimaginables¹².

Lo que encontramos en el comienzo histórico de las cosas no es la identidad aún preservada de su origen- es su discontinuidad con las otras cosas-, el disparate¹³.

En sí, al basarse en el marco foucaulteano, no se analiza a los sujetos, sino a las prácticas que llevan a la configuración histórica de esos sujetos. Y los cambios que se dan en esa configuración son productos de la combinación azarosa de determinadas condiciones de posibilidad: el conjunto de la historia lleva a un cambio en las prácticas, el método se centra en describir qué hace cada parte, sin presuponer la existencia de un objetivo o causa material eterna o una conducta. “La práctica no es una instancia misteriosa, un subsuelo de la historia, ni un motor oculto: es lo que hacen las personas”¹⁴. Los hechos y relaciones se explican desde las objetivaciones relacionadas a las prácticas.

En igual sentido deben analizarse los discursos: son los enunciados que se dan dentro de un sistema de formación que toman cuerpo en las técnicas, instituciones, comportamientos, difusión¹⁵. En esos discursos, hay gramáticas determinadas por prácticas. Si se habla de Estado o rey, no se los debe ver como cuestiones eternas, sino en relación a dichas prácticas:

son los azares de la historia, los salientes y entrantes de las prácticas próximas y de sus transformaciones los que hacen que la gramática política de una época consista en mimar niños o administrar corrientes¹⁶.

12 Veyne, Paul. (1984). *Cómo se escribe la historia. Foucault revoluciona la historia*. Alianza Editorial. España. Pp. 203-204

13 Foucault, Michel. (2004). *Nietzsche, La Genealogía, La Historia*. Pre-Textos. España. P.19.

14 Veyne, Paul. (1984). *Cómo se escribe la historia. Foucault revoluciona la historia*. Alianza Editorial. España. P.207.

15 Castro, Edgardo. (2018). *Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores*. Editorial Siglo XXI. Buenos Aires. Argentina. Pp.126-127

16 Veyne, Paul. (1984). *Cómo se escribe la historia. Foucault revoluciona la historia*. Alianza Editorial. España. P.211.

Otra noción relevante es la de dispositivo:

la red de relaciones que se pueden establecer entre elementos heterogéneos: discursos, instituciones, arquitectura, reglamentos, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, lo dicho y lo no dicho¹⁷.

Por lo tanto, esta forma de analizar lleva a comprender las cosas como objetivaciones de prácticas determinadas, que se ponen de manifiesto y lleva a una experiencia¹⁸. Las objetivaciones se asientan sobre las realidades del momento, que serán las objetivaciones de las prácticas siguientes. Las personas, son medianamente conscientes de las situaciones objetivas que determinan sus prácticas; pero su conciencia no explica la práctica. “Descubrir que en la raíz de lo que conocemos y de lo que somos no hay ni el ser ni la verdad, sino la exterioridad del accidente”¹⁹.

Se debe tener en cuenta la idea de poder en Foucault: “El poder no pertenece ni a una sola persona ni, por lo demás, a un grupo; solo hay poder porque hay dispersión, relevos, redes, apoyos recíprocos, diferencias de potencial, desfases, etc.”²⁰. No hay que pensar al poder como algo independiente y determinante, sino en relación con otros elementos, como la producción, familia, sociedad. El poder se enmarca en el estudio del sujeto sujetado, en los modos de subjetivación-objetivación²¹, en la constitución de dicho sujeto, en las prácticas, saberes, etc. y no solo en como un poder se impone a otro. Las relaciones de poder no son constituidas ni por discursos o instituciones, funcionan en el núcleo de las prácticas²².

Al poder hay que verlo como una forma de relación, son modos de hacer que operan sobre las acciones de los sujetos, es la capacidad de imponer conductas a individuos individualizados como tales. Aquí entra en juego el saber, ya que ambas dimensiones se auto-apoyan, el saber permite legitimar y reproducir una relación de poder, y esta permite la implantación de un saber: “el análisis del saber y del poder se orienta, en última instancia, al estudio de las prácticas de subjetivación y

17 Castro, Edgardo. (2018). *Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores*. Editorial Siglo XXI. Buenos Aires. Argentina. P.131.

18 Veyne, Paul. (1984). *Cómo se escribe la historia. Foucault revoluciona la historia*. Alianza Editorial. España. P213.

19 Foucault, Michel. (2004). *Nietzsche, La Genealogía, La Historia*. Pre-Textos. España. P.28.

20 Foucault, Michel. (2014). *El poder psiquiátrico. Curso en el College de France (1973-1974)*. Fondo de cultura económica. Buenos Aires. P.19.

21 Castro, Edgardo. (2018). *Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores*. Editorial Siglo XXI. Buenos Aires. Argentina. P.313.

22 Foucault, Michel. (2014). *El poder psiquiátrico. Curso en el College de France (1973-1974)*. Fondo de cultura económica. Buenos Aires. P.44.

veridicción”²³. Los dispositivos de poder son el punto de partida para analizar y asignar los discursos de verdad; con sus tácticas y estrategias originan afirmaciones, negaciones, teorías.

El poder disciplinario es un reino de orden, ley y poder, se regula el tiempo y las actividades, gestos, cuerpo; las “fibras blandas del cerebro”. En los sistemas de poder funcionan reglamentos generales, se aseguran por una multiplicidad, dispersiones, diferencias y jerarquías: los sujetos ocupan lugares específicos.

Por ello [poder disciplinario] no entiendo otra cosa que cierta forma terminal, capilar del poder, un último relevo, una modalidad mediante la cual el poder político y los poderes en general logran, en última instancia, tocar los cuerpos, aferrarse a ellos, tomar en cuenta los gestos, los comportamientos, los hábitos, las palabras; la manera, en síntesis, como todos esos poderes, al concentrarse en el descenso hacia los propios cuerpos y tocarlos, trabajan, modifican y dirigen lo que Servan llamaba las “fibras blandas del cerebro”. En otras palabras, creo que el poder disciplinario es una modalidad determinada, muy específica de nuestra sociedad, de lo que podríamos denominar contacto sináptico cuerpo-poder²⁴

El poder disciplinario posee las siguientes características opuestas al soberano:

1-No hay un ejercicio asimétrico de extracción y gasto, no hay una captura fragmentaria por parte del poder: se extrae el todo, una captura total del cuerpo, gestos, tiempos y comportamiento; se captura al cuerpo por sobre el producto.

2-No requiere el juego de las discontinuidades, ya que hay un control constante y perpetuo, siempre se es observado.

3-Para que esa extracción sea continua, requiere de un control isotrópico: grados, niveles, cursos, etc: toda una jerarquía organizada de extracción y control perpetuo.

4- Por último, es un poder anónimo en su cabeza, todos son controlados por igual pese a que algunos controlen a otros. Es un poder que constantemente está singularizado de forma somática. El poder disciplinario llega a un nivel de funcionamiento propio sin la necesidad de sujetos, a todos vuelve sujetos sujetados al individualizarlos²⁵.

23 Castro, Edgardo. (2018). *Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores*. Editorial Siglo XXI. Buenos Aires. Argentina. P.312.

24 Foucault, Michel. (2014). *El poder psiquiátrico. Curso en el College de France (1973-1974)*. Fondo de cultura económica. Buenos Aires. P:59

25 Foucault, Michel. (2014). *El poder psiquiátrico. Curso en el College de France (1973-1974)*. Fondo de cultura económica. Buenos Aires. PP.66-79.

La metodología que se utilizará será la genealogía foucaultiana pensada: “como herramienta de análisis histórico. En el propio Foucault, padre de la criatura, puede advertirse que no se trata de un conjunto de reglas generales sino de una modalidad de trabajo sobre las fuentes que se ajusta y se reinventa de acuerdo a los objetos singulares a los que se aplica”²⁶. Se parte de la negación de continuidad, génesis y autor. Esta metodología permite un análisis cualitativo de fuentes primarias y secundarias alejándose de la idea de universales o resultados.

Este análisis permite saber cómo el poder pasa, por donde, entre quienes, entre qué puntos, con qué procedimientos y qué efectos genera. Se estudian los mecanismos y procedimientos que aseguran el poder. Estos mecanismos son parte intrínseca de toda relación, son su efecto y su causa²⁷.

el análisis de los mecanismos de poder tiene, a mi juicio, el papel de mostrar cuáles son los efectos de saber que se producen en nuestra sociedad por obra de luchas, los enfrentamientos, los combates que se libran en ella, así como por las tácticas de poder que son los elementos de esa lucha²⁸.

Esta forma de trabajo inicia con la lectura de las fuentes rechazando cualquier origen o categoría, es decir, leer lo que la fuente dice y cuando lo dice, se busca conocer el marco de posibilidad para que aparezca lo dicho y como eso sucedía en la realidad.

Lo dicho en un momento puede ser verdadero o falso, pero dependen de la disciplina y del momento, quizás una verdad que no responda a los criterios de su disciplina en una época sea tomada por falsa. Eso analiza Foucault, qué se puede decir, hacer, vivenciar en cierto momento²⁹.

El método de Foucault está basado en cuatro principios: el de “trastocamiento”, donde se rechaza la idea de autor, continuidad, discurso y génesis. Luego, viene el principio de “discontinuidad” donde el discurso se trata como prácticas que se cruzan, ignoran o excluyen: cómo se interrelacionan. El tercer principio es el de “especificidad” a través del cual se trata al discurso no como un continuo, sino en su

26 Vezzetti, Hugo. (2007). “Historia de la psicología: problemas, funciones y objetivos”. En Revista de Historia de la Psicología. 28(1), P.150.

27 Foucault, Michel. (2016). *Seguridad, territorio, población. Curso en el Collège de France (1977-1978)*. Fondo de cultura económica. Buenos Aires. P.16.

28 Foucault, Michel. (2016). *Seguridad, territorio, población. Curso en el Collège de France (1977-1978)*. Fondo de cultura económica. Buenos Aires. P.17.

29 Foucault, Michel. (2005). *El orden del discurso*. Editorial Fábula. Buenos Aires. P.37.

30 Foucault, Michel. (2005). *El orden del discurso*. Editorial Fábula. Buenos Aires. Pp.52 y 53.

31 Foucault, Michel. (2005). *El orden del discurso*. Editorial Fábula. Buenos Aires. P.67

emergencia, una violencia ejercida sobre las cosas. Finalmente, la “exterioridad” que es partir desde el discurso, en su aparición y regularidad, para llegar o arribar al análisis de las condiciones de posibilidad, a aquello que le da sentido al acontecimiento y fija el límite.

Foucault trabaja con dos conjuntos de análisis: el crítico desde el principio de trastocamiento que pretende responder al por qué de una cosa, las necesidades que derivaron a esa aparición:

La parte crítica del análisis se refiere a los sistemas de desarrollo del discurso; intenta señalar, cercar, esos principios de producción, de exclusión, de rareza del discurso. Digamos, para jugar con las palabras, que practica una desenvoltura aplicada.

El conjunto genealógico utiliza los otros tres principios: discontinuidad, especificidad y exterioridad: analiza la formación del discurso tanto en relación a otros discursos y en su emergencia individual, los medios por los cuales se reproduce y ejerce, los sistemas de coacción que permiten el control del sujeto. Ambos trabajan juntos para poder analizar la emergencia del objeto de estudio.

Práctica disciplinar en educación: las escuelas y universidades

Desde el mismo nacimiento de la Compañía, la educación fue un tema relevante. Ignacio de Loyola planteó que la misma tenía una doble misión: formar futuros Padres capaces de misionar y ser un freno al avance del protestantismo gracias a una formación exhaustiva de los mismos “*los colegios jesuitas se convirtieron, por así decirlo, en un destacamento de frontera del catolicismo*”³⁰. Con este horizonte, la educación se posicionó como una de las prioridades de la Compañía, si bien inició principalmente en la instrucción del propio clero, luego se extendió a la sociedad civil y a las élites europeas.

Los religiosos que aspiraban a viajar u ocupar algún cargo debían atravesar un proceso de formación. Esto hizo que los padres de la Orden se posicionaran como educadores capaces de formar a la ciudadanía, clero y élites europeas (tanto en el viejo continente como en las colonias). La Compañía tenía autorización pontificia (a partir del Breve de Gregorio XV de 1621) y real para erigir instituciones educativas.

30 Pavone, Sabina. (2007). *Los jesuitas desde los orígenes hasta la supresión*. Libros de la Araucanía. Buenos Aires. Argentina. P.68.

Desde sus instituciones educativas, escuelas y universidades, los Jesuitas ocuparon un lugar importante. Inicialmente, tejían toda una red de lazos e influencias en las capas altas de la sociedad: la nobleza, hijos de personas acaudaladas, individuos con alto capital político y social se formaba en estas instituciones, lo que a futuro posicionaba a la Compañía como influyente en la toma de decisiones políticas; además, en muchos casos, cuando la Orden tenía alguna disputa jurídica o política, los jueces habían sido formados en sus instituciones, lo que les daba un cierto favoritismo.

Por otro lado, “*la gratuidad fue una de las metas características de las instituciones educativas de la Compañía*”³¹, esto generó que la Orden llegara al entramado social mayoritario de la sociedad, ganando adeptos y defensores. Siempre hay que tener en cuenta que ninguna educación es neutral, siempre hay un entramado de intereses, y la Compañía al llegar a varios sectores, podía promulgar sus ideas y ganar favoritismos: “*los colegios jesuitas prácticamente coparon el nivel medio del sistema educativo, entre las escuelas de primeras letras y la enseñanza universitaria*”³².

En las colonias españolas, la educación era central para la Corona: debía educar a los futuros gobernadores, hijos de los encomenderos, formar profesionales, educar al pueblo para que sean productivos dentro de un modelo particular, etc. Y la Compañía se posicionó como la principal orden en materia educativa tanto en América como en Filipinas. Esto generó que la enseñanza jesuita se extendiera por todos los virreinos, la propia Corona impulsaba la migración de los Padres para la fundación de instituciones educativas, les otorgaba tierras y promulgaba autorizaciones de brindar títulos habilitantes: la consolidación de los colegios se dio gracias a esas concesiones y por donaciones particulares³³. En muchas regiones monopolizaron la formación intelectual y fueron agentes educadores.

Con el aumento económico y demográfico de ciertas zonas coloniales, se buscaba la instalación de los Jesuitas ahí, ya que tener un colegio significaba “*un signo que confirmaba su desarrollo socio-económico y su mayor estatus cultural*”³⁴.

31 Villalba Pérez, Enrique. (2003). *Consecuencias educativas de la expulsión de los Jesuitas de América*. Edita Instituto Antonio de Nebrija. Madrid. España. P.145.

32 Villalba Pérez, Enrique. (2003). *Consecuencias educativas de la expulsión de los Jesuitas de América*. Instituto Antonio de Nebrija. Madrid. España. P.30.

33 Mörner, Magnus. (1968). *Actividades políticas y económicas de los Jesuitas en el Río de la Plata*. Paidós. Buenos Aires. Argentina. P.114.

34 Villalba Pérez, Enrique. (2003). *Consecuencias educativas de la expulsión de los Jesuitas de América*. Instituto Antonio de Nebrija. Madrid. España. P.22.

La formación que se buscaba era amplia: iba desde la enseñanza básica de primeras letras, hasta la formación en humanidades, gramática, retórica, derecho, artes, filosofía, etc.

Existen dos elementos centrales en las instituciones educativas Jesuitas, si las analizamos desde el marco foucaulteano: el disciplinamiento de los cuerpos y la extracción del tiempo, por un lado; y el posicionamiento de los colegios como: “*el centro de verdaderas empresas, no sólo en Europa sino también en las tierras de misión lo que les valió la crítica de haber dado vida a una real potencia económica*”³⁵.

El primer elemento es clave para entender el poder disciplinario. En una sociedad donde la forma de reproducción disciplinaria es la predominante, el cuerpo debe ser disciplinado para ser funcional y productivo. Debe seguir un modelo, aprender ciertas cosas, ser vigilado constantemente para llegar a las fibras del cerebro, gestos, pensamientos, etc; esto para poder determinar la relación normal-anormal y para un modelo económico determinado (el capitalista, por ejemplo). La educación era la manera por la cual los cuerpos podían ser disciplinados y ejercer dicho control.

La *Ratio atque institutio studiorum* regulaba la educación de la Compañía y la parte IV de las Constituciones: establecía reglas, deberes y competencias para los encargados de los colegios y universidades, alumnos, padres provinciales, etc.

Al igual que la Orden en general, las instituciones seguían un modelo jerárquico isotrópico:

La jerarquía- que descendía hasta los alumnos, organizados por clase en grupos de diez (*decuriae*), uno de cuyos miembros debía vigilar la disciplina de los otros nueve - “transformaba al propio alumno en un gobernado y en un receptor de reglas” (Caiazza). De cierta manera, se recogían así en el interior de los colegios las instancias de control social que dominaban la elaboración teórica relativa a un tema como el de la razón de Estado: la capacidad de gestión se convertía, en este sentido, en el problema principal.³⁶

35 Pavone, Sabina. (2007). *Los jesuitas desde los orígenes hasta la supresión*. Libros de la Araucanía. Buenos Aires. Argentina. P.66.

36 Pavone, Sabina. (2007). *Los jesuitas desde los orígenes hasta la supresión*. Libros de la Araucanía. Buenos Aires. Argentina. P.70.

Este sistema panóptico determinaba que en todo momento el alumno y sus encargados eran vigilados por otros, en una estructura de control donde los mínimos detalles eran visibles.

Así, los colegios jesuíticos respondían a las exigencias de la Europa Católica (y que sería aplicado en las colonias): nuevas estrategias de consenso y conexión con la sociedad, donde estas instituciones se alzaban como opciones intelectuales y de instrucción moral, de reglas de comportamiento. Incluso, la Ratio daba ciertos márgenes de acción para adecuarse al espacio tiempo particular.

Los maestros debían velar por la conducta de los alumnos y de ser necesario aplicar castigos o premiar ciertos actos

el control de la moralidad, disciplina, hábitos y costumbres de los estudiantes, refiere Paucke como los infractores eran amonestados, castigados y obligados a la observación de sus deberes y aún cuando estos recursos resultaban insuficientes para enderezar la conducta del joven, sus padres eran advertidos”³⁷.

El control atravesaba la totalidad del tiempo de enseñanza: desde el uso obligatorio del traje clerical autorizado, la prohibición de ornamentos, de zapatos picados con excepción de negros, pardos o morados³⁸.

A título de ejemplo para comprender el nivel de control, se podría tomar el uso del horario en el Colegio Máximo de Córdoba:

Sus horarios se confundían: En verano los estudiantes se levantaban a las 5 a.m. en invierno una hora más tarde. Lavarse y vestirse es tarea rápida ejecutada en tiempo fijo y casi maquinalmente. Inmediatamente y todos los días se oía misa en la capilla del mismo Colegio. Terminada ésta cada cual volvía a su cuarto para barrerlo, hacer la cama, lustrar los zapatos y acomodar la ropa. A las seis en verano y a las siete en invierno empezaba el estudio... A las 8 en punto pasaban todos a las clases de la Universidad y a sus cursos respectivos. A las 12 era hora de comer. Se iba al refectorio...tras un corto recreo sonaba la campana para el estudio y cada cual iba a su cuarto y a sus libros, a las 3 p.m. íbamos todos a la Universidad a las clases respectivas... al toque de oración se volvía a la capilla a rezar el rosario y concluido a estudiar cada uno a su cuarto. A las 8 de

37 Aspell, Marcela y Yanzi Ferreyra, Ramón Pedro. (2019). “La enseñanza del derecho en la Universidad Nacional de Córdoba”. En *Introducción a los estudios de la carrera de abogacía*. Tomo 1. Facultad de derecho UNC. Córdoba. Argentina. Pp. 55-56

38 Aspell, Marcela y Yanzi Ferreyra, Ramón Pedro. (2019). “La enseñanza del derecho en la Universidad Nacional de Córdoba”. En *Introducción a los estudios la carrera de abogacía*. Tomo 1. Facultad de derecho UNC. Córdoba. Argentina. Pp.53-54.

la noche era la hora de la cena y volvíamos al refectorio... terminada la cena frugal los estudiantes entraban al quiete que era un rato de solaz y sociedad en común, reunión presidida por el Rector o el Vice, hasta las 9.15 en que se pasaba a la capilla para 15 minutos de meditación. A las diez de la noche cada cual a su cuarto.³⁹

Con este ejemplo se puede vislumbrar claramente lo que Foucault marcó como la característica del poder disciplinario: la extracción del tiempo y vida absoluta. La institución educativa ya no extrae una producción o un fragmento del estudiantado, la extracción ya penetra la totalidad de la vida: la campana se vuelve la realidad del estudiante y no hay un margen o tiempo muerto. Este modelo de extracción comprueba cómo esta institución jerárquica isotrópicamente favorece dicha forma de ejercicio de poder.

La segunda característica de estos colegios es que debían ser autosuficientes ya que la enseñanza era gratuita. Para llevar a cabo esto, tenían bajo su administración una serie de estancias que debían producir lo necesario para abastecer al colegio o universidad. Así, las estancias tenían a un padre administrador que respondía al padre procurador (nuevamente visible la jerarquía isotrópica) del colegio, el fin de de la estancia en sí era mantener al mismo⁴⁰.

Las estancias *“unidades casi autosuficientes, o de producción diversificada, con talleres de carpintería, telares, herrerías y en algunos casos de fabricación de cerámicas. Pero también tuvieron ciertas inclinaciones a la especialización, aunque de ninguna manera eran excluyentes a otras necesidades”*⁴¹.

En estas estancias nuevamente aparece la extracción absoluta del tiempo: *“se levantaban antes que el sol y salían a trabajar. Comían poco al mediodía y a las 7 de la tarde cenaban. La ración de comida de las indias o negros se las daba su marido u otra persona, nunca los padres”*⁴².

Pues bien, las instituciones educativas jesuitas fueron funcionales al poder soberano porque: formaban a las élites administrativas y nobleza, sirvieron para frenar el protestantismo en Europa y expandir el cristianismo en las colonias, forma-

39 Aspell, Marcela y Yanzi Ferreyra, Ramón Pedro. (2019). “La enseñanza del derecho en la Universidad Nacional de Córdoba”. En *Introducción a los estudios de la carrera de abogacía*. Tomo 1. Editado por Facultad de derecho UNC. Córdoba. Argentina. P.56.

40 Page, Carlos A. (2004). *La estancia jesuítica de Alta Gracia*. Ediciones Eudecor. Córdoba. Argentina. P.33.

41 Page, Carlos A. (2004). *La estancia jesuítica de Alta Gracia*. Ediciones Eudecor. Córdoba. Argentina. P.33.

42 Page, Carlos A. (2004). *La estancia jesuítica de Alta Gracia*. Ediciones Eudecor. Córdoba. Argentina. P.44.

ban a la población en general, generaban movimientos económicos regionales y permitía un control social.

El probabilismo y el regicidio

Las teorías sobre el probabilismo, origen del poder y soberanía fueron un eje transversal en toda la historia de la Orden. Si bien su origen es dominico, los Jesuitas defendieron estos posicionamientos y los enseñaron en sus instituciones, los que les valió de críticas y fue un argumento ampliamente difundido como justificación de la expulsión, tema trabajado en el capítulo 3.

El probabilismo consiste en que una opinión probable puede ser defendida a pesar que haya otra opinión más probable o exacta. Ante la poca divulgación de la ley positiva, las decisiones podían guiarse a partir de las probabilidades de ser justas, a pesar de que haya posibilidades mejores o moralmente deseadas.

El probabilismo, corriente de la teología moral sostenida por la escuela jesuita durante el siglo XVII y enseñada en sus cátedras hasta el destierro, consistía en seguir una opinión probable frente a un dilema moral o en caso dudoso en la conciencia, aunque existiera opiniones más seguras.⁴³

De Mariana (teólogo de la Orden Jesuita utilizado principalmente en los cursos de teología y filosofía), sostenía que:

La mejor forma de Estado era la monarquía, aunque subrayaba la exigencia de las limitaciones a sus poderes, representados por los sectores intermedios (en el caso español, por las Cortes). Para De Mariana, el soberano “legibus solutus non est” y -dada la revocabilidad del pacto de soberanía- podía ser, en determinados casos, depuesto y, por añadidura, penado con la muerte⁴⁴.

Estos postulados fueron compartidos y teorizados por otros Jesuitas, como Emanuele Sá y Francisco Suárez, ambos utilizados también en la enseñanza univer-

43 Llamosas, Esteban F. (2019). “Las ideas jurídicas en la enseñanza de la Universidad de Córdoba. Rastros de una continuidad entre la expulsión de los jesuitas y el primer plan de estudios del período patrio”. En *Introducción a los estudios de la carrera abogacía*. Tomo 1. Editado por Facultad de derecho UNC. Córdoba. Argentina. P.89.

44 Pavone, Sabina. (2007). *Los jesuitas desde los orígenes hasta la supresión*. Libros de la Araucanía. Buenos Aires. Argentina. P.51.

sitaria (los textos usados de Suárez eran el *Tractatus de Legibus ac Deo Legislatore* y el *Defensio Fidei*). La legitimidad del regicidio como práctica probable estuvieron penetrando diversos discursos de la época en relación a los errores del rey y su negligencia ante la adversidad.

Esta doctrina defendía la posibilidad de dar muerte al rey que se volvía tirano y actuaba contra la comunidad con grave daño⁴⁵

A primera vista se nos ofrece la espinosa doctrina del tiranicidio, atribuida con exageración a toda la orden jesuita. Esta es una preocupación directa del poder real. Pero hay algo más que inquietaba, un peligro sutil y por ello más difícil de detectar: el probabilismo aflojaba el vínculo entre súbdito y monarca, debilitaba los lazos de obediencia⁴⁶.

Con Carlos III, el regalismo fue imponiéndose en el poder soberano: rechazo a la intervención de la Curia Romana en el poder temporal del gobierno. Se impone discursivamente la idea del patronato universal como atribución de los reyes: el poder soberano se posicionaba como el Vicario General de Dios en sus territorios, sacándole el monopolio al papado⁴⁷, nuevamente aparece el cambio de posicionamiento en relación a la población y la razón del Estado. El regalismo es la defensa del derecho soberano de decisión en asuntos eclesiásticos a expensas del Papa. Los Jesuitas eran vistos como un cuerpo dentro del Estado que defendían a otro soberano (el Papa, producto del cuarto voto).

La centralización del poder por parte de los borbones españoles va junto a su propia representación como poseedores de un derecho divino. Además, en este periodo, se buscó una serie de reformas educativas e intervencionistas por parte de la Corona, lo que entró en conflicto con la estructura e ideas Jesuitas.

Así se avizora que, la Compañía de Jesús defendía la teoría del probabilismo, ésta atentaba contra el poder soberano en relación al derecho divino del rey y juramento de fidelidad, este postulado defendía el origen de la soberanía

45 Llamosas, Esteban F. (2019). "Las ideas jurídicas en la enseñanza de la Universidad de Córdoba. Rastros de una continuidad entre la expulsión de los jesuitas y el primer plan de estudios del período patrio". En *Introducción a los estudios de la carrera de abogacía*. Tomo 1. Facultad de derecho UNC. Córdoba. Argentina. P.90.

46 Llamosas, Esteban F. (2019). "Las ideas jurídicas en la enseñanza de la Universidad de Córdoba. Rastros de una continuidad entre la expulsión de los jesuitas y el primer plan de estudios del período patrio". En *Introducción a los estudios de la carrera de abogacía*. Tomo 1. Facultad de derecho UNC. Córdoba. Argentina. Pp.93-94.

47 Juncos, Nancy Elizabeth. (2004). "La junta de Temporalidades en Córdoba: la actuación de Fernando Fabro y el Colegio Máximo". Trabajo final de licenciatura en historia. UNC-FFYH.P.49.

en el pueblo y éste podía deponer al tirano e incluso darle muerte. Además, las reactualizaciones y marcas de fidelidad eran cuestionadas: sólo se las debía hacer ante el buen soberano legítimo, si se consideraba que alguien usurpaba el poder o su comportamiento era perjudicial al bien común, se podía rechazar la fidelidad e incluso romperla; así, la relación de sometimiento rey-súbdito se cuestiona.

El probabilismo también quita al rey su autoridad legal y el derecho de muerte. Se impone el bienestar común por sobre las leyes reales, lo cual cuestiona la capacidad del ejercicio de la ley como instrumento de control único del monarca y el derecho de dar muerte se le quita al rey para entregárselo al pueblo, ya que éste puede ejecutar al monarca.

Conclusión

El objetivo de esta ponencia es presentar elementos que se deben tener en cuenta para analizar la relación entre el Colegio Máximo de Córdoba como parte del dispositivo disciplinar.

En mi trabajo final de licenciatura en historia se busca analizar el Colegio Máximo de Córdoba, a partir de las Constituciones del Padre Rada⁴⁸ de 1664 y otras fuentes documentales que permitirá reconstruir genealógicamente los discursos, prácticas y objetivaciones para poder estudiar dichas relaciones de poder.

Me propongo reconstruir la vida cotidiana de los alumnos: los horarios, vestimentas, control de la sexualidad, administración del tiempo a partir de las tareas que realizaban, el control del espacio mediante la arquitectura, conocer el sistema de examen del Colegio, entre otros elementos y a partir de esto poder afirmar si dicha institución es parte del dispositivo disciplinar o no. La hipótesis del trabajo es que los Colegios son parte de ese dispositivo disciplinar y permiten una extracción total del tiempo y la construcción de un cuerpo sujetado. Pero para realizar dicho trabajo es necesario tener en cuenta que se entiende por poder disciplinar y enmarcar a la Compañía de Jesús como parte de ese dispositivo y recién allí poder analizar una institución particular.

48 Constituciones de la Universidad de Córdoba (1994), con introducción de Martínez Paz. Imprinta de la Universidad.

Bibliografía

- Aspell, Marcela y Yanzi Ferreyra, Ramón Pedro.** (2019). “La enseñanza del derecho en la Universidad Nacional de Córdoba”. En *Introducción a los estudios de la carrera de abogacía*. Tomo 1. Facultad de derecho UNC. Córdoba. Argentina.
- Benito Moya, Silvano G.A.** (2013). “Centralización, regalismo y pensamiento ilustrado. La reforma universitaria borbónica en Córdoba”. En Suar y Servetto (coord.) *Universidad Nacional de Córdoba. Cuatrocientos años de historia, Tomo 1*. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.
- (2011). *La Universidad de Córdoba en tiempos de reformas (1701-1810)*. Centro de estudios Históricos “Prof. Carlos S.A. Segretti. Córdoba. Argentina.
- (2000). *Reformismo e Ilustración. Los Borbones en la Universidad de Córdoba*. Centro de estudios Históricos “Prof. Carlos S.A. Segretti. Córdoba. Argentina.
- (2016). *Saberes y Poder. Colegios y universidades durante el reformismo borbónico*. Editorial Universidad Católica. Córdoba. Argentina.
- Buchbinder, Pablo.** (2013). “Controversias sobre la vida universitaria entre el antiguo régimen y la Reforma”. En Suar y Servetto (coord.) *Universidad Nacional de Córdoba. Cuatrocientos años de historia*. Tomo 2. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.
- Castro, Edgardo.** (2018). *Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores*. Editorial Siglo XXI. Buenos Aires. Argentina.
- Chartier, Roger.** (1992). “La historia o el relato verídico”, En *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. Gedisa editorial. España.
- Deckmann Fleck, Eliane Cristina.** (2013). “Sobre el Colegio Jesuita de Río y “la Atenas de nuestros escolares”: estudio comparativo entre los Colegios de Río de Janeiro y de Córdoba (Siglos XVII y XVIII)”. En Suar y Servetto (coord.) *Universidad Nacional de Córdoba. Cuatrocientos años de historia, Tomo 1*. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.
- Di Stefano, Roberto y Zanatta Loris.** (2009). *Historia de la Iglesia Argentina*. Sudamericana. Buenos Aires. Argentina.
- Duarte, P. N.** (2012). *Reclamos de salarios a la Junta Municipal de Temporalidades de Córdoba, 1772-1797*. Córdoba. Dikaioisine.
- Ferrer Benimeli, José A.** (1996). “Viaje y peripecias de los jesuitas expulsos de América (El colegio de Córdoba de Tucumán)”. En *Revista de Historia Moderna* N° 15 (1996) i. pp. 149-177.
- Foucault, Michel** (2014), *El bello peligro*. Interzona. Buenos Aires. Argentina.

- (2014). *El poder psiquiátrico. Curso en el College de France (1973-1974)*. Fondo de cultura económica. Buenos Aires.
- (1982), “El polvo y la nube”, En *La imposible prisión: debate con Michel Foucault*. Editorial Anagrama. Barcelona, España.
- (2005). *El orden del discurso*. Editorial Fábula. Buenos Aires.
- (2003). *Genealogía del racismo*. Curso en el College de France (1976). Octaedro. México.
- (2014). *Historia de la sexualidad 1. La voluntad del saber*. Siglo XXI. Buenos Aires.
- (2014). *La sociedad punitiva. Curso en el College de France (1972-1973)*. Fondo de cultura económica. Buenos Aires.
- (2016). *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el College de France (1978-1979)*. Akal. España.
- (2004). *Nietzsche, La Genealogía, La Historia*. Pre-Textos. España.
- (2013). *¿Qué es usted, profesor Foucault? sobre la arqueología y su método*. Siglo XXI. Buenos Aires. Argentina.
- (2014). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI. Buenos Aires.
- Juncos, Nancy E.** (2011). *Los bienes jesuíticos y la administración de Fernando Fabro en Córdoba y el colegio Máximo*. EAE. Spanish Edición.
- (2012). *La capilla de San Roque y su viejo hospital de San Roque y la Asunción*. Córdoba. Editorial académica.
- (2004). *La junta de Temporalidades en Córdoba: la actuación de Fernando Fabro y el Colegio Máximo*. Trabajo final de licenciatura en historia. UNCFYH.
- Leonard, Jacques** (1982), “El historiador y el filósofo”, En *La imposible prisión: debate con Michel Foucault*. Editorial Anagrama. Barcelona, España.
- Llamosas, Esteban F.** (2019). “Las ideas jurídicas en la enseñanza de la Universidad de Córdoba. Rastros de una continuidad entre la expulsión de los jesuitas y el primer plan de estudios del período patrio”. En *Introducción a los estudios de la carrera de abogacía*. Tomo 1. Facultad de derecho UNC. Córdoba. Argentina.
- Suárez, Marcela A., Luis Sánchez y María Soledad Justo.** (2016). *La Biblioteca del Antiguo Colegio de Santa Catalina de la Compañía de Jesús de Córdoba (España): estudio bibliográfico de las secciones de Historia Profana y Filosofía*. Córdoba: Centro de Investigaciones y Estudios sobre Cultura y Sociedad. Consejo superior de Investigaciones Técnicas y Científicas. Universidad Nacional de Córdoba. Programa antiguos Jesuitas en Iberoamérica. ISSN: 2314-3908

- Lorenzo García, S.** (1998). *La expulsión de los jesuitas de Filipinas*. España. Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Lovay, Silvana M.** (2019). *La Ratio Studiorum y su vínculo con la primera universidad argentina*. Córdoba: Centro de Investigaciones y Estudios sobre Cultura y Sociedad. Consejo superior de Investigaciones Técnicas y Científicas. Universidad Nacional de Córdoba. Programa antiguos Jesuitas en Iberoamérica. ISSN: 2314-3908.
- Mörner, Magnus.** (1968). *Actividades políticas y económicas de los Jesuitas en el Río de la Plata*. Paidós. Buenos Aires. Argentina.
- Page, Carlos A.** (1999). "Córdoba y los jesuitas en las cartas de los padres generales dirigidas a los PP. de la provincia jesuítica del Paraguay. T. González, M. A. Tamburini y F. Retz (escritas entre 1696 y 1739)". En Revista de la junta provincial de historia de Córdoba. Córdoba. Argentina.
- (2004). *El Colegio Máximo de Córdoba, Argentina: según las Cartas Anuas de la Compañía de Jesús 1609-1767*. Córdoba. Argentina.
- (2013). *El noviciado de Córdoba de la provincia jesuítica del Paraguay. Historia y recuperación arqueológica (1607-1990)*. Ediciones Baez. Córdoba, Argentina.
- y **Aspell Marcela.** (2000). *La biblioteca Jesuítica de la Universidad Nacional de Córdoba*. UNC. Córdoba. Argentina.
- (1999). *La manzana Jesuítica de la ciudad de Córdoba*. Córdoba. Argentina.
- (2004). *La estancia jesuítica de Alta Gracia*. Ediciones Eudecor. Córdoba. Argentina.
- (2011). *Relatos desde el exilio. Memorias de los Jesuitas expulsos de la antigua provincia del Paraguay*. Servilibro. Asunción. Paraguay.
- Pavone, Sabina.** (2007). *Los jesuitas desde los orígenes hasta la supresión*. Libros de la Araucanía. Buenos Aires. Argentina.
- Perrone, Nicolás Hernán.** (2016). "Un recorrido historiográfico sobre la Compañía de Jesús". En anuario IEHS, PP.149-172.
- Piano, Josefina y Malandrino, Melina.** (2010). "1767. Colegio Máximo, Templo de San Ignacio, Noviciado, Botica y Procuración de Provincias de la Compañía de Jesús en Córdoba. Una reconstrucción edilicia según fuentes históricas". Serie documentos de Trabajo. N°1. Centro de Interpretación de la Paraquaria.
- Piano, Josefina y Sartori, Federico.** (2012). *1610. El Colegio Máximo de la Compañía de Jesús en Córdoba. La construcción de un falso histórico*. Editorial Universidad Católica. Córdoba. Argentina.
- Punta, Aná Inés.** (2010). *Córdoba Borbónica. Persistencias coloniales en tiempos de reformas*. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.

- Sartori, Federico** (Comp.).(2018). *Gente del Monserrat: perfiles socioculturales de un colegio sudamericano*. Editorial Monserrat. Córdoba, Argentina.
- Tanodi B., Cortes N., Freytes A., Juncos, N.** “Temporalidades de Córdoba”. En: *Catálogo de Documentos*. Córdoba. Editorial Brujas.
- Veyne, Paul.** (1984). *Cómo se escribe la historia. Foucault revoluciona la historia*. Alianza Editorial. España.
- Vezzetti, Hugo.** (2007). “Historia de la psicología: problemas, funciones y objetivos”. En *Revista de Historia de la Psicología*. 28(1), Pp. 147-165.
- Villalba Pérez, Enrique.** (2003). *Consecuencias educativas de la expulsión de los Jesuitas de América*. Instituto Antonio de Nebrija. Madrid. España.

Reflexiones sobre las manifestaciones y problemáticas estudiantiles durante la década de 1990

VALERIA ALEJANDRA OLALLA

valeria.olalla@uner.edu.ar

Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER)

Resumen

Este trabajo se inscribe en la producción realizada en el marco del proyecto de investigación “Política, intelectuales y educación: la Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná en las décadas de los `80 y `90.”, dirigido por la Dra. María del Pilar López con Sede en la Facultad de Ciencias de la Educación (FCEDU) de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER)

En cuanto a la temática elegida, se centra en los cambios experimentados por el sistema universitario argentino durante los años noventa y su incidencia en la FCEDU de Paraná. Para abordarla, elegimos como eje de análisis las manifestaciones y problemáticas estudiantiles. Y en esta línea, nos interesa realizar una explicación del contexto universitario e institucional en estrecha vinculación con aquellos asuntos y/o problemas que afectaron de un modo especial a los/as estudiantes.

El desarrollo se organiza en tres partes: la primera está destinada a describir el contexto de la universidad en la década de 1990; en la segunda parte, mediante el estudio de la bibliografía específica y de fuentes estadísticas, explicamos el proceso de evolución y composición de la población estudiantil en ese período; finalmente, la tercera está destinada a reconstruir las manifestaciones y problemáticas estudiantiles a partir de temas controversiales, como son el ingreso al sistema universitario, las políticas de financiamiento y la promulgación de la Ley de Educación Superior (LES).

Para su elaboración nos hemos basado en fuentes escritas (estadísticas oficiales, normativas, artículos periodísticos, actas y documentos institucionales) y orales (entrevistas a estudiantes).

Palabras clave: Universidad / problemáticas estudiantiles / década de 1990

La universidad en la década de 1990: contextos y desafíos

Ubicar a la universidad argentina en el marco de la crisis global que atravesó el país en esta década, resulta ineludible para comprender los desafíos y oportunidades que se le presentaron en ese contexto. Con el retorno del peronismo al poder, el consenso de Washington y el pleno protagonismo de los organismos internacionales en la formulación de recomendaciones en políticas públicas, se comenzó a perfilar un modelo de Estado neoliberal sobre la base de criterios economicistas.

Vista la situación en su conjunto, se puede sostener que un aspecto decisivo es el descenso del Estado como actor principal en la definición de políticas. Por diferentes caminos, se desmanteló el sistema público, por ejemplo a través de la promoción de las privatizaciones, la defensa de las autonomías sectoriales o de las descentralizaciones, impulsando de un modo más general el “antiestatismo” en educación.

Pero además, las intervenciones de los organismos internacionales en la definición de las políticas educativas tuvieron una profunda influencia. Como ya lo han señalado diferentes autores/as, los gobiernos siguieron las directivas del Banco Mundial, que aconsejó durante casi toda la década de 1990 que el Estado desplazara los fondos invertidos en universidades e institutos terciarios hacia la educación básica (Puiggrós, 2019:201).

Al lado de ello, no podemos dejar de mencionar el significativo avance que el Estado realiza en materia legislativa. En el marco de la reforma educativa, se sancionaron un conjunto de leyes que fueron configurando un nuevo ordenamiento del sistema educativo. Desde la sanción de Ley de Transferencia de Servicios Educativos en 1991, pasando por la Ley Federal de Educación (1993), hasta llegar a la Ley de Educación Superior (LES) (1995), se nos presenta un marco regulatorio no exento de contradicciones y conflictos, que introdujo lineamientos y criterios muy distintos a los establecidos en las décadas que van de 1880 a 1910.

En relación a los cambios que comenzó a experimentar el sistema universitario, en los años noventa se intensificó el proceso de masificación de la universidad a partir del aumento exponencial de la matrícula estudiantil, pero en un escenario de achicamiento del presupuesto universitario y de expansión de la universidad privada.

Asimismo, otros cambios significativos se originaron a partir de la creación de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) en 1993 y con la promulgación de la LES. Entre otras reformas, se implementaron diferentes mecanismos de evaluación y acreditación universitaria a través de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU); y se pusieron en marcha pro-

gramas para promover la calidad universitaria e incentivar el desarrollo de la investigación científica.¹

La Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), en la que se centró nuestra investigación, es un caso representativo de estas transformaciones. Calificada como una «universidad pequeña» por su cantidad de estudiantes, experimentó en el período de democracia neoliberal la combinación de procesos de crecimiento de su población estudiantil y de restricción presupuestaria. Por otra parte, también llevó adelante procesos de profesionalización académica a través de un mayor desarrollo y difusión de las actividades de investigación y extensión universitaria.

En lo que se refiere a su gobierno, en abril de 1990 la asamblea universitaria de la UNER eligió como rector al contador Cesar Gottfried, quien se había desempeñado como vicerrector y decano de la Facultad de Ciencias de la Administración. Ocupó el cargo de rector por dos periodos consecutivos hasta el año 2002.

En el caso de la Facultad de Ciencias de la Educación (FCEDU), el decanato estuvo precedido por la profesora Martha Benedetto de Albornoz, quien había iniciado su mandato en el año 1987, extendiéndose hasta el 2002, año en que es reemplazada por la nueva decana electa, la antropóloga María Laura Méndez.

Este período de gestión coincide con el auge y decadencia de la hegemonía de Franja Morada en la conducción del Centro de Estudiantes de la Facultad. Después de haberse impuesto como lista triunfante durante varios años consecutivos, experimentó su primera derrota en las elecciones del año 1999, obteniendo en ese momento la agrupación independiente Atahualpa la mayoría de votos, lo que significó un avance demasiado importante para los grupos independientes que se venían imponiendo con fuerza en la militancia estudiantil.

Evolución y composición de la población estudiantil en cifras

Superadas las políticas restrictivas del período autoritario, los informes estadísticos nos indican un crecimiento constante de la matrícula universitaria a partir de la recuperación de la democracia en 1983.

Una vez creada la SPU, se puso en marcha el Programa de Mejoramiento del Sistema de Información Universitaria, siendo uno de sus objetivos poner en funcionamiento un sistema de estadísticas continuas sobre ingresantes, total de estudian-

¹ Dos programas que contribuyeron en este sentido fueron el de "Incentivo a los Docentes – Investigadores" y el Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Educativa (FOMECE).

tes y graduados, docentes y no docentes, orientado hacia la búsqueda de información para la toma de decisiones.

Un seguimiento de los Anuarios de Estadísticas Universitarias (años 1996 y 1998) nos muestran que durante la década de 1990 la población estudiantil aumentó de manera notable, acompañada por la creación de nuevas instituciones universitarias y la apertura de carreras en universidades en funcionamiento.

Para ser más precisos, en el año 1986 el sistema universitario nacional contaba con 581.813 estudiantes. Diez años más tarde eran 812.308 los estudiantes que cursaban los estudios en estas instituciones, constatándose una tasa de crecimiento superior en las universidades pequeñas, 9%, en relación a las más pobladas, 2%. En el primer caso, la variación en la composición porcentual se debe a la incorporación de seis nuevas universidades públicas a partir del año 1991.²

En relación al caso que nos ocupa, presentamos a continuación información estadística sobre cantidad de estudiantes, nuevos inscriptos y egresado en la UNER y en la carrera de Ciencias de la Educación. De acuerdo con la clasificación realizada por la SPU, la UNER por su tamaño se ubica dentro del grupo de universidades pequeñas, es decir, las que cuentan con un número menor a 9.999 estudiantes.³

Años	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996
Estudiantes	3.971	4.106	4.847	5.127	5.465	5.659	6.099	6.074	6.871	7.437	8.024
Nuevos inscriptos	1.312	1.337	1.734	1.650	1.773	1.671	1.867	1.850	2.262	2.036	2.188

Tabla N°1: UNER. Cantidad de estudiantes y nuevos inscriptos (1986 – 1996)

Años	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995
Egresados	128	218	266	229	227	224	235	240	240	290	356

Tabla N°2: UNER. Egresado (1985 – 1995)

Fuente: Ministerio de Cultura y Educación, SPU. Anuario 1996 de Estadísticas Universitarias. Programa de mejoramiento del sistema de información universitaria.

² Ministerio de Cultura y Educación, SPU, Anuario de Estadísticas Universitarias 1996.

³ Según la cantidad de alumnos, se conformaron tres agrupamientos: 1 Universidades grandes (más de 40.000 alumnos); Universidades medianas (entre 39.999 y 10.000 alumnos); 3) Universidades pequeñas (menos de 9.999 alumnos).

Años	1993	1994	1995	1996
Cantidad de estudiantes	178	181	223	252
Nuevos inscriptos	44	35	71	75
Egresados	12	2	8	7

Tabla Nº 3: FCEDU de la UNER. Rama de Estudios: Ciencias de la Educación

Una mirada comparada de los censos estudiantiles de la UNER de 1986 a 1996 revela que la tasa de crecimiento de la matrícula fue sostenida, siendo por el contrario menor la tasa de egreso. Es decir, cada vez más jóvenes estudiaban en la universidad, pero muy pocos se recibían.

Comenzados los años '90, la FCEDU se ubicaba en tercer lugar en relación a la cantidad de estudiantes inscriptos en las unidades académicas de UNER. El primero lo ocupaba la Facultad de Ciencias Económicas de Paraná y el segundo la Facultad de Ciencias de la Administración de Concepción del Uruguay.⁴

Según los registros estadísticos ofrecidos por la institución, en los últimos años de la década de 1990 el ingreso y crecimiento en general de la matrícula también fue sostenida, observándose en este caso un mayor número de estudiantes en la carrera de Comunicación Social que rondaría en el 80% del total de la población estudiantil de la Facultad.

	Años		
	1997	1998	1999
Ingresantes			
Ciencias de la Educación	72	99	93
Comunicación Social	271	287	304
Recursantes			
Ciencias de la Educación	180	180	322
Comunicación Social	819	831	1.303
Total	1.342	1.397	2.022

Tabla Nº4: Población estudiantil de la FCEDU entre 1997 a 1999

Una de las razones de este crecimiento tiene que ver con las reformas de los planes de estudios. Desde el plano curricular, la incorporación de nuevas materias y talleres atrajo a muchos jóvenes que optaron por las carreras que ofrece la Facultad. En el año 1985 se aprueban los nuevos planes de estudios para Ciencias de la Educación y Comunicación Social, superando de este modo los procesos formativos que se habían institucionalizado durante el período de la última dictadura cívico – mili-

⁴ Estos datos fueron suministrados por la Secretaría Académica de la UNER a la redacción de El Diario de Paraná.

tar; y posteriormente - en el año 1996 - se comenzó a implementar un nuevo plan de estudios para la carrera de Comunicación Social que es aprobado en 1998.

Las problemáticas estudiantiles en el período de democracia neoliberal

A principios de la década del noventa se fueron perfilando un conjunto de problemas universitarios, algunos nuevos y otros viejos que cobraron otra dimensión en el marco de las políticas neoliberales.

El ingreso irrestricto consolidado en los ochenta, si bien en un primer momento estuvo asociado al principio de igualdad de oportunidades de la educación pública moderna, comienza a ser considerado uno de los temas más controvertidos de este período, especialmente cuando se lo interpretó como una de las causas del mal funcionamiento institucional y del bajo rendimiento académico. Asimismo, el escaso presupuesto, debido a la crisis económica que vivía el país, no permitió atender las demandas propias que ocasionó la extensión de la matrícula estudiantil.

Partiendo de lo anterior, organizamos nuestro trabajo en torno a tres temas controversiales: el ingreso al sistema universitario, las políticas de financiamiento y la sanción de la LES.

3.1. La problemática del ingreso: Avatares, desafíos y posibilidades

Estudiar en la universidad pública en la década del noventa suponía un tránsito particular. Si bien el ingreso no estaba mediado por un examen, se presentaban desafíos que los estudiantes debían sortear para poder permanecer en el sistema.

Además de los avatares propios del primer año, ocasionados por las nuevas exigencias académicas que conlleva el cursado de las materias, los estudiantes experimentan diferentes aprendizajes sociales que implican la integración a un nuevo grupo de pares, y en algunos casos, la adaptación a un entorno urbano diferente del que provienen.

Partiendo de este supuesto, un aspecto a destacar respecto al perfil del estudiante de la UNER es su lugar de procedencia.

Un censo realizado por esta Universidad en los primeros años de la década, reveló que sobre un total de 4500 alumnos que estudiaban en las facultades que se encuentran localizadas en la ciudad de Paraná y Oro Verde, un alto porcentaje de

ellos provienen de otras ciudades, observándose variaciones entre las diferentes sedes.

El mayor porcentaje se registró en la Facultad de Ingeniería, 75%, sobre un total de 712 estudiantes, no son de Paraná 534.

En este orden, la FCEDU se ubicó en segundo lugar con un 68%, de un total de 225 estudiantes, no son de Paraná 152.⁵

Estos datos nos indican la existencia de un desplazamiento geográfico significativo de los estudiantes, desde sus lugares de residencia familiar hacia las facultades ubicadas en la ciudad capital de la provincia de Entre Ríos, lo cual puede ser interpretado –siguiendo a Sandra Carli– como un fenómeno de relevancia social y cultural que comprende prácticas de diverso tipo con una pluralidad de significados (2012:101). Así lo describió un estudiante de la FCEDU:

El momento en que me fui a inscribir fue un momento muy importante y lo recuerdo así, fuimos en el auto con mi viejo y mi vieja, yo vivía en Viale en ese momento. Fue como toda una aventura, porque sentí que estaba dando el paso que quería dar, de estudiar Comunicación Social que también significaba un paso importante que era ir a la ciudad a estudiar.

En este sentido, las experiencias estudiantiles incluyen, además del conocimiento de la dinámica institucional, el conocimiento de la ciudad y sus alrededores. Se produce así un conjunto de aprendizajes sociales que vinculan de un modo especial a la Facultad con la ciudad, es decir, el espacio institucional - académico y el urbano, como parte de la vida universitaria en la esfera pública.

En otro orden de relaciones, una de las manifestaciones directas del crecimiento de la población estudiantil se observó en la falta de espacio físico para alojar a los nuevos ingresantes. Para atenderla, desde la Facultad se tuvo que gestionar la apertura de diferentes anexos a inmediaciones del edificio principal, ubicado en calle Rivadavia 106.⁶ Además del edificio de Rivadavia 105 donde se encuentra la biblioteca y se dispone de aulas para el dictado de clases, se alquilaron dos casas, una situada entre las calles Malvinas y Santa Fe, y otra en la intersección de las calles Buenos Aires y Ecuador. También se hacía uso de otras instalaciones para el dicta-

5 "Estudiantes universitarios en Paraná. El 53% proviene de otras ciudades", EL DIARIO, 7 de noviembre de 1993, página 13, C 1-4.

6 La FCEDU tiene su núcleo administrativo y de gobierno en el edificio de calle Rivadavia 106 (en la actualidad Alameda de la Federación 106) y completaba en ese momento el desarrollo de sus actividades académicas y de producción en otros edificios ubicados a inmediaciones del mismo.

do de clases: Biblioteca Popular del Paraná, sala del Banco BICA, Círculo Médico y Escuela del Centenario.

Y en el año 1996 con el surgimiento de la Maestría en Educación, que albergó a estudiantes de otras provincias, se utilizó para el dictado de clases la sala Quirós del Museo de Bellas Artes. Asimismo en ese tiempo ya se encontraba en funcionamiento el Departamento de la Mediana y Tercera Edad.

La dispersión ocasionada por el uso de diferentes espacios, imposibilitaba que los estudiantes tengan pertenencia a la Facultad, pertenencia universitaria, al tener que trasladarse de un lado a otro para cumplir con el cursado de las materias.

A pesar de los recortes presupuestarios, esta situación quedó subsanada en un primer momento con la compra de un inmueble en calle Rivadavia 325, dejándose de alquilar las dos casas antes mencionadas, y posteriormente en el año 2000 con la esperada inauguración del nuevo edificio de calle Buenos Aires 389. Las demoras en la asignación de los fondos postergaron su apertura, la cual se había proyectado en un lapso de tiempo más acotado por el crecimiento que venía experimentando la institución en su matrícula.

La masividad de ingresantes a primer año de la carrera de Comunicación Social, no sólo trajo a consecuencia problemas relacionados al espacio físico, también se originaron problemas de orden pedagógico que se profundizaron con la implementación parcial de un nuevo plan de estudios, en el año 1996, que convivía con el dictado de materias del plan anterior.

Esta problemática fue tratada en varias sesiones del Consejo Directivo. Tener en primer año aproximadamente entre 200 a 300 estudiantes puso de manifiesto problemas pedagógicos que se visibilizaron de manera particular al momento de organizar las clases y evaluar los aprendizajes. Aun así, en lugar de poner el foco en el ingreso irrestricto, las estrategias de trabajo se concentraron en la retención de la matrícula. Por ejemplo, dentro de las acciones propuestas, se contempló la creación de nuevas comisiones, la ampliación de los equipos a través de la creación de nuevos cargos docentes rentados, y el trabajo conjunto con las cátedras de Ciencias de la Educación.

Por otra parte, la universidad pública se presenta como un espacio de sociabilidad estudiantil. Siguiendo los aportes de Sandra Carli, la relación con los pares se puede desarrollar en distintas etapas (los primeros o los últimos años de la carrera), espacios (aulas, bares, pasillo, casas, la ciudad en un sentido amplio) y estar motivada por diferentes razones (académicas, lúdicas o políticas) (2012:173).

En los relatos de los estudiantes entrevistados encontramos que la relación con los pares fue muy significativa, los primeros contactos, en algunas ocasiones azaro-

esos, funcionaron como referencias identitarias que les permitieron una mejor integración al entorno universitario.

Para comprender mejor este punto, compartimos a continuación dos relatos ilustrativos. El primero corresponde a una estudiante de la carrera de Ciencias de la Educación y el segundo a un estudiante de Comunicación Social.

Fragmento 1:

Llegué a la Facultad y a una de las primeras personas que me crucé fue a X, con la cual estuve charlando y fuimos compañeras de estudio y amigas de salidas a la peñas en esa época, durante el transcurso de la carrera, y la verdad que fue la primera vez que vine a la Facultad, fui muy feliz porque conocí gente nueva.

Fragmento 2:

El primer día de clase fue un encuentro que tuvimos en un anexo que la Facultad tenía en ese momento, quedaba en calle Malvinas, ahí a la vuelta, ahí tuvimos una reunión en donde nos separaron por curso y nos hicieron presentar, bueno ahí conocí a mis primeros amigos de cursada. Yo ingrese ese año en el turno tarde, entonces nada, conocí a mis amigos de cursada, y ahí todos juntos en ese momento nos hicieron presentar, por eso recuerdo tenía una timidez enorme, y me costó muchísimo decir mi nombre y mi apellido, de dónde venía y porque quería estudiar Comunicación Social, me costó muchísimo, y nada, lo hice, me trabe un poco y a partir de ahí se inició el camino de la cursada de materias.

Ambos testimonios dan cuenta de esas primeras sensaciones (felicidad, timidez, desconocimiento), de vivencias vinculadas con el ingreso que son recordadas a pesar del paso del tiempo. En el primero cabe destacar la combinación de dos modos de vincularse, a través del estudio y las salidas, donde la amistad fue posible («amigas de salidas») a través de encuentros que se generaron fuera del espacio académico.

En el segundo, ese «primer día de clase» fue inaugural, un punto de partida que habilitó los primeros contactos con estudiantes desconocidos, que más tarde pasaron a llamarse «amigos de cursada», dando así lugar a la conformación de un grupo que acompañó «el camino de la cursada de materias».

En lo que respecta a los aprendizajes académicos, el pasaje de la escuela secundaria a la universidad habilitaba el ingreso a un mundo nuevo de teorías y autores. El relato de una estudiante de Comunicación Social resulta ejemplificador:

Lo que fue en un comienzo, cuando elegí la carrera, la alegría infinita de empezar a leer textos como Marx, Hegel, Foucault, me fascinó [...] Me conmovió por completo toda esa literatura crítica en donde la realidad no es sino que se va haciendo y los que están en juego en lo que es. Ver eso fue mi gran ganancia de ir a la facultad.

El encuentro con textos y autores desconocidos es posibilitador de nuevas experiencias de conocimiento. Pero además, al ir avanzando en la carrera, este proceso inicial podría dar lugar a identificaciones individuales más profundas que en algunos casos devienen en la incorporación como alumno auxiliar en un equipo de cátedra y/o como becario en un proyecto de investigación de preferencia.⁷

3.2. Manifestaciones estudiantes sobre las políticas de financiamiento universitario

Durante gran parte de la década de 1990 los temas vinculados con el financiamiento, el arancelamiento y la utilización que las casas de estudios hacían de los fondos estatales pasaron a ocupar un lugar central en la agenda del debate educativo (Buchbinder, 2005:220).

Según información registrada desde la SPU, entre los años 1991 a 1996 se observó un proceso de desfinanciamiento estatal de las universidades públicas, siendo decreciente la participación del Tesoro Nacional en relación a otras fuentes de financiamiento. El cuadro que a continuación presentamos muestra el porcentaje asignado por año.

Años	1991	1992	1993	1994	1995	1996
% total general	92,7	93,1	89,8	86,7	85,7	86,5
% UNER	97,6	94,8	98,1	87,4	92,5	92.10

Tabla 5. Porcentaje de incidencia del crédito del tesoro nacional en el crédito presupuestario total (1991 - 1996)

Fuente: SPU - Dirección Nacional de Economía e Información Universitaria.
Coordinación General Económico Financiera

⁷ Las becas de ayuda a la investigación y formación de recursos humanos permitieron que muchos estudiantes integren los equipos de investigación que se venían constituyendo desde la apertura democrática, y/u otras áreas o dependencias de la universidad. A través de las ordenanzas número 219 del año 1990 y 243 del año 1993, la UNER comenzó a implementar este sistema de becas para la realización de actividades científicas y tecnológicas.

Ante esta realidad, el tema del financiamiento de las universidades nacionales se ubicaba en el centro de las discusiones y de los reclamos gremiales. Para atenderlo el Gobierno Nacional propuso nuevas fuentes adicionales de recursos, entre las cuales se encontraba el arancel universitario y la venta de servicios y de consultoría a empresas privadas.

Dicha propuesta se formalizó en septiembre de 1991 mediante la redacción por parte del Poder Ejecutivo Nacional de un anteproyecto de Ley sobre Régimen Económico Financiero para las Universidades Nacionales que reemplazaría a la Ley N° 23.569 del año 1988.

Este anteproyecto provocó la reacción pública de la comunidad universitaria, debido a que incluía explícitamente la posibilidad del arancelamiento, el impuesto al graduado y la búsqueda por parte de las universidades nacionales de recursos adicionales en el mercado productivo (Nosiglia y Marquina, 1992:36-37).

Si bien la iniciativa no llegó a prosperar en ese momento, en mayo de 1992 el presidente Menem finalmente aprobó el proyecto de Ley de Financiamiento Universitario. La legislación otorgó un mayor grado de autarquía a las casas de altos estudios y propuso el pago de un arancel a los estudiantes en condiciones de abo-
narlo. En palabras del ministro Salonia:

Habilitaba a las universidades a obtener fuentes complementarias de financiamiento sin ningún tipo de restricciones y las induce a introducir mayor racionalidad en las asignaciones presupuestarias y en el gasto, al darle plena responsabilidad en la determinación de sus propios presupuestos.⁸

En términos más amplios, el proyecto perseguía la finalidad de eliminar cualquier restricción legal que le impida a las universidades conseguir recursos adicionales, lo cual ponía en cuestión la gratuidad universitaria alcanzada en el año 1949 mediante el decreto N° 29.337, impulsado por el gobierno peronista.

En una entrevista mantenida con El Diario, el estudiante Guillermo Mondejar, presidente de la Federación Universitaria de Entre Ríos (FUER), dio a conocer la posición de los estudiantes universitarios en relación a los puntos más controvertidos de este proyecto. A continuación citamos un fragmento:

Cuando se pretende que la Universidad dependa exclusivamente de la demanda del mercado para subsistir se ve seriamente amenazada en su autonomía, ya que se pier-

8 "Menem aprobó el proyecto de ley de financiamiento universitario", EL DIARIO, 29 de mayo de 1992, página 3, C 4-6.

den los objetivos de la Educación Superior, por ejemplo, formar al ciudadano para que participe de una sociedad democrática, capacitarlo profesionalmente, investigar y producir ciencia y tecnología de acuerdo a los intereses de toda la sociedad.

En cuanto al arancel, afirmaba:

Esta medida se basa en dos mentiras. Por una lado, que a la universidad solo ingresa el sector pudiente de la sociedad y que, por el otro, que el arancelamiento traerá solución económica para las universidades.

La realidad es que más del 80% de los estudiantes universitarios provienen de hogares de mediano y escasos recursos; y cerca del 50% debe trabajar para solventar sus estudios. Más que una alternativa de solución, el arancel es una medida política de vaciamiento de la Universidad Nacional.⁹

De acuerdo con lo expresado, la FUER mantuvo una posición crítica y opositora en relación a las políticas del menemismo, cuestionando duramente aquellas medidas que avalaban el arancelamiento de los estudios de grado y atentaban en contra de la educación pública.

Si bien la crisis presupuestaria fue persistente en aquellos años, se agravó al finalizar la década.

En mayo de 1999 el presidente Carlos Saúl Menem firmó un decreto, respaldado por el ministro de economía Roque Fernández, donde anunciaba un recorte presupuestario que afectaba principalmente las áreas de desarrollo social, educación y obras públicas. El presupuesto educativo para ese año sería menor, contaría con una quieta total de 280 millones, que representaba el 10% de sus fondos.

El nuevo recorte presupuestario provocó manifestaciones de rechazo en todo el país. Una de las primeras reacciones fue de parte de los rectores de las universidades naciones, quienes manifestaron su disconformidad a través de un comunicado emitido por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). A continuación citamos un fragmento:

Estos recortes impedirán el normal desarrollo de las clases por la imposibilidad de pagos de servicios públicos, de tareas de mantenimiento con el componente deterioro de instalaciones de vigilancia [...] La suspensión de los concursos y la capacitación de

9 "Estudiantes universitarios: fijan posición sobre distintos temas", en EL DIARIO, 7 de junio de 1992, página 6, C 3-5.

nuestro personal, la de proyectos de investigación relacionados con el programa de incentivos.¹⁰

Como vemos se advertía sobre los graves riesgos que podría acarrear un nuevo recorte, declarándose todas las universidades nacionales en estado de emergencia presupuestaria.

En la FCEDU esta noticia causó una enorme preocupación. El jueves 6 de mayo se realizó una reunión de Consejo Directo con el objetivo de analizar la situación universitaria y el anuncio del recorte presupuestario que también afectaría a esa casa de estudios. En su inicio, la decana Martha Benedetto leyó las comunicaciones recibidas sobre este tema desde el rectorado de la UNER; y a modo de reflexión hacía este señalamiento:

Yo creo que esto tiene un camino muy significativo, que significa obligar a las universidades a arancelar. No está dicho, ni nadie lo dice, pero a mí no me cabe ninguna duda porque esta es una acción que no empieza hoy. Ya la reforma de la constitución, los documentos del Banco Mundial, la Ley Universitaria son todos jalones que se vienen dando como para llegar a una situación de este tipo.¹¹

La reflexión convocaba a pensar el problema no como un hecho aislado, sino como parte de un proceso de reforma más amplio, que impuso el avance lento pero sostenido del modelo neoliberal. En este sentido, la reducción presupuestaria conllevaría la búsqueda de recurso propios de parte de las universidades y, con ello, la instauración de aranceles.

Frente a esta realidad, el Consejo Directivo se declaró en estado de alerta, acordándose la realización de diferentes manifestaciones públicas en contra del recorte.

En el marco de una nueva organización ministerial, provocada por la renuncia de la ministra Susana Decibe y su reemplazo por el abogado Manuel García Solá, las acciones del estudiantado se intensificaron en todo el país, demostrando el descontento de los jóvenes por el recorte presupuestario definido por el gobierno nacional. Así lo describía el diario Clarín:

Se generalizó la protesta estudiantil en todo el país. En la Capital, hubo asambleas en facultades de la UBA, clases públicas, corte de calles y marchas, que generaron un caos

10 FCEDU, Acta CD N° 3/99 Segunda sesión, página 4.

11 Ibídem, página 9.

en el tránsito. La Universidad de Buenos Aires presentó un recurso de inconstitucionalidad ante la Justicia para frenar la poda presupuestaria.¹²

En nuestro caso, los estudiantes decidieron tomar pacíficamente las instalaciones de la Facultad por tres días. La toma del edificio realizada el día martes 11 de mayo, coincidió con el paro de actividades convocado por los gremios CTERA y CONADU.

Concluidas estas medidas, el Consejo Directivo sesionó de forma extraordinaria a la semana siguiente. El único tema tratado fue «la situación universitaria y su incidencia en la Facultad».

En una primera instancia, la discusión que se generó entre los participantes tuvo como propósito realizar un análisis sobre los alcances del plan de lucha implementado, y en una segunda instancia acordar su continuidad, mantener abierta la discusión pese a que el gobierno había dado marcha atrás con el recorte al presupuesto para educación.

En la reunión hizo uso de la palabra el presidente del Centro de Estudiantes:

Cuando comenzó el conflicto el día martes de la semana pasada, una de las grandes preocupaciones que tenía era que después de tomar medidas tan extremas (hacer clases públicas, tomar la Facultad, hacer marchas, etc.) ¿cómo continuaba todo esto?

En relación a eso quería comentar que el viernes pasado se conformó una Mesa de Enlace Social de Entre Ríos, en donde nosotros los estudiantes específicamente entendíamos que coyunturalmente el reclamo nuestro de la semana anterior fundamentalmente tenía que ver con el tema educativo, con el tema presupuestario. Pero también entendíamos que este reclamo no era algo descontextualizado sino que iba con una perspectiva en correlación con una problemática social muy profunda, por eso también apostábamos a constituir algún tipo de red con otros sectores sociales que también estaban afectados muy fuertemente por este tipo de política gubernamental.¹³

Una consideración fundamental que se desprende de lo planteado, es que el estudiantado no estaba solo en esta disputa. Las manifestaciones de apoyo/cooperación de parte de «otros sectores sociales» se reflejaron en la conformación de este espacio, la «Mesa de Enlace Social», que además de institucionalizar la protesta, ampliaba el margen e intensificación de las acciones en contra del ajuste.

12 "Crisis en el Gabinete: poda en el presupuesto educativo. Decibe abandonó el gobierno y se extiende el rechazo al recorte", Clarín, Sesión Política, 8 de mayo de 1999.

13 FCEDU Acta CD N° 4/99, página 5.

Por otra parte, ocupó un lugar especial la discusión en relación a la toma de la Facultad, su valor simbólico y los efectos que ésta produce en la vida cotidiana de la institución.

A continuación compartimos la opinión de una consejera estudiantil:

Incluso nosotros hicimos todo el planteo preciso de que de ninguna manera se podía defender a la educación pública y a la universidad pública concretamente vaciando las instituciones y dejando de funcionar como corresponde para pensar la educación, sin cursar, sin garantizar las mesas de mayo, etc. Creo que eso nadie de los estudiantes en algún momento lo pensó y de paso lo comento, como para que nosotros también garanticemos la toma de exámenes y continuar con las actividades académicas ordinarias.¹⁴

La ausencia de clases, como consecuencia directa de esta medida, fue objeto de debate por parte de docentes y estudiantes que marcaron lo especial de la situación. Por este motivo se decidió continuar en estado de alerta y movilización, pero garantizando el normal funcionamiento de la Facultad. Con el apoyo de los docentes, la discusión se mantendría en las cátedras, habilitando espacios de intercambio y reflexión sobre la realidad universitaria.

Por otra parte, si nos detenemos en el valor simbólico que la toma tiene para el movimiento estudiantil, el carácter de esta experiencia cobra otro sentido.

Una estudiante, en representación del claustro estudiantil, lo narraba así:

También en esa semana de toma de facultades hubo (esto lo comentamos para los docentes que no estaban) muchos estudiantes nuevos que, por ahí, en esto necesitan «bautizarse» porque había muchos estudiantes de primero y segundo año que estaban innovando en lo que era una toma de facultad. No digo que hayan sido todos ellos, pero la gente que hubo entre el martes y el viernes no fue siempre la misma y por ahí, lo que impulsaba un nuevo día de toma era gente que no había estado antes.¹⁵

Planteada en estos términos, la toma es un espacio que propicia la construcción de vínculos asociativos entre los estudiantes. El significante «bautizarse», utilizado en el relato, indica la entrada a una nueva comunidad, grupo, que se revela a partir del desarrollo de nuevas formas de sociabilidad que combinan, según lo señala Sandra Carli, aprendizajes políticos (como elaborar un comunicado u organizar una

14 *Ibidem*, página 6.

15 *Ibidem*, página 6.

asamblea para la toma de decisiones, etc.) y dinámicas recreativas (como pasar el día y la noche en la facultad) (2012:197).

En relación a la continuidad de las acciones en contra del ajuste, el Consejo Directivo se pronunció a favor de la marcha nacional en defensa de la educación pública, convocada por la Federación Universitaria Argentina para el día 19 de mayo.

Si bien los recortes planteados en mayo por el gobierno nacional fueron rechazados en el Congreso, la conflictividad prosiguió en un año electoral que fue delineando el fin del menemismo y llegada al gobierno de Fernando de la Rúa.

3.3. 1995, el año en que los estudiantes abrazaron el Congreso

Otro tema que provocó grandes controversias entre las universidades nacionales y el Poder Ejecutivo Nacional fue la sanción, en 1995, de la ley 24.521 de Educación Superior.

La nueva normativa fue sometida a un proceso de consulta y debate. Si bien venía a cubrir un vacío legal, ante la prolongada ausencia de un dispositivo que regulara este nivel en su conjunto, algunas de sus disposiciones motivaron intensas discusiones en los ámbitos universitarios. Esto nos comentó una estudiante:

Fue una época heavy, pero a la vez de ser heavy, también a nosotros nos posicionó como agrupación política, que era a lo que a mí me representaba, en términos de poder debatir con los compañeros estudiantes y compañeros docentes cuál era nuestra posición respecto a la Ley de Educación Superior, y para eso nosotros a las asambleas, teníamos que estudiar para ir a una asamblea a debatir, digo no quiero caer en esta cuestión romántica de que todo pasado fue mejor, pero realmente leíamos todos los proyectos de los distintos bloques que se presentaban en el Senado y los discutíamos y teníamos cuadritos, este dice una cosa y nosotros decimos esto, había estudio.

Además de ser «discutida», fue ampliamente resistida por el estudiantado universitario, hasta el extremo de bloquear, mediante una masiva concentración, los accesos al Congreso Nacional con el propósito de impedir su tratamiento en una de las sesiones previstas para este fin, acontecimiento que se conoce como el «abrazo al Congreso Nacional». Mónica Beltrán lo describe con estas palabras:

El 31 de mayo diez mil estudiantes abrazaron el Congreso y celebraron la suspensión de la sesión parlamentaria. Habían logrado crear una muralla humana alrededor del edifi-

cio y no permitieron el ingreso de los legisladores para tratar el proyecto cuestionado. A la semana siguiente la cantidad de estudiantes que participaron de la protesta se triplicó. El 6 de junio se tomaron universidades en todo el país y al día siguiente los estudiantes marcharon al Congreso (2013: 343-344).

En este marco, la Franja Morada junto a la bancada del partido radical lideraban con fuerza y presencia pública las manifestaciones en contra de esta ley. Pero pese a las resistencias del conjunto de las organizaciones de docentes y estudiantes fue finalmente sancionada en julio de 1995. Así lo recordaba un estudiante:

Las marchas previas en protesta en contra de la aprobación de la Ley de Educación Superior, que fueron a finales del 94, si no me equivoco, 95, en donde recuerdo también haber estado sentado en el cordón de una vereda frente a la catedral de Paraná porque esa movilización fue muy grande 3000, 4000 estudiantes, no me acuerdo cuántos, pero fue la más grande de la historia hasta ese momento del movimiento estudiantil entrerriano y nos enteramos ahí que se había aprobado la Ley de Educación Superior y fue un momento muy triste, fue el final de esa marcha, pero no el final de ese proceso.

Como bien se señala en este relato, «el final de esa marcha», no significó «el final de ese proceso». Una vez promulgada, continuaron las acciones públicas en disidencia y los conflictos no tardaron en plantearse.

En ese contexto de confrontación la Franja Morada presentó un recurso de amparo por considerarla inconstitucional.

También sobre el criterio de la «inconstitucionalidad» algunas universidades se opusieron abiertamente a su aplicación:

Al comprender que el texto de la Ley era contrario a las normas constitucionales que garantizaban la autonomía universitaria, la gratuidad de la educación en todos sus niveles y el derecho a la educación como un bien común, la UNER, junto con otras universidades nacionales, recurrió a la justicia con el propósito de solicitar la declaración de la inconstitucionalidad de la norma; logrando que la Justicia Federal hiciera lugar a una medida cautelar de no innovar (UNER, 2016: 38 a 39).

Podemos señalar entonces que la sanción de la LES inauguró un nuevo ciclo de movilización. Las protestas estudiantiles y sindicales a escala nacional aumentaron a través de la sostenida articulación de diferentes acciones públicas: movilizaciones estudiantiles, cortes de calles con clases públicas, tomas de facultades, entre otras.

Como la acción estudiantil no impidió la sanción de la ley, las organizaciones de alumnos se concentraron en evitar su implementación en cada unidad académica (Millán y Seia, 2019:105)

Consideraciones finales

En este apartado nos interesa resumir las conclusiones principales de este trabajo de investigación.

Para contextualizar nuestro objeto de estudio, realizamos una breve caracterización de la universidad pública en la década de los noventa que nos permitió reconocer y situar determinados problemas universitarios, dentro de los cuales destacamos el crecimiento exponencial de la matrícula estudiantil en el marco de sucesivos ajustes presupuestarios, situación que se presentó como una encrucijada difícil de resolver para el sector universitario.

En esta línea, fuimos analizando diferentes manifestaciones estudiantiles, expresiones que nos permitieron comprender el posicionamiento de los/as estudiantes de FCEDU frente a ese contexto de crisis económica y de reforma educativa. Por este motivo, pusimos especial atención en aquellos temas que integraron la agenda reivindicativa estudiantil en el orden local y nacional.

A largo de este trabajo remarcamos que los/as estudiantes adoptaron una posición crítica y opositora en relación a las políticas oficiales, convirtiéndose junto a los gremios docentes en importantes grupos de presión. Postura que también derivó en la articulación/cooperación con otros actores de la contienda política.

En el transcurso de gran parte de esta década, pudimos observar que las manifestaciones de disidencia estuvieron presentes y adquirieron variadas expresiones. Movilizaciones, asambleas, clases públicas, huelgas y ayunos reunieron a docentes y estudiantes de diferentes niveles y afiliaciones, bajo un propósito común que fue poner un freno al avance del proyecto neoliberal.

Bibliografía

Banco Mundial (1995). “Educación Superior: Lecciones derivadas de la experiencia.” Washington DC, Estados Unidos. Disponible en: <http://documentos.bancomundial.org/curated/es/274211468321262162/La-ensenanza-superior-las-lecciones-derivadas-de-la-experiencia> (fecha de acceso: 30/9/2022)

- Beltrán, Mónica** (2013). *La Franja. De la experiencia universitaria al desafío del poder*. Buenos Aires, Aguilar.
- Bonavena, Pablo y Millán, Mariano** (2012). “El movimiento estudiantil en la actualidad argentina: una aproximación sociohistórica.” *OSAL* (Buenos Aires: CLACSO) Año XIII, N° 31, mayo.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean- Claude** (2013). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno editores.
- Buchbinder, Pablo** (2005). *Historia de las Universidades Argentinas*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana.
- Buchbinder, Pablo y Marquina, Mónica** (2008). *Masividad, heterogeneidad y fragmentación: el sistema universitario argentino 1983 – 2008*, Buenos Aires, UNGS/Biblioteca Nacional.
- Carli, Sandra** (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires, Siglo XXI editores.
- Carli, Sandra** (Dir.y comp.) (2013). *Universidad pública y experiencia estudiantil. Historia, política y vida cotidiana*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Echenique, Mariano** (2003). *La propuesta educativa neoliberal (1980 -2000)*. Rosario, Homo Sapiens Ediciones.
- Fernández Lamarra, Norberto** (2002). “La educación superior en la Argentina”, *IESAL – UNESCO*. Disponible en: <https://eco.mdp.edu.ar/cendocu/repositorio/00098.pdf> (Fecha de acceso, Febrero 2020)
- Giuliodori, Roberto F. y Landi, José A.** (1997). “Demanda futura de acceso a la universidad. Estudio basado en información de la Encuesta Permanente de Hogares y del Censo Nacional de Población y Vivienda.” Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de Políticas Universitarias. La Universidad, Boletín informativo, Año IV, N° 9. Julio.
- Kisilevsky, Marta, et al.** (1997). “Universidades Nacionales: evolución de los estudiantes 1986 – 1996.” Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de Políticas Universitarias. “La Universidad”, Boletín informativo, Año IV, N° 9. Julio.
- Millán, Mariano y Seia, Guadalupe** (2019). “El movimiento estudiantil como sujeto de conflicto social en Argentina (1871 – 2019). Apuntes para una mirada de larga duración.” *Revista de la Carrera de Sociología*, Vol. 9 número 9, páginas 124 a 166.
- Nosiglia, M. Catalina y Marquina, Mónica** (1996). “La política universitaria del gobierno nacional en el periodo 1989 – 1993”, en Paviglianiti, N.- Nosiglia, M.Catalina – Marquina, Mónica. *Recomposición neoconservadora. Lugar afectado: la universidad*. IICE Miño y Dávila.

Pérez Lindo, Augusto (2003). *Universidad, conocimiento y reconstrucción nacional*, Buenos Aires, Editorial Biblos.

Puiggrós, Adriana (2019). *Luchas por una democracia educativa (1995 -2018)*. Buenos Aires, Galerna.

Fuentes

Facultad de Ciencias de la Educación (UNER). Libro de Acta de Consejo Directivo y resoluciones de Decanato, años 1988 – 1999.

Diarios: EL DIARIO de Paraná, Clarín y La Nación, publicaciones varias entre 1990 a 1999.

Ministerio de Cultura y Educación, Ley de Educación Superior (1995) N° 24.521

Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de Políticas Universitarias, Anuario de Estadísticas Universitarias 1996.

Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de Políticas Universitarias, Anuario de Estadísticas Universitarias 1998.

UNER, Informe de autoevaluación institucional 2006 – 2016. Disponible en: <https://noticias.uner.edu.ar/public/attached/697059718625.pdf> Fecha de acceso, enero de 2021)

Entrevistas a informantes calificados.

El joven José Luis Romero: temas y sociabilidades durante los primeros años treinta

PABLO MANUEL REQUENA

prequena@unc.edu.ar

Universidad Nacional de Córdoba (UNC). CONICET

Resumen

Esta ponencia tematiza los años de formación del historiador argentino José Luis Romero (Buenos Aires, 1909 – Tokyo, 1977). Es ya un lugar común señalar el rol central que tuvo en el proceso de modernización de la disciplina historiográfica en el Río de la Plata antes y después de la llamada Revolución Libertadora (las coordenadas temporales dependen de en cuál de las orillas del Plata nos situamos) y, si bien la literatura existente sobre su figura no es poca y en ella se pueden reconocer muy buenos análisis, sigue siendo necesario un ejercicio de lectura pormenorizado y sistemático de su obra. En este texto buscaré puntos de análisis que permitan abordar su concepción de la historiografía, al mismo tiempo que reconstruir un mapa de afinidades electivas en el mapa intelectual argentino y latinoamericano de entreguerras. Para ello, indagaré con especial atención los vínculos que construyó en el marco de la sociabilidad intelectual porteña y la lenta forja de sus preocupaciones temáticas y teóricas en el ámbito historiográfico durante la primera mitad de los años treinta. El “joven Romero”, un estudiante de historia y luego un joven graduado, participaba en los treinta de la intensa vida político cultural porteña en la que se mixturaban filias reformistas y antifascistas, literarias y otras más estrictamente académicas. Se trata, en fin, tanto de un ejercicio de lectura en clave de historia de la historiografía como de un esfuerzo por insertar a Romero dentro de los múltiples campos de fuerzas de la vida cultural e intelectual en nuestro país.

Palabras clave: José Luis Romero/ Historiografía/ Años 30

...ya entonces mi opción por la historia era menos la de un área acotada dentro de la multiforme experiencia humana que la de una manera de aproximarme a esta última, y estoy seguro de que también en esto tuvo un papel decisivo el ejemplo de Romero, que cuando reivindicaba bajo el signo de la historia de la cultura un proyecto historiográfico que no excluía de su territorio nada de lo que abarcaba esa experiencia, venía a legitimar el modo de entender la opción por la historia que ya había hecho espontáneamente mío
Tulio Halperín Donghi, 2008

¿Cómo nace la curiosidad? ¿Cómo un historiador desde la periferia de occidente puede pensar un objeto a contramano de las tendencias predominantes en el resto de la comunidad historiográfica de la que participa? Esta ponencia se ocupará de analizar la producción escrita temprana de José Luis Romero (Buenos Aires, 1909 – Tokyo, 1977), procurando encontrar algunos puntos de análisis que permitan abordar su concepción de la historiografía, al mismo tiempo que reconstruir un mapa de afinidades electivas en el mapa intelectual argentino y latinoamericano más general de entreguerras. Se trata tanto de un ejercicio de lectura de su producción en clave de historia de la historiografía como de un esfuerzo por insertar a Romero dentro de los múltiples campos de fuerzas de la vida cultural e intelectual en nuestro país. Nos concentraremos en sus primeros trabajos publicados intentando encontrar, antes que un conjunto seminal de temas y preocupaciones que se mantienen perennes a lo largo de su vida y obra, los problemas que le preocupaban y que orientaron su peculiar formación intelectual; el principal supuesto sobre el que trabaja esta ponencia es que Romero era un joven que, además de ser estudiante de historia, tenía preocupaciones que excedían ese *metier* tal como estaba definido e institucionalizado a comienzos de los años treinta. A lo largo de esta ponencia analizaremos la manera en que en estos trabajos tempranos, de un lado, se plantea un debate teórico metodológico sobre el papel de las fuentes en la escritura de la historia y cómo deben ser indagadas y, del otro, se produce el interés por una mirada universalista de la historia que no se reduzca a un marco nacional o regional.

Es ya un lugar común señalar el rol central que Romero tuvo en el proceso de modernización, *renovación*, de la disciplina historiográfica en el Río de la Plata antes y después de la llamada *Revolución Libertadora* (las coordenadas temporales

dependen de en cuál de las orillas del Plata nos situamos)¹. Si bien la literatura existente sobre su figura no es poca y en ella se pueden reconocer muy buenos análisis (sin agotar la bibliografía sobre el tema: Acha, 2005, 2013, Altamirano, 2004, 2005, Devoto, 2013, Devoto y Pagano, 2009, Halperín Donghi, 1996, Myers, 2018), creo que sigue siendo necesario un ejercicio de lectura pormenorizado y sistemático de su obra que prescindiera de lugares comunes e intentara buscar explicaciones sobre su centralidad.

Me circunscribo a textos publicados en el periodo comprendido entre los años 1928 y 1933, aunque también recuperaré por un lado semblanzas que Romero escribió sobre sus Maestros en distintos momentos de los años treinta y cuarenta (Romero, 1938, 1946, 1947, 1948) y por el otro haré uso tanto de la entrevista que Leandro Gutiérrez le realizó en el marco del Proyecto de Historia Oral del Instituto Di Tella en julio de 1971 (Gutiérrez, 1971) como de las conversaciones que tuvo con Félix Luna en 1976 (Luna, 1986). A los fines del ejercicio más en clave de historia de la historiografía contaré con algunas de las reseñas que publicó en *Nosotros* (Romero, 1928, 1929b, 1930a) y la que publicó en *Sur* (Romero, 1933a), el texto que incluyó en el homenaje a Groussac publicado también en la revista fundada por Roberto Giusti y Alfredo Bianchi (Romero, 1929b), los artículos que publicó en *Clave de sol* (Romero, 1930b, 1931a y 1931b) y, finalmente, la conferencia que dictó en el Instituto Social de la Universidad Nacional del Litoral en 1933 (Romero, 1933b).

En julio de 1929, Romero – 20 años de edad, estudiante de primer año de la carrera de Historia en la Universidad Nacional de La Plata – publicó su primer artículo. El trabajo, titulado “Los hombres y la historia en Groussac” e incluido en el número homenaje que la revista *Nosotros* dedicó al recientemente extinto polígrafo francés, constituye por varios motivos una singularidad (fue reeditado en Romero; 2004: 305 a 310). Lo digo porque anteriormente en *Nosotros* había publicado solamente dos reseñas (en los números 228 y 235 de mayo de 1928 y diciembre de 1928 respectivamente, y durante los años subsiguientes continuaría publicando exclusivamente comentarios de libros), pese a lo cual compartía lugar con historia-

1 Sobre Romero en Uruguay, véase Zubillaga, 2006.

dores ya consagrados como Ricardo Levene o Rómulo Carbia²; pero constituye una singularidad además, y mucho más importante, porque su texto sin ser programático constituía una crítica frontal contra el modo de escribir la historia predominante en la Argentina durante los años veinte que encarnaban aquellos historiadores consagrados.

La mayor parte de la literatura canónica sobre Romero se ha detenido en este trabajo juvenil escrito por alguien que, si bien aún no había tenido tiempo de desarrollar una experiencia de investigación histórica, ataca con llamativo aplomo a los “*falsos historiadores*”. En el texto referido, Groussac es una figura de autoridad y un recurso polémico al que Romero recurre para atacar la concepción documentalista de la llamada Nueva Escuela Histórica (NEH) y así “*denostar la reducción de la historiografía a un ejercicio erudito y fáctico*” (Acha, 2005: 28); en efecto, nuestro joven historiador señalaba que el culto del dato o del detalle había permitido el extravío de lo humano y en un párrafo anotaba: “[Groussac incitó] a no perder de vista el lugar que en la evocación histórica guarda lo imprevisto, lo ilógico, aquello que escapa o que contradice a los documentos: en una palabra, lo humano” (Romero, 1929b: 108).

La lección de Groussac para cualquier joven historiador sería “*el desprecio del detalle tratado como un fin en sí mismo*” y agrega “*la búsqueda del dato erudito se transformó en el objetivo final de la historia*” que se volvió un conjunto de “*colecciones de nomenclaturas sin contenido alguno*” (Romero, 1929b: 107 y 108). Según Halperín, se invoca la “*autoridad ilustre*” de Groussac para condenar la operación historiográfica tal como la concibe la nueva escuela³. Resulta provechoso contrastar el tono con el que Romero se aproxima a Groussac con las apreciaciones de otros autores del homenaje, más ligados a la NEH: según Levene (en su contribución titulada “El parentesco de la historia y la arquitectura según Groussac”) para el homenajeado la historia era más un arte que una ciencia y Carbia (“Groussac en la histo-

2 En el homenaje publicaron además: Alfonso de Laferrere, Ramón J. Cárcano, Alejandro Korn, Enrique Ruiz Guiñazú, Alberto Gerchunoff, Carlos Correa Luna, Juan B. González, Roberto Giusti y Alfonso Reyes entre otros.

3 “Groussac había señalado con brutal precisión las razones por las cuales hallaba imposible reconocer cuales hallaba imposible reconocer en los integrantes de la nueva escuela histórica a los continuadores de su propio esfuerzo”, Halperín Donghi; 1996: 84 y 85. Devoto y Pagano apuntan que la “*excesiva concentración de estos historiadores en la operación erudita de crítica y edición documental que iba (aunque no siempre) acompañada por un enfoque excesivamente descriptivo y demasiado orientada hacia las dimensiones ‘ético políticas’ del pasado, o la desconexión entre historia y vida (entendida como conciencia del tiempo presente) no generaban entusiasmo en Romero. Este, aunque no renegaba ni descartaba la operación documental como parte inherente a la labor del historiador, no creía en la estrecha especialización que parecía signo de la Nueva Escuela*”, Devoto y Pagano, 2009: 340 y 341. Véase también: Altamirano; 2004: 15 y 16, Devoto; 2013: 41 y 42.

riografía argentina”), lapidario como siempre, lamenta que con el francés se pierde “*la maravilla de su estilo, que si, unas veces, lo extravió un poco del recto camino historiográfico, le permitió otras realizar el prodigio de una revivificación de verdadero encantamiento*” y remata “*será en esto donde – por ahora al menos – la muerte de Groussac se nos ofrecerá consternadora y patente*” (Carbia, 1929: 102). Muy en sintonía, ambas intervenciones le reprochan elegantemente a Groussac un énfasis mayor en el estilo que en la técnica historiográfica; aquí debe ser recordado el debate que desde *Nosotros* entre 1914 y 1916 sostuvieron Carbia, Roberto Levi-llier y Diego Luis Molinari con Groussac: mientras estos buscaban desautorizar el lugar que el polígrafo ocupaba en la incipiente historiografía nacional señalando, por ejemplo, su ausencia de criterios a la hora de editar fuentes en *La Biblioteca* o el difuso límite entre escritura de la historia y la literatura, el francés respondía atacando la metodología presentada por los jóvenes como una novedad señalando que era inútil por lo obvia y criticando el manual de metodología venerado por la joven generación de historiadores. Eujanian anota que para el autor de *Mendoza y Garay* el fetiche historiográfico de la heurística distraía a los historiadores del momento verdaderamente constructivo – la etapa de crítica y valoración de las fuentes – y, más aún, eliminaba por completo la subjetividad del autor; agrega que para Groussac “*la premisa según la cual no podía hacerse historia sin haber agotado previamente todos los documentos existentes era absurda, ya que el saber histórico era siempre aproximativo y, por lo tanto, nunca absoluto*” (Eujanian, 2004: 83). Por esto es que Groussac le resultaba útil a un joven historiador que comenzaba a entrever que la recolección documental no lo era todo en la labor del historiador: en 1929, reseñando una biografía que caracterizaba lisa y llanamente como “mala”, Romero cuestionaba que el centro de las preocupaciones de su autor no era el biografiado sino el contexto y, lapidariamente, escribía “*no sabemos más que lo que hizo, que es lo que menos importaba saber*” para referirse a lo que la lectura de la biografía le había dejado (Romero, 1929a: 129). Como el tío del personaje de la novela de Philip Roth que decía sobre un personaje que “*lo sabe todo... Lastima que no sepa nada más*”, nuestro historiador casi que aplicando el principio que en el texto sobre Groussac había enunciado – qué hay de aquello que las fuentes no refieren – decía que “*es un libro erudito, cuyo autor no ignora nada, pero en la minuciosidad se le escapa la vida del biografiado*” (Romero, 1929a: 129).

Varios de los trabajos que Romero publicó entre 1928 y los primeros años de la década de 1930 condensan cierta inquietud e incomodidad acerca de qué pueden decir los documentos acerca de la vida. Un profundo vitalismo que se puede seguir en una reseña sobre un libro menor del historiador cubano José María Chacón y Calvo donde describe a la escritura de la historia como “*la burocrática tarea de escarbar en los archivos y darlos a la luz con notas sobre las palabras arcaicas*” (Romero, 1930a: 129); en otro artículo de 1930 se preguntaba una vez más sobre los procedimientos para narrar una vida y las tensiones que atravesaban la escritura biográfica y postulaba “*la vida de este hombre [...] es un complejo irresoluble. Partirlo en pedazos es atomizar lo que es sobre todo unidad*” (Romero, 1930b: 16). Nuevamente, la misma inquietud que en el texto sobre Groussac y que en la reseña sobre la “mala biografía”: el archivo no capta la totalidad de la experiencia vital de una persona, la densidad de lo que posteriormente llamará “la vida histórica”, y el documento tal como lo concebían los historiadores consagrados en Argentina no era la expresión cabal del pasado tal-como-sucedió. Metodológicamente, parece apuntar que la labor de narrar una vida y construir una biografía es atender al “*horizonte pequeñito de un hombre*” (Romero, 1930b: 9), esa afirmación se mueve hacia otra un poco más subterránea y arriesgada: “*la biografía se aleja de la pura historia y se dirige a un paradigma remoto, la novela*” (Romero, 1930b: 16).

En cierta manera, es un aguafiestas respecto de las ilusiones metodológicas de los historiadores de la NEH sostenidas en las certezas que conferían horas y horas de trabajo en los archivos y páginas y páginas de reediciones documentales, que menos de una década después se objetivarían en la propuesta de una reconstrucción desapasionada del pasado nacional con el proyecto monumental de la *Historia de la Nación Argentina*. Para decirlo en los términos en los que Eujanian lo anotó hacen ya casi dos décadas: en las décadas de 1910 y 1920 la institucionalización y consecuente profesionalización de la práctica historiográfica fue acompañada por una estandarización y homogeneización de los procedimientos de reconstrucción del pasado; de manera que “*el manejo del método, la objetividad y un estilo de escritura acorde... se transformaron en los criterios privilegiados para comenzar a definir los bordes*” de un modo posible de entender la historiografía que desplazaba irremediabilmente al pasado a competidores aún vivos como el mencionado Groussac, Juan Agustín García, David Peña o Ernesto Quesada (Eujanian, 2004: 71). Aquello que en la autopercepción de los miembros de la NEH los distinguía de otros practicantes de la historiografía era, sin dudas, un modo que consideraban propio de trabajar con el documento, que casi siempre era escrito y por lo general había sido elaborado por alguna instancia estatal; lo que se tradujo en una incesante labor de compilación y

edición de series documentales con fondos públicos: actas y libros capitulares, diarios de sesiones, asambleas constituyentes, documentos relativos al periodo colonial y a la independencia (véase Devoto y Pagano; 2009: 139 y siguientes).

Esta insatisfacción respecto de cuáles deben ser las fuentes utilizadas en la escritura de la historia que se puede seguir en estos textos juveniles escritos durante los años de formación de Romero, vislumbra otra insatisfacción, más profunda, metodológica, acerca de los modos predominantes de escritura de la historia durante la década de 1920. Era necesaria una labor que, a su juicio, resultaba esquivada a los historiadores contemporáneos: la interpretación antes que la erudición; de manera que el trabajo de archivo, el trabajo con las fuentes, sería solamente el comienzo y no un fin en sí mismo tal como sostenía Romero que lo hacían los “falsos historiadores”. De alguna manera, nuestro historiador traficaba en la mesa de trabajo de los historiadores una caja de herramientas y de lecturas que no eran las acostumbradas ni frecuentes en los colegas argentinos de su generación: de un lado la hermenéutica y del otro autores que por fuera de la corporación de los historiadores eran muy transitados por aquellos años como Werner Sombart⁴, Franz Werfel, José Ortega y Gasset, Dilthey, Henry Bergson, Paul Valery, *Jorge Simmel* y *Herberto G. Wells*⁵. Dos continentes sin posibilidad de diálogo: el neokantiano tan de moda en la inmediata posguerra que llegaba a nuestro país vía Madrid y la *Revista de Occidente* y del otro el documentalismo de los historiadores argentinos; en la división de fronteras entre saberes, la *moderna* filosofía y la historiografía *científica* aparecen incomunicadas pero Romero capitaliza la influencia intelectual y las lecturas de su hermano mayor Francisco y puede traficar esos autores. En 1933 escribía lo siguiente:

...hoy, yo llamaría con más justicia historiadores a muchos filósofos, novelistas, hombres de ciencia, que no a los que lo son de profesión. El historiador de nuestra época se ha cerrado premeditadamente al drama que ocurría en torno suyo; pero el mundo ha seguido girando mientras ellos escribían en sus gabinetes, Romero, 1933b⁶

4 Cita *Lujo y capitalismo* (la edición disponible en ese momento era la de *Revista de Occidente*, publicada en Madrid en 1928).

5 Cita *La llama inmortal* (publicada en inglés en 1919 como *The Undying Fire*, la edición disponible en ese momento era la de *Claridad* publicada en Buenos Aires durante los años veinte con prólogo de su hermano, Francisco, aunque también había una edición de Aguilar en Madrid) y *El salvamento de la civilización* (publicada en inglés en 1921 como *The Salvaging of Civilization*, la edición disponible en nuestro idioma en ese momento era la publicada en Madrid por la editorial Calpe en 1921 con traducción de Ricardo Baeza).

6 Contrástese con lo que escribía José Ortega y Gasset en 1928: “*Nunca ha estado la conciencia culta más lejos de las obras propiamente históricas que ahora. Y es que la calidad inferior de estas en vez de atraer la curiosidad de los hombres la embotan con su tradicional pobreza (...) Se sospecha del tipo de hombre que fabrica esos eruditos productos; se cree, no sé si con justicia, que tienen almas retrasadas,*

Esta duda acerca de la eficacia de los procedimientos de la historiografía para reconstruir aquello que está más allá de las fuentes y la consecuente valorización de otros medios de reconstrucción de la experiencia y el tiempo como la novela y el cine y de saberes como la filosofía y la hermenéutica, es la duda sobre qué clase de relato histórico es el más apropiado para narrar un momento de transformación de la vida. Y aquí toma especial sentido leer dos textos que Romero publicó en 1931 y en 1933 – respectivamente el artículo “Variaciones sobre la acción y el peligro” que incluyó en la revista *Clave de sol* y la conferencia *La formación histórica* que bien merecerían una lectura que demuestre cuan en sistema están escritas ambas reflexiones – pues en ellos se puede seguir el tópico de la modernidad como crisis que fue un elemento recurrente como tema durante la década siguiente al mismo tiempo que la caracterización del presente como un momento de crisis civilizatoria. En “Variaciones...” aparece un motivo típico de la familia liberal a principios de los años treinta: la idea de que se vive un momento de peligro inminente pero que precisamente por eso mismo es un momento de profunda creatividad. En *La formación histórica*, una larga reflexión sobre el vínculo entre “saber histórico” y “conciencia histórica”, remata señalando que

Para el hombre de cultura no hay más historia que la historia universal, esto es, la historia humana, no en sus pueriles compartimentos, sino en un magno esfuerzo de síntesis. Sino podrá decir que posee seguro dominio de la marcha histórica, quien, además de cumplir otras condiciones, haya llenado esta de conocer íntegro su recorrido. En muchas ramas del saber es posible el saber monográfico. En historia, aun cuando sea posible, yo afirmo que es artificial, negativo de lo histórico, en cierto modo. Conocer absolutamente bien una época, captar absolutamente bien el sentido de la historia de cierto país, no es, a mi juicio, sino saberla a medias, porque se ignora lo típico del juego de la historia que es siempre relación, unidad, interacción, Romero, 1933b: 25

Tal como ha afirmado Acha cuando señala que en alguna manera Romero estaba buscando una forma historiográfica acorde a la crisis terminal de occidente, de la misma manera Halperín Donghi remite al hecho de que el autor de *Las ideas políticas en Argentina* consideraba que existía una tradición liberal que hay que reivindicar. Ha dicho Ruggiero Romano – y lo ha recuperado Julián Gallego – que la no-

almas de cronistas, que son burócratas adscriptos a experimentar el pasado (...) Yo creo firmemente que los historiadores no tienen perdón de Dios”, citado en Devoto; 2013: 42, negritas mías.

ción de crisis es central a lo largo de la producción historiográfica de Romero⁷: a principio de los años treinta el drama de occidente en general y de nuestro país en particular era una crisis que no podía ser balizada solamente en términos espirituales sino civilizatorios. En 1931 analiza la coyuntura abierta con el golpe del 6 de septiembre de 1930 en clave histórica: el contexto que volvía entendible la crisis política debía estirarse hasta 1890. Se trata de un texto significativo por dos elementos: por un lado, es la primera vez que aparece su preocupación por Argentina y, por el otro, en el trabajo aparece como elemento central de análisis la cuestión de la inmigración. Julián Gallego se pregunta “¿De qué crisis se hace historiador José Luis Romero?” y continúa “la crisis de la mentalidad burguesa aparece como el marco más general que permite entender la Argentina aluvial sin proyecto” ni sujeto (Gallego, 2009: 21). Se trata de reflexiones que obviamente terminarán decantando en su *Las ideas sociales en Argentina*, restará para futuras investigaciones analizar las torsiones de su lectura de la realidad nacional entre 1931 y su libro de 1946. En su análisis sobre el paso de la pasividad típica de las masas a la acción y por lo tanto a la revolución, un análisis muy orteguiano, decía que “por primera vez desde hace 40 años [desde 1890], la masa ha vuelto a adquirir conciencia de sí misma, sentido de su específico querer” y remataba con la conclusión de que una vez sucedido esto, la política debería contar con la masa “a riesgo de sufrir sobresaltos y contratiempos” (Romero, 1931b: 81 y 82). En 1933, daba una vuelta de tuerca más al asunto cuando escribía que “la masa (...) no se ha hecho revolucionaria; acaso nunca como ahora se muestra el pueblo reaccionario e indeciso” y postulaba a la conciencia histórica – algo distinto del saber histórico – como aquello que permitiría a los hombres observar su propio tiempo en perspectiva. La historia aparecía como una pedagogía política para esas masas con las que ya si o si habría que contar, en el esquema de Romero era la condición de posibilidad para una vida pública sin los sobresaltos y contratiempos que vaticinaba. En ese marco, el futuro aparecía en el texto de 1933 como algo abierto por la propia coyuntura de crisis. La crisis a la que se refería no era ya la de la política argentina como en el texto de 1931, sino que era la crisis más general de occidente: las formas que había creado la burguesía siglos antes se han vuelto obsoletas y vacías.

7 La cita famosa: “Su idea – que era casi una obsesión – era la de sorprender el momento, el instante fugaz, de una sociedad, de situaciones, de acontecimientos. Un nacimiento en el seno de una crisis. Es ahí, entre la crisis y el nacimiento (o más exactamente la concepción) donde se sitúa el núcleo del pensamiento de José Luis Romero”, Romano, 1984: 10.

El joven Romero publica su primera intervención de fuste – una elegía a Grousac, un análisis de su obra pero también una toma de posición ante la forma de entender la historiografía como “*la búsqueda del dato erudito*” que la terminó volviendo un conjunto de “*colecciones de nomenclaturas sin contenido alguno*” (Romero, 1929b: 107 y 108) – en una revista que ya estaba un poco avejentada: veinte años antes podía considerarse como una publicación de la nueva generación, pero en 1929 esa joven generación se había consagrado hacía ya tiempo⁸. Su trabajo, predeciblemente, no encontró lugar en un medio estrictamente historiográfico – aún cuando se trataba de una lectura en clave teórico metodológica que comparaba el rol del individuo en dos textos de Groussac – sino en un medio extraacadémico intensamente ligado a la vida literaria de principios del siglo XX y que para finales de los años veinte era un sitio consagrado de la cultura argentina donde, por ejemplo, homenajear a sus nombres venerables.

Como vimos recién, la crítica procedimental según la cual el trabajo erudito del historiador es apenas la instancia inicial de su trabajo y no el punto de llegada y que reducir la escritura de la historia a la mera labor de archivo era rutinizar y burocratizar a la labor historiográfica, era simétrica a la vastedad de lecturas e intereses que Romero había sabido transformar en un erudición temprana pero absolutamente insubsumible en ámbito institucional alguno. Con el paso de la década, crítica procedimental y lecturas e intereses lo fueron alejando de la posibilidad de insertarse en las redes historiográficas de la NEH. En cierta medida, hasta 1946 Romero no estaba mayormente preocupado por la historia política como mecanismo de intelección del agitado siglo XIX rioplatense ni por la reconstrucción de las derivas institucionales del Río de la Plata y sus elites dirigentes en el periodo inmediatamente posterior a 1810. “*La investigación de los diversos campos de la historia general no ha merecido la preferencia de los historiadores en la Argentina*” escribía, en contraste con otros casos hispanoamericanos y ensayaba una explicación: “*los estudios históricos se desarrollaron en la Argentina a partir de la Organización Nacional (1853) y han conservado como imborrable signo de ese origen una casi ex-*

⁸ En la entrevista que Leandro Gutiérrez le hizo en 1971, él mismo objetivaba la posición de *Nosotros* en el campo cultural argentino: “*para los 30 era una especie de supervivencia, pero una supervivencia alimentada por la presencia de mucha gente que todavía escribía, que todavía defendía su punto de vista, y que tenía en la revista Nosotros un aparato de, diríamos, conservación*”, Gutiérrez, 1971.

cluyente preocupación con los problemas de la nacionalidad” (Romero, 1947: 211). Más aún, de muy joven, entre 1930 y 1931 junto a Horacio Coppola, Isidro Maiztegui y Jorge Romero Brest animó la revista *Clave de sol* en la que publicó reflexiones sobre el *boom* de la biografía como género literario y, mucho más interesante aún, sobre los modos de representación del tiempo en el cine, la novela y el teatro; de hecho muchos años después recordaba que él fue “*miembro fundador del primer cine club que se hizo aquí, año 1928 o 29, con Borges, con León Klimovsky*” y los mencionados Coppola y Romero Brest. Inquietud, curiosidad y lecturas de veinteañero que no se agotaban en la historiografía y que cuando se trata de la historia se escapaba hacia lugares insospechados e inesperados para el horizonte de posibles. Ejemplos de esto se pueden encontrar en la entrevista que en 1971 le hizo Leandro Gutiérrez cuando afirma que “*tuve algunas experiencias sumamente curiosas, porque teniendo ciertas convicciones de carácter social, me encontré metido por mis gustos y por mis tendencias en sectores muy minoritarios*” y luego prosigue “*Todo esto era siempre, siempre, una cosa de grupo reducido; y además de eso, con mucha penetración de diletantes de la clase alta, con evidente actitud de clase, y esto fue muy marcado*”. Y reconstruye ciertos recorridos: las recepciones en la Embajada de México que daba Alfonso Reyes, las tertulias literarias de Nieves Gonet de Rinaldini, “*las tertulias de Sur, tanto en la casa que tenía Victoria detrás de la Embajada de España o en San Isidro*” y la sociedad musical Diapasón

una sociedad musical, que había en la calle Tucumán... allí nos dábamos el lujo de que, cuando Ansermet estrenaba alguna obra nueva de Stravinsky, venía... y hablaba para unas 20 o 30 personas que nos juntábamos allí. Yo solía ser invitado de Juan José Castro, con quien siempre he tenido una vieja y muy buena amistad. Él [Ansermet] explicaba lo que estaba ensayándose en esos días, e iba a estrenar en pocos días, para un pequeño grupo, Gutiérrez, 1971

Según su propio testimonio, alrededor de 1926 comenzó a leer sobre el pasado griego – leyó a Curtius además de Mommsen, Glotz y Renan – de manera que cuando en 1929 entró a la carrera de Historia

Había leído mucha historia griega, mucha historia romana y un poquito de historia medieval, Bajo Imperio y medieval española especialmente, porque eran libros que había en mi casa (generalmente libros muy viejos y no muy interesantes) un poco naturalmente de historia medieval francesa y un poco de historia de las ciudades italianas

[...] Y todo lo tenía muy claro y muy masticado cuando llegué a la Facultad, Luna, 1986: 74 y 75⁹

Casi como una provocación, en el final de su vida señalaba que entre sus lecturas juveniles de historia argentina a Vicente Fidel López y “*muchos libros que aparecían en la ‘Biblioteca del Oficial’*” (Romero, 1986: 76). Nada del canon historiográfico de la nueva escuela. Si los referentes acerca de cómo escribir la historia no se recortaban en el universo de la NEH, cabe preguntarse entonces dónde el joven estudiante y posteriormente flamante graduado encontraba los modelos a seguir. Cuando en 1938 falleció Pascual Guaglianone, quien había dirigido su tesis de licenciatura, escribió una nota necrológica para *Nosotros* en la que perfilaba a su profesor de la siguiente manera: “*le preocuparon los problemas universales*” (Romero, 1938: 360). En 1946 escribió otra nota similar, esta vez con motivo de la muerte de Pedro Henríquez Ureña, escribió que su amigo y maestro era un “*espíritu universal [y] su clara inteligencia le impedía constreñirse dentro de cánones insuperables*” (Romero, 1946: 3)¹⁰. En un ensayo sobre su otro maestro, Claudio Sánchez Albornoz, escrito en 1947 decía algo bastante simétrico con las dos afirmaciones anteriores cuando escribía que “*hay, aun en los procesos más circunscritos, cierta raíz de universalidad que no debe ser desatendida y a la que es difícil llegar si no se mantiene el ánimo vigilante frente a la totalidad del proceso histórico*” (Romero, 1947: 211). De los tres – Guaglianone, Sánchez Albornoz y Henríquez Ureña – rescata un mismo elemento: la universalidad de su mirada. Los tres encarnarían el reverso de una mirada historiográfica encerrada en el documentalismo que tanto criticaba en sus primeros escritos juveniles; lo dicho toma relieve si recordamos que en el artículo sobre Groussac, cuestionaba a los historiadores que se limitaban al “*marco reducido de la historia local*” y años más tarde decía que el

9 En el temprano 1928 publicó en *Nosotros* una reseña del *Manuel d’Archeologie orientale* de Georges Contenau en la que se traslucía cierto manejo corriente de la literatura sobre oriente antiguo que le permitía señalar algunas de sus constantes y en ese marco valorar las virtudes del texto reseñado. Se trata de una reseña común y corriente, pero lo más interesante es que Romero tiene 19 años y manifiesta, al menos si le creemos, cierta familiaridad con la historiografía de oriente antiguo. Habla de los “libros corrientes que el lector tiene a su alcance” que “tienden a darnos del asunto una visión geográficamente fragmentada”; señala “un error frecuente” en la literatura sobre el tema en el uso de categorías políticas inadecuadas y critica también la “falsa impresión de localismo” resultante de criterios geográficos estrechos, Romero, 1928: 406 y 407.

10 En una nota que oficia a la vez de necrológica y de comentario (muy) lateral de *Historia de la cultura en América Hispánica* que escribió para *Realidad*: “*Vivía demasiado activamente Pedro Henríquez Ureña los valores de la cultura occidental para imponerse constricciones [...] esa curiosidad sin límites y esa activa adhesión a lo universal decantaban al fin en él bajo forma de una devoción decidida por todo lo que proviniera de América*”, Romero, 1948: 122 y 123.

conocimiento fragmentario y monográfico ignoraba lo propio de la historia “*que es siempre relación, unidad, interacción*”¹¹.

En la estela de la inspiración de los tres referentes mencionados, ese universalismo parece haberse orientado tímidamente hacia la intelección sobre la cultura occidental. Se trata de una pregunta que se formula en el contexto de la discusión reaccionaria sobre la decadencia o crisis de occidente pero también cuando el antifascismo comienza a percibir la necesidad de defender el legado occidental amenazado por la barbarie fascista¹². Es decir, una década en la que a Occidente se lo percibe por derecha en decadencia y por izquierda amenazado; una década en la que, además, el latinoamericanismo como cosmovisión reformista todavía manifestaba cierta vitalidad, aunque va virando hacia el antifascismo como parte de aquella nueva sensibilidad. En 1976, tardíamente, le preguntó Félix Luna por la pertinencia de dedicarse a la historia europea dada la distancia de los archivos.

Y ¿cómo hacía, cómo hace o puede trabajar un medievalista en la Argentina, lejos de las fuentes, lejos de los testimonios?

En la Argentina hay muchas más fuentes de lo que parece a primera vista. Claro, no hay archivos para enriquecer la investigación mediante nuevos datos, pero esto ya ha dejado de ser un problema. Sánchez Albornoz ha hecho muy buena parte de su obra con microfilms de documentos que le mandan sus discípulos españoles. Estamos en una época en la que ese viejo problema de la localización ha desaparecido [...] Fuentes editadas en Argentina hay muchas, muchas, Luna, 1986: 79 y 80

Resuena Claudio Sánchez Albornoz, transterrado, que en el primer número de los *Cuadernos de Historia de España* señalaba la posibilidad de hacer historia a la distancia.

11 En 1933 escribía: “*Para el hombre de cultura no hay más historia que la historia universal, esto es, la historia humana, no en sus pueriles compartimentos, sino es un magno esfuerzo de síntesis. Solo podrá decir que posee seguro dominio de la marcha histórica quien, además de cumplir otras condiciones, haya llenado esta de conocer íntegro su recorrido. En muchas otras ramas del saber, es posible el saber monográfico. En historia, aun cuando sea posible, yo afirmo que es artificial, negativo de lo histórico, en cierto modo*”, Romero, 1933b: 25.

12 De la misma manera que Pedro Henríquez Ureña en sus prólogos para editorial Losada ponía en un marco latinoamericano a la literatura occidental, Romero hasta mediados de los años cuarenta estuvo abocado a la labor editorial de poner en circulación aquellos materiales con lo que él consideraba que debía reconstruirse la historia de la cultura occidental: en editorial Nova publicó a Agustín Thierry, a Hernando del Pulgar, a Ernesto Renán y a Thomas Carlyle, mientras que en Argos editó a Bocaccio y en Jackson a Suetonio.

La incomunicación total en que vivimos con los estudiosos de la historia española de allende el Atlántico y la falta de materiales y de bibliografía que padecemos, nos obligará, por ahora, a verter nuestra atención sobre aquellos temas que podamos estudiar científicamente con los documentos de que disponemos en Argentina. Por fortuna he logrado salvar muchas de mis fotocopias y de mis notas y he hallado en Buenos Aires muchos textos indispensables para nuestros trabajos. Pero aun así, mientras no cesen las tristes circunstancias actuales, no podrá menos de ser muy limitado el campo de acción de nuestras investigaciones, Sánchez Albornoz, 1944: 8

También resuena Clemente Ricci – “*hombre de formación muy típicamente siglo XIX*”, según lo recuerda en 1976 (Luna, 1986: 18)– de quien aprendió el trabajo con las fuentes griegas y romanas y el rigor metodológico, cuando en 1928 escribía que en la Facultad de Filosofía y Letras se afianzaban los estudios clásicos sobre bases “serias, honestas y científicas” porque

Las colecciones documentales, los *corpora* de inscripciones y papiros, el material numismático, las reproducciones facsimilares, los códices que no teníamos en el país, y de los cuales si había alguno había que rastrearlo (es la palabra) en las bibliotecas públicas y privadas con distracción de tiempo y esfuerzo por no estar organizados con la finalidad precípua de los estudios históricos, están ahora en la Facultad, Ricci, 1928: 642

Separada la intervención de Ricci (en donde hace un minucioso inventario de los materiales con los que cuenta la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA) de la de Sánchez Albornoz (“*he hallado en Buenos Aires muchos textos indispensables para nuestros trabajos*”) por poco más de quince años, ambas evidencian algo que el afán parricida del jovencísimo Romero velaba: que en los años veinte existía historiografía más allá de Ravnani, Levene, el Instituto y la Junta y que ya eran posibles otras preocupaciones menos locales y más universales, para decirlo con las palabras de nuestro historiador. Romero y su erudición humanista era un historiador en un medio historiográfico absorbido por las reflexiones en torno al pasado colonial y poscolonial: estaba cómodo y afuera de las instancias de consagración mencionadas; fue maestro normal hasta que en 1942 llegó a la cátedra de Historia de la Historiografía en la UNLP y desde 1944 figuró como “adscripto honorario” del Instituto de historia de la cultura española medieval y moderna de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA con una participación constante en los *Cuadernos de Historia de España* que el flamante Instituto publicaba.

Esta ponencia propició una reconstrucción de los “años de formación” de José Luis Romero entre 1928 y 1933, cuando aún no había cumplido los 25 años de edad, tanto en lo referido a los ámbitos de sociabilidad de los que participó como a las críticas teórico metodológicas que hacía al modo de practicar la historiografía predominante. Lo primero que vemos es que su agenda de lecturas, de referencias y de inquietudes era bastante extensa; lo segundo, es un esfuerzo muy grande por diferenciarse de la tradición historiográfica local, desde muy temprano y con textos que contenían ataques frontales a las formas predominantes de escritura de la historia.

Sobre la sociabilidad podemos decir que en el mundo de la revista *Nosotros* Romero es un joven entre autores más grandes mientras que en *Clave de sol* animaba una revista entre pares que serían nombres clave de la cultura en la década posterior: entre los ya consagrados y los jóvenes que aún son apenas expresión de una vanguardia porteña. Se desarrollaba durante los años treinta y parte de los cuarenta en el universo de las filias reformistas que muy velozmente se van tornando antifascistas, su mundo es más el de aquellas filias que el historiográfico y tiene más en común con el mundo del Colegio Libre de Estudios Superiores que con los Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad de Buenos Aires. De hecho el CLES era el espacio donde revistaban gran importancia su hermano Francisco y Pedro Henríquez Ureña y durante los treinta publicó dos trabajos en la revista que el Colegio publicaba, *Cursos y conferencias*¹³.

Quizá Romero – a diferencia del padre de Halperín, que según cuenta en *Son memorias*, se malquistó con Coriolano Alberini en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA durante los años veinte y que por eso quedó excluido de la vida académica (Halperín Donghi, 2008: 31 y 32) – tenía el aplomo que le daba la agenda de su hermano, lo que no necesariamente se traducía en reconocimiento de parte de la generación un poco más grande con la que socializaba a comienzos de los años treinta, pero indudablemente le dio un ámbito de sociabilidad intelectual para universitario; la llegada de Claudio Sánchez Albornoz y el diálogo con Pedro Henríquez Ureña le deben haber implicado la posibilidad de un corte con eso al mismo tiempo que la posibilidad de que sus inquietudes encontrasen oídos. Pero al mismo tiempo,

13 Romero, José Luis, “El estado y las facciones de la antigüedad” en *Cursos y conferencias*, XII, octubre de 1937- marzo de 1938 y *Cursos y conferencias*, XIII, abril-setiembre de 1938; y Romero, José Luis, “La Revolución Francesa y el pensamiento historiográfico” en *Cursos y conferencias*, XVII, abril- setiembre de 1940.

como ya lo dije, la presencia de esos *Maestros* en Buenos Aires era posible gracias a un basamento que resultaba de un paisaje historiográfico que era más denso de lo que Romero siempre estuvo dispuesto a admitir. Hay una transnacionalización de la cultura propiciada por los exilios de los años treinta. Romero fue una figura inspirada por exiliados: las otras figuras intelectuales importantes en su vida, además de su hermano Francisco, fueron Henríquez Ureña, Sánchez Albornoz y Ricci. Se trata de un momento de la cultura en el que antifascismo/ reformismo/ latinoamericanismo se entrecruzan y dan lugar a formas de sociabilidad, a sociabilidades que luego se volverán el núcleo del antiperonismo de los grupos letrados y que luego de 1955 va a tener un destino brillante.

Como lo reconstruimos, sus preocupaciones no se reducían a los intereses temáticos ni a las expectativas metodológicas del grupo nucleado en torno a Levene o Emilio Ravignani. Hay un esfuerzo nada desdeñable invertido en sus primeros escritos para dejarlo claro. Entre 1928 y 1933 el joven Romero aún no había decidido que su campo de estudios sería la antigüedad y la edad media – un año antes de su muerte en Tokyo le contó a Félix Luna que lo que decidió su interés y su giro al medievalismo y el mundo barroco fue el viaje que hizo a Europa con su mujer entre 1935 y 1936: no un viaje de estudios, sino un viaje familiar – pero ya comenzaba a perfilar un espacio historiográfico desde el que hablar. Un espacio esmeradamente en los márgenes donde se podían explotar las redes para académicas, ya sean las que heredó de su hermano mayor como aquellas en las que se insertó como joven curioso: no hay desventaja en esta marginalidad impostada. Hubo una labor eficaz de acumulación de recursos y relaciones a partir de ámbitos primeramente necesariamente extra académicos en los treinta y después en los cuarenta durante el peronismo. Lo dicho es una apuesta por complejizar aquello que hemos dicho en esta ponencia: habría que pensar la situación de Romero en las márgenes de la historiografía realmente existente en los años treinta, compensada o reequilibrada por un uso muy inteligente de las redes que proveían las sociabilidades antifascistas y la presencia de los exiliados.

Fuentes

- Carbia, Rómulo** (1929): “Groussac en la historiografía argentina” en *Nosotros*, XXIII, 242.
- Gutiérrez, Leandro** (1971): “Recuerdos de la vida literaria y cultural en Buenos Aires en los años treinta. Entrevista, 1971”. Disponible en https://jlromero.com.ar/archivos_jlr/recuerdos-de-la-vida-literaria-y-cultural-en-buenos-aires-en-los-anos-treinta-1971/
- Luna, Félix** (1986): *Conversaciones con José Luis Romero. Sobre una Argentina con Historia, Política y Democracia*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Ricci, Clemente** (1928): “El estudio de la historia clásica en la Facultad de Filosofía y Letras” en *Boletín del Instituto de Investigaciones Históricas*, VI, 36.
- Romero, José Luis** (1928): “Manuel d’archéologie orientale, de Georges Conteneau...” en *Nosotros*, XXII, 235.
- (1929a): “El general Serrano, duque de la Torre, del Marqués Villa Urrutia...” en *Nosotros*, XXIII, 245.
- (1929b): “Los hombres y la historia en Groussac” en *Nosotros*, XXIII, 242.
- (1930a): “El documento y la reconstrucción histórica, de José María Chacón y Calvo” en *Nosotros*, XXIV, 251.
- (1930b): “Biografías de ayer, vidas de hoy” en *Clave de sol*, 1.
- (1931a): “Tres artes inquietas” en *Clave de sol*, 2.
- (1931b): “Variaciones sobre la acción y el peligro” en *Clave de sol*, 2.
- (1933a): “Introducción a un sudamericanismo esencial” en *Sur*, III, 8.
- (1933b): *La formación histórica*, Santa Fe, Instituto Social de la Universidad Nacional del Litoral.
- (1938): “Pascual Guaglianone” en *Nosotros*, segunda época, III, 31.
- (1946): “Pedro Henríquez Ureña. En la muerte de un testigo del mundo” en *Cabalgata*, I, 1.
- (1947): “La obra de Claudio Sánchez Albornoz en la Argentina” en *Cuadernos Americanos*, VI, 1.
- (1948): “Pedro Henríquez Ureña y la cultura hispanoamericana” en *Realidad. Revista de ideas*, III, 7.
- (2004): *La experiencia argentina y otros ensayos*, Buenos Aires, Taurus.
- Sánchez Albornoz, Claudio** (1944): “Advertencia” en *Cuadernos de Historia de España*, I y II.

Bibliografía

- Acha, Omar** (2005): *La trama profunda. Historia y vida en José Luis Romero*, Buenos Aires, El cielo por asalto.
- Altamirano, Carlos** (2004): “Estudio preliminar” en Romero, José Luis (2004): *La experiencia argentina y otros ensayos*, Buenos Aires, Taurus.
- (2005): “José Luis Romero y la idea de la Argentina aluvial” en *Para un programa de historia intelectual y otros ensayos*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Devoto, Fernando y Pagano, Nora** (2009): *Historia de la historiografía argentina*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Devoto, Fernando** (2013): “En torno a la formación histórica de José Luis Romero” en Burucúa, José Emilio, Devoto, Fernando y Gorelik, Adrián (eds.) (2013): *José Luis Romero. Vida histórica, ciudad y cultura*, San Martín, UNSAM edita.
- Eujanian, Alejandro** (2004): “Método, objetividad y estilo en el proceso de institucionalización, 1910 - 1920” en Cattaruzza, Alejandro y Eujanian, Alejandro (2004): *Políticas de la historia. Argentina, 1860 - 1960*, Buenos Aires, Alianza.
- Gallego, Julián** (2009): “José Luis Romero y el pensamiento histórico de las crisis” en Romero, José Luis (2009): *Crisis históricas e interpretaciones historiográficas*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Halperín Donghi, Tulio** (1996): “José Luis Romero y su lugar en la historiografía argentina” en *Ensayos de historiografía*, Buenos Aires, El cielo por asalto.
- (2008): *Son memorias*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- (2013): “José Luis Romero: una cierta idea de la Argentina” en Burucúa, José Emilio, Devoto, Fernando y Gorelik, Adrián (eds.) (2013): *José Luis Romero. Vida histórica, ciudad y cultura*, San Martín, UNSAM edita.
- Myers, Jorge** (2018): “Entre el momento aluvial y la revolución posible: José Luis Romero y *Las ideas políticas en Argentina*” en Altamirano, Carlos y Gorelik, Adrián (eds.) (2018): *La Argentina como problema. Temas, visiones y pasiones del siglo XX*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Romano, Ruggero** (1984): “Entronque” en Romero, José Luis (1984): *¿Quién es el burgués? y otros ensayos de historia medieval*, Buenos Aires, CEAL.

Teoría e historiografía

Un ejercicio de historia de historiografía comparada. La producción de conocimiento histórico sobre el pasado reciente durante la postdictadura en el Cono Sur

HERNÁN APAZA

hernan.apaza@gmail.com

Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de La Plata (IdIHCS-UNLP) / Instituto de Ciencias, Universidad Nacional de General Sarmiento (ICI-UNGS)

Resumen

En la producción historiográfica existe un cuerpo más que significativo de trabajos que realizan operaciones de comparación en torno a procesos o hechos históricos encuadrados en las formaciones sociales latinoamericanas. Otros, toman unidades subregionales para analizar objetos o problemáticas que se consideran comunes. El presente trabajo asume como método la comparación y se inscribe en el marco de los estudios de historia de la historiografía, centrando su atención en la emergencia en el Cono Sur de un campo disciplinar específico conocido como Historia Reciente. El foco de esta especialidad, tal como aquí la entendemos, está puesto en la producción de conocimiento histórico sobre lo que fue llamado como “pasado reciente” elaborado en el marco de instituciones universitarias y centros de investigación (públicos y privados) que siguen una serie de reglas específicas de producción y validación del conocimiento historiográfico. En los límites de este trabajo, nos interesa considerar la posibilidad de analizar en forma comparada las características del proceso de emergencia y consolidación en Uruguay, Argentina y Chile de los estudios historiográficos sobre el “pasado reciente” hasta convertirse en un campo específico de conocimiento, con sus reglas, objetos y métodos legítimos, conocido genéricamente como “Historia Reciente”. A partir de este estudio, ciertamente inicial, queremos proponer una serie de similitudes, contactos e intercambios sino también diferencias en sus respectivos desarrollos, que habilitan a poner en debate postulados o consensos disciplinares sobre los que se funda esta especialidad.

Palabras clave: Historia reciente / historia de la historiografía / Cono Sur

Encuadre y fundamentación

En el campo de producción de conocimiento histórico existe un cuerpo más que significativo de trabajos que se ocupa de realizar operaciones de comparación en torno a procesos o hechos históricos encuadrados en las formaciones sociales latinoamericanas. Están también aquellos que asumen una perspectiva regional para analizar objetos o problemáticas que se consideran comunes más allá de las fronteras nacionales. El presente trabajo utiliza como método la comparación y se inscribe en el marco de los estudios de historia de la historiografía. El foco estará puesto en la producción de conocimiento histórico sobre lo que fue definido –o lo que un conjunto de historiadoras/os con suficiente autoridad impuso– como “pasado reciente”, elaborado en el marco de instituciones universitarias y centros de investigación (públicos y privados) que siguen una serie de reglas específicas de producción y validación del conocimiento historiográfico. Ello deja de lado otro tipo de producciones, saberes y discursos que disputan legitimidad en la construcción de sentidos sobre ese mismo pasado reciente: producciones periodísticas, testimoniales y autobiográficas, entre otras.

Puntualmente, nos interesa aquí explorar de qué manera emergieron y se consolidaron en tres países del Cono Sur –Uruguay, Argentina y Chile– los estudios historiográficos sobre el “pasado reciente” hasta convertirse en un campo específico de conocimiento, con sus reglas, objetos y métodos legítimos, denominado “Historia Reciente”. Para ello, proponemos a modo de primer acercamiento realizar un relevamiento y un análisis general de la literatura especializada que se ha detenido en cada país a realizar estados de la cuestión y estudios críticos, que abrió debates y concretó balances respecto de la emergencia de estudios sobre el pasado reciente en los países anteriormente mencionados.¹ A partir de esto, identificar una serie de variables que habiliten la comparación.

La selección de textos y el recorte propuesto en este trabajo se sostiene en la consideración de las formas en las que se construye un objeto de investigación desde el punto de vista estrictamente historiográfico: no puede justificarse una investigación por el hecho de que en el espacio público se presente como un tema controversial y/o de interés general; no es suficiente con que se trate de un “pasado que no pasa”, que las “heridas están abiertas” en el tejido social. El campo historiográfico demanda, *además*, que la legitimidad de un objeto se ela-

1 Agradezco profundamente la colaboración a través del envío de material bibliográfico de Sergio Grez Toso, David Andrés Aceituno, Miguel Valderrama, Camilo Santibáñez Rebolledo, Jorge Rojas Flores, Tomás Sansón Corbo, Jimena Alonso y Dahiana Barrales Palacio.

bore en términos específicos, disciplinares. Como consecuencia de ello, para abrir la ciencia a nuevos temas, en algunas oportunidades se pone en cuestión la propia identidad epistemológica, teórico-metodológica de una disciplina. Una hipótesis plausible es que eso mismo fue lo que ocurrió en el campo de la Historia a propósito de la Historia Reciente; ello sólo puede comprobarse a través del análisis de las disputas concretadas a través de los canales que reconocen quienes se dedican a la investigación histórica.

Como marco general, la condición de posibilidad de este estudio es la constatación de un proceso común que atravesaron estos países a partir de la apertura de procesos de transición desde situaciones dictatoriales hacia regímenes genéricamente llamados democráticos durante la década del ochenta. Argentina en 1983, Uruguay en 1985 y Chile en 1989 consagraron gobiernos electos a través del voto popular luego de años de autoritarismo y cruenta represión estatal sistemática como nunca antes sufrieron en forma extendida estas poblaciones. Más específicamente, en relación a la violencia emprendida contra intelectuales, científicos e instituciones universitarias, las modalidades con las que se persiguió al ‘enemigo interno’ perfilado por la Doctrina de la Seguridad Nacional tuvieron sus particularidades a nivel nacional, pero los resultados fueron homólogos y hasta alcanzaron importantes niveles de coordinación regional entre sus perpetradores (Slatman, 2016).

Durante los procesos dictatoriales, las fuerzas estatales y paraestatales encarcelaron, asesinaron, desaparecieron y forzaron al exilio a cientos de docentes, investigadores e intelectuales y las instituciones universitarias fueron intervenidas -provocando su captura política e ideológica- y ocupadas por partícipes y simpatizantes de los regímenes; en su mayoría, figuras sin suficiente reconocimiento académico/intelectual (Apaza, 2009). Finalizadas formalmente las dictaduras, se inauguraron procesos de “normalización institucional”, en los que las autoridades políticas fueron habilitando espacios crecientes de autonomía para la dinámica académico-institucional e intelectual, conforme la legislación vigente en cada país. En ese contexto, las disciplinas reiniciaron su proceso de *recuperación*, en algunos casos sostenida a partir de la labor investigativa desarrollada -incluso durante las dictaduras- en centros privados “locales” y en la repatriación y el regreso desde el exilio de quienes habían sobrevivido; muchos de ellos, habiendo tenido la posibilidad de continuar su formación y sus carreras de investigación en el exterior (Campione, 2002; Ponce López y Pérez Contreras, 2013; Zubillaga, 2003).

No será aquí el lugar en el que profundicemos en las particularidades de este proceso en cada uno de los países, pero estas referencias mínimas son necesarias para encuadrar un momento historiográfico específico, en el que acontecimientos *inmediatamente* pasados, procesos políticos y sociales que se consideraban abiertos, empezaron a ser objeto de indagación tanto de las ciencias sociales en general (algo que no constituía novedad alguna) como así también de la disciplina histórica en particular. Serán los debates públicos, las disputas por el sentido de ese pasado reciente, las luchas por memoria, verdad y justicia de los movimientos sociales y de importantes sectores de la sociedad, los que encontrarán también en el campo historiográfico la caja de resonancia que habilitará la apertura a nuevos horizontes de investigación: temas, problemáticas y hechos anteriormente impugnados por cuestiones metodológicas, cronológicas, de pertinencia disciplinar, cuando no directamente político-ideológicas, se erigían -no sin resistencias-, como objetos historiográficos legítimos.

Consideramos que este ejercicio contribuye a sentar las bases para estudios posteriores –con los que estamos comprometidos– que tengan como horizonte un estudio de la Historia Reciente en clave regional debido a que, como esperamos presentar en este escrito, existen una serie de elementos que nos llevan a identificar una tendencia historiográfica general, más allá de las particularidades nacionales. A partir de este estudio, ciertamente inicial, consideramos factible la posibilidad de encontrar no sólo similitudes, contactos e intercambios sino también diferencias en sus respectivos desarrollos, que habilitan a poner en debate postulados o consensos disciplinares sobre los que se funda esta especialidad, hoy ya consolidada.

El trabajo está organizado en tres partes: la primera, dedicada a identificar una serie de variables a partir de las cuáles consideramos que pueden realizarse operaciones de comparación historiográfica. La segunda parte se detendrá específicamente en realizar un rápido y superficial repaso de las características de cada una de las variables apuntadas en los países del Cono Sur analizados en el marco del proceso de emergencia y consolidación de la “historia reciente” como especialidad, teniendo como preocupación central observar de qué manera un problema social fue *elaborado* como problema historiográfico. Todo este trabajo se hará a través de un rastreo bibliográfico: artículos, libros e intervenciones públicas de historiadores. A partir de este corpus, el tercer y último apartado espera sistematizar una serie de conclusiones generales para proponer algunos caminos posibles para profundizar en la producción de historia de la historiografía comparada.

El primer interrogante: qué comparar

En las ciencias sociales y en la Historia en particular, la comparación es un método o perspectiva que no tiene la gravitación que tal vez debiera, habida cuenta de las potencialidades que diversos autores le han asignado.² Algunos de los más importantes aportes que la comparación puede realizar ya los apuntó Bloch en un magnífico texto de 1928. En el marco de este trabajo, entendemos que la comparación refiere a la observación de dos o más cosas para establecer relaciones entre sí, semejanzas y diferencias. Siguiendo a Archenti y Piovani (2018), desde el punto de vista epistemológico, refiere a la operación intelectual a través de la que se cotejan los estados de uno (o más) objetos sobre la base de al menos una propiedad en común. Y desde el punto de vista lógico, se presentan objetos (sujetos, grupos, instituciones, etc.), al menos una propiedad de aquel, los estados de estos en dicha propiedad y el tiempo en el que tales estados fueron relevados (Archenti y Piovani, 2018: 306).

En nuestro caso, la operación de comparación respecto de nuestro objeto tiene como punto de partida la pregunta que orienta la indagación historiográfica. En nuestro caso: ¿cómo se desarrolla y consolida la Historia Reciente en Uruguay, Argentina y Chile? Como condición necesaria para la emergencia de esta especialidad debe existir un campo profesional de la Historia, en tanto estructura política-institucional, intelectual, académica y económica, que posibilita la producción en forma sostenida de conocimiento historiográfico, conforme una serie de pautas o reglas de producción definidas y compartidas por el conjunto de agentes que pretenden dedicarse a la Historia. De allí que sea importante también considerar de qué manera se fueron constituyendo los campos historiográficos en cada uno de los países, prestando atención a las redes profesionales, a quiénes se hicieron de cátedras y encabezaron grupos de investigación; qué papel cumplieron las universidades y sus autoridades políticas y académicas, de qué manera se vincularon a los centros privados que estuvieron activos durante las dictaduras, qué definiciones se tomaron respecto de la posibilidad de repatriar (o no) a quienes debieron exiliarse; con cuánto financiamiento se contó para incentivar la producción historiográfica, qué publicaciones y sellos editoriales existían para que los resultados del trabajo historiográfico pudiese ser leído, entre otros elementos fundamentales.

2 Sobre historia comparada en la Historia, véase: Bloch (1992), Lorenz (2005), Baby y Compagnon (2009), Alonso (2010), Águila (2011), Coelho Prado (2012), Lastra (2018), entre otros. Una aproximación más general para el campo de las ciencias sociales se encuentra en Archenti y Piovani (2018).

En el seno de cada campo se sostuvo una definición específica y general de lo que se entendía por Historia, cuáles eran los objetos, teorías y métodos legítimos, válidos. En ese marco, quienes se inclinaron por el estudio del pasado reciente en cada uno de sus países, debieron fundamentar disciplinarmente la pertinencia de su labor al campo de la historiografía. Por tanto, un estudio interesado en el proceso deberá atender a las formas en las que fueron definidas aquellas producciones historiográficas dedicadas al estudio del pasado reciente, considerando también a qué se apunta con la noción de “reciente”: qué procesos y acontecimientos quedan dentro y cuáles fuera de sus límites: definición, cronología y temáticas que son asumidas como un objeto legítimo de esta especialidad. Estrechamente vinculado a ello, debería también analizarse en forma sistemática cuáles son los marcos teóricos y metodológicos que sirven de basamento a las investigaciones: ¿qué autores son mayormente citados?, ¿a qué conceptos y categorías de análisis recurren quienes se dedican al estudio del pasado reciente?, ¿qué fuentes utilizan? Este ejercicio, a su vez, puede ser apropiado para identificar las relaciones entre el campo historiográfico local y otros centros de producción de conocimiento: circulación de libros y revistas, pero también de los propios investigadores, a través de instancias de investigación, formación de posgrado, congresos y jornadas internacionales, dictado de seminarios y conferencias, etc.³

Pero claro, la mencionada *inclinación* de historiadores por el estudio de cierto tipo de temas, problemas y acontecimientos no se daba en el vacío social. En el análisis de la emergencia de esta especialidad deben considerarse también los procesos que algunos autores han denominado “batallas por la memoria” durante las post-dictaduras. En cada caso estudiado resulta imprescindible prestar atención a los diferentes momentos o ciclos en los que los temas vinculados a los procesos dictatoriales y a sus consecuencias irrumpieron en el espacio público (o entraban en un letargo o silencio): aniversarios, decisiones gubernamentales, la apertura o activación de procesos judiciales (ya sea en el ámbito nacional o internacional), la aparición de nuevos movimientos sociales, emisiones televisivas... Índice de cada uno de los ciclos o momentos lo constituyen también el corpus de literatura testimonial (particularmente, de protagonistas de estos procesos), las investigaciones periodísticas y el material documental producido sobre diferentes aspectos de los procesos represivos y de la violencia revolucionaria. En cada caso, puede elaborarse una pe-

3 Todos estos objetivos son propios de una indagación que excede largamente los que aquí nos planteamos. Sin embargo, no queremos dejar de mencionarlos por considerar que una historia de la historiografía que pretende explicar el proceso de emergencia de la Historia Reciente debería asumirlos como horizonte.

riodización que deberá ser sistemáticamente confrontada con la dinámica que asumía la producción historiográfica en general y, en sus márgenes, aquella referida estrictamente al pasado reciente. Y aquí se presenta otro aspecto particular: los historiadores, ¿cumplen alguna función social, pública? ¿Se les reconoce autoridad para intervenir en los debates políticos, sociales, económicos contemporáneos, vinculados al pasado más reciente? No es menor considerar la existencia o no de una suerte de *demandas sociales* como acicate para la producción de conocimiento disciplinar sobre determinadas temáticas o problemas.

En el presente trabajo, a modo exploratorio, consideraremos: a) el proceso de consolidación del campo historiográfico en cada país durante la posdictadura y qué perfil de historiador autorizó el campo; b) el reconocimiento social de los historiadores, su presencia en el espacio público y en los medios; c) qué vinculaciones pueden establecerse entre los acontecimientos político-sociales, públicos y la investigación histórica sobre el pasado reciente; y d) cómo fue definida y de qué manera ganó legitimidad la Historia Reciente en el campo. Ciertamente, pueden apuntarse otros pero consideramos que en estos cuatro tenemos los fundamentales como para proceder al juego de la comparación.

Convergencias y divergencias en la delimitación del campo de la Historia Reciente en tres países del Cono Sur

En este primer relevamiento bibliográfico no tenemos ninguna pretensión de exhaustividad. Sin embargo, hemos logrado identificar un conjunto de obras y textos que consideramos significativos para el desarrollo de una primera aproximación al problema que nos ocupa. Definitivamente, la producción historiográfica argentina que realiza balances y valoraciones respecto del campo de la Historia Reciente a nivel nacional es mucho más nutrida que las que pudimos encontrar para los casos uruguayos y chileno. Consideramos que no se debe sólo a un problema de escala sino que responde a la exponencial tendencia ascendente de la producción sobre el pasado reciente en Argentina durante las dos últimas décadas. De todas formas, los textos que trabajamos nos permiten compartir una serie de primeras conclusiones tentativas respecto de la delimitación del campo de la Historia Reciente también para Chile y Uruguay, apuntando a procesos convergentes y divergentes; dicho de otro modo, características que podemos considerar compartidas y otras que tuvieron derivaciones un tanto más específicas.

En primer lugar, respecto del proceso de definición del campo historiográfico en la posdictadura, puede decirse que cada uno presenta sus particularidades debido a la forma en la que se desarrollaron las dictaduras y cómo se abrieron a la transición. En Chile, a partir de los primeros años de la década del ochenta el régimen no obturó el desarrollo de una historiografía crítica o incluso de izquierdas con sede en algunas universidades, debido al debilitamiento que sufrió Pinochet por una fuerte crisis económica. A su vez, fue muy importante la persistencia de la producción de los historiadores chilenos en el exilio, con revistas y libros editados en Inglaterra y España que eran leídas en Chile (Valderrama, 2001; Pinto, 2016). Esto explica que hubiera un relevo generacional, la continuidad de ciertas líneas historiográficas (el marxismo) y un proceso de renovación, de la mano de la que fue llamada “Nueva Historia Social” y de la “Nueva Historia Política” (Rojas Flores, 2015; Valdivia Ortiz de Zárate, 2012 y 2018; Ponce López y Pérez Contreras, 2013).

No ocurrió lo mismo en el caso uruguayo, que sufrió la interrupción del proceso de renovación historiográfica en la universidad –particularmente, con la recepción de Annales a través de influencias de historiadores argentinos, así como la del desarrollo del materialismo histórico- desde la implantación de un gobierno autoritario en 1970 y el posterior Golpe de 1973. Así, la producción académica crítica se trasladó a los centros privados de investigación (fenómeno nuevo para el ámbito uruguayo) o, en el peor de los casos, sus cultores debieron marchar al exilio. Desde ya, bajo condiciones de represión extremas, el trabajo intelectual sufrió severas limitaciones. Sin embargo, el Centro Latinoamericano de Economía Humana (CLAEH) se convirtió a partir de 1977 en un espacio fundamental para la formación continua en ciencias sociales. Fue a través de diferentes centros de investigación privados (vinculados a instituciones como FLACSO o CLACSO), que se revitalizó el conocimiento histórico, reconociendo nuevas fuentes y aproximaciones teóricas y metodológicas como así también permitiendo que la sociabilidad académica incorporara toda una serie de prácticas que serían continuadas durante el proceso de normalización institucional y el retorno y/o reincorporación de investigadores a las universidades públicas: evaluación de la producción, estrategias para captar fondos, participación en redes científicas internacionales, entre otras. Es decir: la base de la reconstitución del campo historiográfico en la posdictadura se encontró allí, con el desarrollo de una nueva historiografía política y también de la historia económica; aunque la renovación más clara estuvo en el desarrollo de estudios sobre grupos *marginados y excluidos* (mujeres, migrantes, asalariados, enfermos, entre otros) (Zubillaga, 1997; Soler, 2000; Schultze, 2013). El retorno a un régimen democrático desde 1985 – presentado desde sectores reaccionarios y los partidos mayoritarios como ordenado

y consensuado-, contribuyó a la consolidación de las tendencias de renovación (ya nuevamente asentadas en las Universidades) fundadas en prácticas laborales y profesionales específicas que se habían extendido todavía bajo régimen dictatorial (Zubillaga, 2003).

La experiencia uruguaya de los centros privados de investigación puede tener cierto *parecido de familia* con lo que en Argentina se conoció como la “universidad de las catacumbas”, expresión que alude a grupos informales y algunos centros de estudio y lecturas de los que participaron científicos sociales e historiadores que luego tendrían gravitación en el proceso de consolidación del campo historiográfico en Argentina (Biagini, Clemente y Bou, 1996; Romero, 1996; Apaza, 2003). El régimen dictatorial, golpeado por la derrota de Malvinas y una profunda crisis económica no pudo imponer tantas condiciones a su salida, que se cerró con la asunción de Alfonsín como presidente en 1983. Abierto el proceso de normalización institucional, se reorganizaron las cátedras en las universidades, modificaron planes de estudio y se construyó un “campo profesional de la historia” con criterios estrictamente académicos (Apaza, 2003; Zeitler, 2009), en el que el compromiso político –y sobre todo, el revolucionario o de izquierdas– no podía mezclarse con la práctica historiográfica (Acha y Halperin, 1999).

En ese sentido, el contraste con la experiencia chilena, es notable. En el país trasandino, ya sean de izquierdas o derechas, la explicitación de las coordenadas políticas de la producción de conocimiento histórico va de suyo. Allí, el historiador no ha renunciado al deber decimonónico de constructor de un relato histórico que diera carnadura a la identidad nacional (entendida en formas disímiles y hasta antagónicas, claro) (Pinto, 2016). Algo similar ocurre en Uruguay y se puede apreciar en uno de los objetivos de lo que fue el Primer Encuentro Universitario de Ciencias Históricas de 1992, en el que se insistió en la necesidad de que los historiadores participen activamente en el asesoramiento de las instituciones públicas cuando esté en juego el pasado nacional. Del mismo modo, abogaron por la búsqueda del reconocimiento social de la profesión de historiador (Frega, 2008; Allier Montaña, 2015).

Esto último está justamente vinculado a la presencia en el espacio público que se preocuparon por tener los historiadores tanto en Uruguay como en Chile. En el primer caso, existió un interés por aparecer como expertos, pero en más de un caso era clara su simpatía o pertenencia a alguno de los partidos políticos uruguayos. En el caso chileno, desde un primer momento fueron muy activos en la promoción de debates ligados al pasado dictatorial, así como también a poner en cuestión los fundamentos de la historia nacional, el sentido común histórico construido sobre todo por quienes se dedicaron a la indagación histórica durante el siglo XIX y continua-

dos por quienes historiadores conservadores y liberales durante el siglo XX (Ponce, Pérez y Acevedo, 2018). Pero la participación en medios de comunicación o en debates públicos no fue propiedad de los historiadores más críticos o de izquierdas, sino que aquellos historiadores vinculados a la dictadura y al propio Pinochet, también se preocupaban por producir textos para la prensa y disputar activamente los sentidos del pasado (Gres Toso, 2008). En Argentina, su presencia no fue tan activa como la de politólogos u otros académicos.

Debido a las reticencias a dedicarse a estudiar sistemáticamente los pasados más próximos, en Argentina los historiadores no tuvieron elementos para intervenir en los debates públicos sino en tanto intelectuales; es decir, no podían refrendar sus interlocuciones en un conocimiento disciplinarmente fundado porque habían renunciado a hacerlo: había que esperar que pase el tiempo, que se enfríen los procesos, para poder abordarlos históricamente. No es que hubiera unanimidad en este sentido, pero quienes eran dominantes del campo impusieron esa definición (Apaza, 2010).

En el caso uruguayo, los años inmediatamente posteriores al retorno de la democracia, vieron la luz dos producciones que tematizaban la dictadura, producidos por historiadores (Sansón Corbo, 2007; Demasi, 2010). Era una manera de responder a la demanda social que pedía explicaciones y buscaba entender su pasado/presente. Sin embargo, la llamada “Ley de caducidad” vino a desalentar cualquier iniciativa política (e historiográfica) que estuviese preocupada por la dictadura y sus consecuencias. Allí puede apreciarse un vínculo directo entre dinámicas del campo historiográfico y demandas del espacio social.

En Chile, llamativamente, quienes quisieron encontrar las primeras explicaciones al golpe y al terrorismo de Estado consideraron que las respuestas debían encontrarse en la larga tradición autoritaria chilena, a la organización que asumió el país desde su independencia durante el siglo XIX. Allí estaba, para estos historiadores, el huevo de la serpiente que explicaba el '73 y a Pinochet (Pinto, 2016). No renunciaban a pensar el pasado reciente sino que para ello se retrotraían a los inicios de la nación chilena. Hubo, sí, algunos trabajos que tematizaban las décadas del sesenta y setenta, pero eran marginales.

Y así como la “Ley de Caducidad” impactó trágicamente sobre las investigaciones historiográficas sobre el pasado reciente en Uruguay, lo cierto es que podemos considerar algunos acontecimientos puntuales que reactivaron y movilizaron las memorias sociales y políticas y habilitaron también, hacia el interior del campo historiográfico, las indagaciones sobre los procesos de terrorismo de Estado y de violencia política y sus consecuencias. El aniversario de los veinte años del golpe se

convirtió en Argentina en la conmemoración de una *fecha infeliz* que fue capitalizada por diferentes movimientos sociales y de derechos humanos no sólo como repudio al golpe y al terrorismo de Estado sino como manera de marcar líneas de continuidad a través del modelo económico imperante durante el Menemato. La emergencia de una nueva generación militante con HIJOS atizó también el fuego de la memoria... que empezó a generar una importante cantidad de producciones testimoniales, periodísticas, documentales que contribuyeron a que se pusiera nuevamente en foco la década del setenta (Franco y Levín, 2007; Alonso, 2010; Águila, 2013; Levín y Lvovich, 2017).

Estos nuevos vientos llegaron también a Uruguay, que sintió que colectivamente debían saldar cuentas con su pasado próximo. En 1995 se había creado el Día del Patrimonio y 1996 se convierte en un momento de inflexión, cuando se da inicio al ciclo de marchas bajo el lema “Verdad, memoria y nunca más”. A partir de allí, el tema va ganando cada vez más lugar en agenda, hasta que en los 2000 los diferentes gobiernos (desde Battlle hasta Tabaré Vázquez) promovieron distintas políticas de Estado tendientes a desactivar el conflicto y buscando imponer cierta interpretación del pasado reciente. El primero, a través de la conformación de una “Comisión para la Paz” (2001); luego, el primer presidente de izquierdas del Uruguay, apoyando los procesos contra militares y la búsqueda de las fosas comunes (Rico, 1995; Rico, 2006; Coraza de los Santos, 2009).

En Chile, fue el encarcelamiento de Pinochet en Londres en 1998 y la publicación de un texto apologético de la dictadura el que encontró respuesta en once investigadores que firmaron el “Manifiesto de los Historiadores” en 1999, como un primer posicionamiento político desde el campo profesional, que luego dispararía la producción historiográfica. Porque la urgencia por demostrar las falacias negacionistas y prodictatoriales caló hondo en las diferentes generaciones de historiadores de Chile (Barrientos, 2015).

En cada caso pueden identificarse mojonos que permiten periodizar las luchas por la memoria en cada país, que si bien no se corresponden con los procesos del campo historiográfico pueden contribuir a explicar la consolidación de una preocupación de la disciplina por producir conocimiento histórico sobre un pasado abierto y demasiado presente en el espacio público y en las agendas mediáticas como para pasar desapercibido (una situación análoga podría estudiarse a partir del impacto de las luchas feministas y del movimiento de la diversidad sexogenérica en el campo de las ciencias sociales).

En todo caso, en los diferentes países, los historiadores que se enfocaron en objetos tales como: la violencia política y las organizaciones político-militares (o gue-

rrillas), el terrorismo de Estado y sus consecuencias; los exilios, las modalidades represivas, la clase trabajadora durante los setenta, las derechas, entre los temas más significativos, contribuyeron a definir una agenda propia de lo que hoy reconocemos como la Historia Reciente (Chama y Sorgentini, 2016; D'Antonio y Eidelman, 2018; Águila y otras, 2018). Para ello, tal y como lo manifiestan sus cultores en Chile, Uruguay y Argentina, debieron resistir impugnaciones y construir su legitimidad a partir de criterios específicamente disciplinares. En todos los casos, la relación con centros de investigación y académicos del Norte Global fue un apoyo indudable en las disputas locales. Las luchas no se resolvieron fácilmente ni de un día para el otro, pero puede decirse que desde fines de la década del noventa hasta fines de la década del 2000, en Argentina se consolidó un campo de estudios de Historia Reciente robusto y dinámico. La creación de la Maestría en Historia y Memoria en la Universidad Nacional de La Plata (2004), la realización de las Jornadas de Trabajo sobre Historia Reciente (2004) y el libro compilado por Florencia Levín y Marina Franco (2007) pueden considerarse como referencias concretas de la consolidación del campo.

Uruguay, en la actualidad, puede decir que tiene un campo de estudios también consolidado. Existen autoridades historiográficas claras, publicaciones de referencia y producción de conocimiento. El treinta aniversario del golpe en 2003 se convirtió en una oportunidad en la que la historiografía reforzó su interés por el pasado reciente y la cantidad de obras (muchas, de factura colectiva) ha sido sostenida desde entonces.

Por su parte, de acuerdo a las estadísticas en Chile, la Historia Reciente no goza de la atención tan masiva como en sus países vecinos. Quienes se han dedicado a realizar balances historiográficos apuntan a que se trata de un desarrollo incipiente (Aceituno Silva, 2013). De todas formas, existe ya un cuerpo de publicaciones para nada despreciables, que dedican su atención a la violencia política, el terrorismo de Estado, las memorias, la militancia, los exilios, las elites políticas y los partidos, entre otros. Prima, fundamentalmente, la historiografía política, muy influenciada por la sociología y la ciencia política (Monsálvez Araneda, 2016).

Algunas conclusiones y una invitación

Hemos querido realizar una primera aproximación que trazara alguna línea interpretativa para el proceso de definición del campo de la Historia Reciente en Uruguay, Argentina y Chile. Más allá del total de publicaciones relevadas (cen-

tenares de artículos y una cantidad significativa de libros sobre la especialidad, de las que sólo mencionamos una selección en la bibliografía), encontramos la necesidad de complementar este corpus con un análisis más pormenorizado de las publicaciones periódicas editadas en cada uno de los países; considerar también los programas de estudios de grado y posgrado; relevar los proyectos de investigación aprobados y el financiamiento recibido a lo largo de los años, las becas, tesis de maestría y de doctorado; las ponencias presentadas en congresos y jornadas... y la recepción de toda esta producción en la currícula de las carreras de grado, en los programas de materias obligatorias y de seminarios de formación histórica. Consideramos que estos elementos no pueden obviarse si se quiere comprender cabalmente cómo se desarrolla y consolida un campo historiográfico.

En términos de sostenimiento de las condiciones materiales para la existencia del campo, no sólo se trata de tener espacios institucionales, contar con estipendios y sueldos, becas... la materialidad es más específica aún en lo que respecta a la posibilidad de estudiar el pasado reciente: el acceso a archivos y fuentes. Hasta los noventa, no existían prácticamente archivos públicos y abiertos que dispusieran de documentación sobre temas y períodos específicos para la consulta profesional. Eso también fue cambiando (tal vez más en Argentina y Uruguay que en Chile) y explica las posibilidades de desarrollo de la disciplina.

En cuanto al método propuesto para el abordaje de este proceso, ciertamente que puede impugnarse la decisión, toda vez que los países no están aislados y tienen relaciones históricas entre sí (como de hecho, hemos mencionado en algunos pasajes de este escrito) y por ello los entendemos como parte de una misma región. Sin embargo, consideramos que tanto la mirada regional como la perspectiva comparada pueden complementarse para permitirnos elaborar preguntas más lúcidas, formular hipótesis más complejas ya que el juego de espejos abre a la posibilidad de imaginar diferentes escenarios e identificar dinámicas también distintas, relaciones nuevas entre agentes e instituciones de los procesos nacionales. En definitiva, nos parece que contribuyen a elaborar explicaciones más profundas y fundamentadas del proceso estudiado. Aquí sólo hemos dado un primer y muy rudimentario paso, que ponemos a consideración para que otras miradas nos permitan afinar los pertrechos teórico-metodológicos y razonar nuestras interpretaciones.

Bibliografía consultada

- Aceituno Silva, David** (2013): “Historia del tiempo presente: reflexiones para la investigación en Chile”, en Aceituno Silva, David y Estrada Turra, Baldomero (Coordinadores): *Reflexiones y miradas a nuestro pasado reciente. Actas de la I Jornada de Historia de Chile Contemporáneo*, Viña del Mar, Instituto de Historia. PUCV.
- Acha, José Omar y Halperin, Paula** (1999): “Retorno a la democracia liberal y legitimación del saber: el imaginario dominante de la historiografía argentina (1983 – 1999)”, *Revista Prohistoria*, Año III, 3, Rosario, Prohistoria.
- Águila, Gabriela** (2011): “La enseñanza de la historia latinoamericana contemporánea y las perspectivas comparadas. Algunas breves reflexiones”, en Bohoslavsky, Ernesto, Geoghegan, Emilce y González, María Paula. *Los desafíos de investigar, enseñar y divulgar sobre América Latina*. Actas del Taller de Reflexión TRAMA, Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- (2012): “La Historia Reciente en la Argentina: un balance”, *Historiografías*, 3 (enero-junio): págs. 62-76. <http://www.unizar.es/historiografias/historiografias/numeros/3/aguila.pdf>
- Águila, Gabriela, Luciani, Laura, Seminara, Luciana y Viano, Cristina** (comps.) (2018): *La historia reciente en la Argentina. Balances de una historiografía pionera en América Latina*, Buenos Aires, Imago Mundi.
- Allier Montañó, Eugenia** (2015): “De historias y memorias sobre el pasado reciente en Uruguay: treinta años de debates”, *C.M.H.L.B. Caravelle*, 104, Toulouse, págs. 133-150.
- Alonso, Luciano** (2007): “Sobre la existencia de la historia reciente como disciplina académica. Reflexiones en torno a Historia reciente. Perspectivas y desafíos de un campo en construcción, compilado por Marina Franco y Florencia Levín”, *Prohistoria*, año XI, Rosario, Prohistoria, págs. 191-204.
- (2010a): “Definición y comparación de estructuras de dominación en la historiografía modernista y en la Sociología Histórica: ¿alternativas irreconciliables?”, *Pensar. Epistemología y Ciencias Sociales*, 5. Rosario, CIESO-Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional del Litoral. <https://revistapensar.org/index.php/pensar/article/view/54>
- (2010b): “Definiciones y tensiones en la formación de una Historiografía sobre el pasado reciente en el campo académico argentino”, en Bresciano, Juan Andrés (comp.) *El tiempo presente como campo historiográfico*, Montevideo, Uruguay, Ediciones Cruz del Sur, págs. 41-64.

- (2018): “La ‘Historia reciente’ argentina como forma de Historia Actual: emergencia, logros, ¿bloques?”, *Historiografías*, 15, págs. 72–92. <https://papiro.unizar.es/ojs/index.php/historiografias/issue/view/242>
- Apaza, Hernán** (2003): Apuntes para la construcción del campo historiográfico argentino, 1983-2003, Ponencia presentada en el 2do Congreso Nacional sobre Problemáticas Sociales Contemporáneas. Facultad de Humanidades y Ciencias. Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe.
- (2010): Por una historia de la historia reciente. Propuestas para un programa de investigación. En Bresciano, Juan Andrés (comp.) *El tiempo presente como campo historiográfico*, Montevideo, Ediciones Cruz del Sur, págs. 41-64.
- Archenti, Nélica y Piovani, Juan Ignacio** (2018): “La comparación”, en Marradi, Alberto, Archenti, Nélica y Piovani, Juan Ignacio. *Manual de metodología de las Ciencias Sociales*, Buenos Aires, Siglo XXI, págs. 305-324.
- Baby, Sophie y Compagnon, Olivier** (2009): “Introducción. Violencia y transiciones políticas en Europa del Sur y América Latina. De la comparación a la circulación de los modelos”, en Baby, Sophie; Compagnon, Olivier y González Calleja, Eduardo (pres): *Violencias y transiciones políticas a finales del siglo XX. Europa del Sur – América Latina*, Madrid, Casa de Velázquez, págs. XI-XVI.
- Barrientos, Claudio Javier** (2015): Políticas de memoria en Chile, 1973-2010, en Allier Montaño, Eugenia y Crenzel, Emilio (comps.) *Las luchas por la memoria en América Latina. Historia Reciente y violencia política*, México, Bonilla Artigas Ediciones / UNAM, págs. 95-121.
- Biagini, Hugo, Clementi, Hebe y Bou, Marilú** (coords.) (1996): Historiografía argentina: la década de 1980, Buenos Aires, Editores de América Latina.
- Bloch, Marc** (1928): “Por una historia comparada de las sociedades europeas”, en Godoy, Gigi y Hourcade, Eduardo (1992) *Marc Bloch. Una historia viva*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, págs. 63-98.
- Bohoslavsky, Ernesto** (2016): Cambios en la historiografía académica en Argentina (2001-2015), *História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography*, 9(20). <https://doi.org/10.15848/hh.voi20.967>
- Bresciano, Juan Andrés** (2016): “La historia reciente como especialización disciplinaria: discusiones teórico-metodológicas a partir del caso uruguayo”, *Res Gesta*, 52. <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/historia-reciente-especializacion-disciplinaria.pdf>
- Campione, Daniel** (2002): *Argentina. La escritura de su historia*, Ciudad de Buenos Aires, Centro Cultural de la Cooperación.

- Chama, Mauricio y Sorgentini, Hernán** (2016): “Los estudios sobre la memoria del pasado reciente argentino. Debates intelectuales, preocupaciones políticas e iniciativas institucionales en la conformación de un nuevo campo en las ciencias sociales”. En Piovani, Juan Ignacio, Ruvituso, Clara y Werz, Nikolaus (eds.) *Transiciones, memorias e identidades en Europa y América Latina*, Madrid, Iberoamericana – Vervuert, págs. 75-94.
- Coelho Prado, Maria Ligia** (2012): “América Latina: historia comparada, historias conectadas, historia transnacional”, *Anuario*, 24, Escuela de Historia, Revista Digital 3, Rosario, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.
- Coraza de los Santos, Enrique** (2009): “Continuidades y rupturas en el Uruguay reciente. Las luchas por la democracia en el último cuarto del siglo XX”, *Nuestra América. Revista de estudios sobre la cultura latinoamericana*, 5, Centro de Estudios Latinoamericanos de la Universidad Fernando Pessoa-Oporto-Portugal.
- D’Antonio, Débora y Eidelman, Ariel** (2018): “Diálogos y debates en la historia reciente argentina”. En Grammatico, Karin; Marini, Mariela y Wechsler, Wanda (comps.) *Historia reciente, género y clase trabajadora*, Buenos Aires, Imago Mundi, págs. 1-13
- Demasi, Carlos y Yaffé, Jaime** (coords.) (2005): *Vivos los llevaron... Historia de la lucha de Madres y Familiares de Uruguayos Detenidos Desaparecidos (1976-2005)*, Montevideo, Trilce.
- Demasi, Carlos** (2010): “El debate sobre la historia reciente en Uruguay”, en Boloslavsky, Ernesto, Franco, Marina, Iglesias, Mariana y Lvovich, Daniel (compiladores) *Problemas de historia reciente del Cono Sur*, 1, Buenos Aires, Prometeo, págs. 37-55.
- De Mussy, Luis** (Editor) (2007): *Balance Historiográfico Chileno. El orden del discurso y el giro crítico actual*, Santiago de Chile, Ediciones Universidad Finis Terrae.
- De Sierra, Gerónimo, Garretón, Manuel Antonio, Murmis, Miguel y Trindade, Hélió** (2007): “Las ciencias sociales en América Latina en una mirada comparativa”, en Trindade, Hélió (coord). *Las ciencias sociales en América Latina en perspectiva comparada*, México, Siglo XXI, págs. 17-52
- De Sierra, Gerónimo** (2007): Las ciencias sociales en Uruguay. Un caso de desarrollo y profesionalización tardíos, en Trindade, Hélió (coord.): *Las ciencias sociales en América Latina en perspectiva comparada*, México, Siglo XXI, págs. 339-379.
- Devoto, Fernando y Pagano, Nora** (2009): *Historia de la historiografía argentina*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Franco, Marina y Levín, Florencia** (comps.) (2007): *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*, Buenos Aires, Paidós.

- Franco, Marina y Lvovich, Daniel** (2017): “Historia Reciente: apuntes sobre un campo de investigación en expansión”, *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana “Dr. Emilio Ravignani”*, Tercera serie, 47, págs. 190-217.
- Frega, Ana** (2008): “Combates por la Historia Reciente”, en Uruguay. En Rico, Álvaro (compilador) *Historia reciente, historia en discusión* (pp. 15-48), Montevideo, CEIU-Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.
- Fried, Gabriela y Lessa, Francesca** (comps.) (2011): *Luchas contra la impunidad. Uruguay 1985-2011*, Montevideo, Trilce.
- Garretón, Manuel Antonio** (2007): “Las ciencias sociales en Chile. Institucionalización, ruptura y renacimiento”, en Trindade, Héliog (coord.): *Las ciencias sociales en América Latina en perspectiva comparada*, México, Siglo XXI, págs. 193-248.
- Góngora Escobedo, Álvaro** (coord.) (2015): *Anatomía de una disciplina: 25 años de historiografía chilena*, Santiago de Chile, Ediciones Universidad Finis Terrae.
- González Martínez, Carmen** (coord.) (2018): *Transiciones políticas contemporáneas. Singularidades nacionales de un fenómeno global*, Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- Grez Toso, Sergio** (2008): “Historiografía y memoria en Chile. Algunas consideraciones a partir del Manifiesto de Historiadores”, en *Historia Actual On Line*, 16, págs. 179-183.
- (2019): *Historiografía, memoria, ciudadanía y política. Reflexiones desde el oficio de historiador*, Santiago de Chile, América en Movimiento Ediciones.
- Lastra, María Soledad** (2018): “La historia comparada y sus desafíos para interrogar el pasado reciente del Cono Sur”, *Revista de História Comparada - Programa de Pós-Graduação em História Comparada-UFRJ*, págs. 139 – 171. <https://revistas.ufrj.br/index.php/RevistaHistoriaComparada> .
- Levín, Florencia** (2017): “Escrituras de lo cercano. Apuntes para una teoría de la historia reciente argentina”, *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*. <http://journals.openedition.org/nuevomundo/70734>
- López Mazz, José; Anstett, Elisabeth y Merklen, Denis** (eds.) (2017): *Después de la violencia. El presente político de las dictaduras pasadas*, Montevideo, Ediciones de La Banda Oriental.
- Lorenz, Chris** (2005): “Historiografía comparada: problemas y perspectivas”, *Memoria & Sociedad*, Vol. 9 N°19. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/memoysoiedad/article/view/7882>
- Marchesi, Aldo; Markarian, Vania; Rico, Álvaro y Yaffé, Jaime** (comps.) (2004): *El presente de la dictadura. Estudios y reflexiones a 30 años del golpe de Estado en Uruguay*, Montevideo, Trilce.

- Martínez, Virginia** (2005): *Tiempos de dictadura: Hechos, voces, documentos. La represión y la resistencia día a día*, Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental.
- Mira, Guillermo y Pedrosa, Fernando** (coords.) (2016): *Extendiendo los límites: nuevas agendas en historia reciente*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Eudeba.
- Monsálvez Aranedo, Danny** (2016): “La historia reciente en Chile: un balance desde la nueva historia política”, *HISTORIA* 396, 1, Viña del Mar, Instituto de Historia de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, págs. 111-139.
- Moyano Barahona, Cristina y Monsálvez Aranedo, Danny** (2010): *Manifiesto generacional: Los hijos de la dictadura. Por un compromiso histórico, político y progresista*, Santiago de Chile.
- Murmis, Miguel** (2007): “Sociología, Ciencia Política, Antropología: institucionalización, profesionalización e internacionalización de la Argentina”, en Trindade, Hélgio (coord.), *Las ciencias sociales en América Latina en perspectiva comparada* (pp. 53-107), México, Siglo XXI.
- Pinto, Julio** (2016): *La historiografía chilena durante el siglo XX*, Valparaíso, Editorial América en Movimiento.
- Ponce, José Ignacio; Pérez, Aníbal y Acevedo, Nicolás** (comps.) (2018): *Transiciones: Perspectivas historiográficas sobre la postdictadura chilena 1988-2018*, Valparaíso, Editorial América en Movimiento.
- Rico, Álvaro** (comp) (1995): *Uruguay: cuentas pendientes. Dictadura, memorias y desmemorias*, Montevideo, Trilce.
- (2005): *Historia reciente, historia en discusión*, Montevideo, Centro de Estudios Interdisciplinarios Universitarios (CEIU), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la República.
- Rojas Flores, Jorge** (2015): “Historiografía chilena reciente sobre el siglo XX”, en Contreras Cruces, Hugo, Sagredo Baeza, Rafael y Rojas Flores, Jorge (coords): Santiago de Chile, Universidad Finis Terrae, págs. 215-273.
- Romero, Luis Alberto** (1996): “La historiografía argentina en la democracia: los problemas de la construcción de un campo profesional”, *Entrepasados. Revista de Historia*, Año V, 10.
- Sansón Corbo, Tomás** (2007): “La producción historiográfica sobre historia del pasado reciente en Uruguay”, *Humanidades*, Montevideo, Facultad de Humanidades, Universidad de Montevideo, año VII, 1, págs. 49-80.
- (2011a): “Historiografía marxista y renovación de los estudios sobre la historia social de la Banda Oriental”, *III Jornadas Nacionales de Historia Social, La Falda, Argentina. Memoria Académica*. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.9775/ev.9775.pdf

- (2011b): “Proceso de configuración del campo historiográfico uruguayo”, *História da historiografia. International Journal of Theory and History of Historiography*, Ouro Preto, SBTHH, UFOP, UNIRIO - Ouro Preto, 6, março, págs. 123-141.
- (2020): “Estudio preliminar. La definición de los campos historiográficos en América Latina”, en Sansón Corbo, Tomás (coord): *El laberinto de Clío: la definición de los campos historiográficos en la región platense (primera mitad del siglo XX)*, Asunción, Tiempo de la Historia, págs. 13-22.
- Santibáñez Rebolledo, Camilo** (2018): “Crítica del libro La historiografía chilena durante el siglo XX”, *Revista de Estudios Marítimos y Sociales*. <https://estudiosmaritimosociales.org/archivo/remss-13/resena-santibanez/>
- Sapriza, Graciela et al.** (2015): *Otra historia. Memorias de resistencia. Mujeres de Las Piedras 1968-1985*, Montevideo, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.
- Silva Schultze, Marisa** (2016): “Panorama historiográfico de los noventa”, *Cuadernos del CLAEH*, Montevideo, Centro Latinoamericano de Economía Humana, págs. 165-185.
- Slatman, Melisa** (2015): “Contrarrevolución en el Cono Sur de América Latina. El ciclo de las Dictaduras de Seguridad Nacional (1964-1990), en Mira, Guillermo y Pedrosa, Fernando (coords). *Extendiendo los límites: nuevas agendas en historia reciente*, Ciudad de Buenos Aires, Eudeba, págs. 77-96.
- Soler, Leticia** (2000): *Historiografía uruguaya contemporánea*. Montevideo: Trilce.
- Soto Gamboa, Ángel** (2004): “Historia del Presente: Estado de la cuestión y conceptualización”, *Historia Actual Online*, 3, Santiago de Chile, págs. 101-116.
- (2006): *El presente es historia: Reflexiones de teoría y método*, Santiago de Chile, Centro de estudios bicentenario Ltda.
- Toro Blanco, Pablo** (2008): “Historia del Tiempo Presente y necesidad de distancia en el tiempo: notas exploratorias para un entrelazamiento posible”, *Revista de Humanidades*, 17-18, Santiago de Chile, Universidad Nacional Andrés Bello, 35-49.
- Trindade, Hélgio** (coord) (2007): *Las ciencias sociales en América Latina en perspectiva comparada*, México, Siglo XXI.
- Valderrama, Miguel** (2001): *Renovación socialista y renovación historiográfica. Documento N° 5*, Santiago de Chile, Programa de Estudios Desarrollo y Sociedad, Universidad de Chile.
- Valdivia Ortiz de Zárate, Verónica** (2012): “Presentación Dossier Chile Contemporáneo”, *Polhis, Programa Interuniversitario de Historia Política*. <https://historiapolitica.com/dossiers/chile-contemporaneo/>.

- (2018): “Gritos, susurros y silencios dictatoriales. La historiografía chilena y la dictadura pinochetista”, *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, 10(23), págs. 167 - 203, DOI: 10.5965/2175180310232018167.
- Winn, Peter** (2014): “Las batallas por la memoria histórica en el Cono Sur: conclusiones comparativas”, en Winn, Peter (ed): *No hay mañana sin ayer: Batallas por la memoria histórica en el Cono Sur*, Santiago de Chile, LOM Ediciones, págs. 325-358.
- Yaffé, Jaime** (2012): “La dictadura uruguaya (1973-1985): nuevas perspectivas de investigación e interpretación historiográfica”, *Estudios Ibero-Americanos*, Porto Alegre, Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 38(1), enero-junio, págs. 13-26.
- Zeitler, Elías** (2009): “El campo historiográfico argentino en la democracia. Transición, profesionalización y renovación”, *Estudios Históricos – CDHRP*, 3. <http://www.estudioshistoricos.org/Otros/no3.html>
- Zubillaga, Carlos** (1997): “Renovación historiográfica en el Uruguay. De la dictadura y la reinstitucionalización democrática (1973-1995)”, *Revista de Indias*, 57(210), págs. 511-537.
- (2002): *Historia e historiadores en el Uruguay del siglo XX. Entre la profesión y la militancia*, Montevideo, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.
- (2003): “Comunidades historiográficas y renovación disciplinaria en Uruguay”, en *Revista Complutense de Historia de América*, 29, Madrid, Universidad Complutense, págs. 179-191.

El legado martiano en la Revolución Cubana. El pasado como inspiración de un programa emancipatorio

JUAN ALBERTO BOZZA

Albertobozza55@gmail.com

Instituto de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP. Grupo de Trabajo Derechas contemporáneas: dictadura y democracia.

CLACSO

Resumen

Esta investigación se ubica en el campo de la historiografía, específicamente en el territorio de los usos políticos del pasado y de la promoción de las políticas de la memoria. Indaga la reivindicación de la Revolución Cubana del legado de José Martí como fundamento de transformaciones significativas en el plano político, social y cultural y como fuente de legitimación de la soberanía de Cuba frente a las amenazas externas que la asediaron hasta la actualidad. También considera al programa martiano como justificación del rescate del aporte de los afrodescendientes a la guerra de liberación contra el colonialismo español. Señala la continuidad de las concepciones de Martí favorables a la construcción de una comunidad plurirracial y las decisiones de la Revolución de edificar una memoria afrocubana como reparación de las iniquidades sufridas por las comunidades esclavizadas y como deber de solidaridad hacia las luchas anticoloniales de los pueblos africanos en la segunda mitad del siglo XX.

La indagación se nutre de fuentes primarias, como los escritos y proclamas de Martí; los pronunciamientos de líderes, instituciones, medios de información y otras publicaciones adherentes a la Revolución; en informes y evaluaciones de agencias de inteligencia de los Estados Unidos involucradas en la contrainsurgencia. Recoge, asimismo, un conjunto de fuentes secundarias, como la bibliografía académica que examinó la recepción y la fidelidad a la obra de Martí por parte de los líderes y del pueblo cubano en el pasado reciente y en nuestros días.

Palabras clave: Revolución cubana/ José Martí/ usos del pasado

Introducción

Procesos, acontecimientos y figuras del pasado fueron y son invocadas en el presente por los más diversos actores en todas las culturas.¹ Las elites económicas y políticas recurrieron a tales acontecimientos para celebrar sus vínculos con los “fundadores de la Nación”, para identificarse con los constructores de instituciones perdurables, para afirmar su derecho a gobernar, en fin, para justificar en cada presente la intangibilidad de sus patrimonios y privilegios. Pero también las corrientes cuestionadoras del dominio elitista, muchas de ellas devenidas en movimientos revolucionarios, se nutrieron del pasado. En numerosos casos invocaron la obra y la memoria de líderes y grupos que lucharon por el nacimiento de una nación o condujeron guerras anticoloniales; restituyeron la voz de los grupos oprimidos y concibieron sus programas de transformación como eslabones reparadores de antiguos estigmas y aspiraciones de liberación. Las corrientes propiciadoras del cambio social frecuentemente explicitaron su condición de continuadores de proyectos liberacionistas truncados, frustrados o inconclusos.

Esta investigación indaga los usos políticos del pasado y las políticas de la memoria. Examina la manera en que la Revolución Cubana estableció una dialéctica de re-orientación entre episodios y actores del pasado y el programa de transformaciones sociales iniciadas el 1º de enero de 1959. Enfoca el legado de José Martí como fundamento de las transformaciones políticas, económicas y culturales que la Revolución desarrolló en la sociedad cubana. La obra, los actos y escritos de Martí fueron proyectados, además, como fuentes orientadoras de la reafirmación de la independencia y la soberanía de Cuba frente a las amenazas externas que la asediaron y persisten en vulnerarla en la actualidad. El programa martiano también estimuló a la Revolución a rescatar del olvido o de la subestimación, por parte de la historiografía tradicional, al aporte de los esclavos al desenvolvimiento de la sociedad cubana y de los afrocubanos en la guerra de liberación contra el colonialismo español. Las convicciones de Martí partidarias de una comunidad plurirracial, instaron a la Revolución a recuperar una memoria afrocubana como reparación de las iniquidades sufridas por las comunidades esclavizadas y como deber de solidaridad con las luchas anticoloniales de los pueblos africanos en la segunda mitad del siglo XX.

La indagación se nutre de fuentes primarias, como los escritos y proclamas de Martí; los pronunciamientos de líderes, instituciones, medios de información y otras publicaciones adherentes a la Revolución; en proclamas y escritos de los cu-

1 Para una comprensión global de la función social que el conocimiento del pasado ha tenido en distintas culturas: Florescano, E (2012). *La función social de la Historia*. Méjico: Fondo de Cultura Económica.

banos exiliados, en informes y evaluaciones de agencias de inteligencia de los Estados Unidos involucradas en la contrainsurgencia. Recoge, asimismo, un conjunto de fuentes secundarias, como la bibliografía académica dedicada a la incidencia y herencia de la obra de Martí en la Revolución.

Una vida para la independencia

Antes de abordar tal identificación, sinteticemos aspectos salientes del itinerario biográfico de Martí. Nacido en La Habana en 1853, en su intensa y corta vida fue maestro, periodista, abogado, poeta y fundador del Partido Revolucionario Cubano (PRC). Sus inquietudes revolucionarias se manifestaron precozmente cuando empezó a simpatizar con la guerra de liberación contra España, iniciada el 10 de octubre de 1868. Estuvo prisionero y fue deportado. Residió en Nueva York como exiliado y escribió numerosos artículos para periódicos del continente. En 1882 abordó la reorganización de los grupos revolucionarios que preconizaban la independencia total de la metrópoli española, intercambiando ideas y polémicas con otros líderes de la emancipación, entre ellos Máximo Gómez y Antonio Maceo. La lectura de los errores del movimiento revolucionario en el pasado, orientaron a Martí hacia un nacionalismo liberal popular encaminado a rectificar y completar las tareas inconclusas de la rebelión derrotada en 1878.² En enero de 1892 redactó las Bases y los Estatutos del Partido Revolucionario Cubano y, meses después, de su periódico, *Patria*. Entre 1887 y 1892, Martí se desempeñó como cónsul de Uruguay en Nueva York. En esa condición organizó giras por varios países intentando coordinar la acción de grupos cubanos rebeldes. Fue protagonista del levantamiento armado de 1895 y el autor, junto a Máximo Gómez, del Programa de Montecristi en la República Dominicana. Se lanzó a la guerra revolucionaria desembarcando en Playitas Cajobabo (Baracoa, en la provincia de Guantánamo) el 11 abril de 1895. Murió en una emboscada que le tendieron soldados españoles en Dos Ríos (Municipio de Jiguaní, actual provincia de Granma), el 19 de mayo de ese año.³ La posteridad lo consagró como el *Apóstol* de la independencia.

2 Martínez Heredia, F. (2008). "Visión de la historia de José Martí. Fundamentos y proyectos". *A Contra corriente*, vol. 5, nº 3, Spring. Raleigh: North Carolina State University, pp. 186 y 189.

3 Vitier, C (2007). "Patria, poesía y antimperialismo en José Martí". *Anuario del Centro de Estudios Martianos*, nº 29, La Habana, p. 9.

La historia en el proyecto emancipador en Martí

Martí fue un atento lector de la historia. Si bien no explicitó una teoría sistemática, se interesó tanto en el proceso de hechos ocurridos y como en el conocimiento construido sobre de dicho proceso. Juzgaba a la disciplina como un insumo básico de la conciencia e identidad de los pueblos, además de mirador para descubrir y construir los caminos del progreso social en el presente.⁴

Aunque la concepción política de Martí estaba fundada en el liberalismo democrático, su perspectiva histórica superaba a la media de su tiempo y fue receptiva de los conflictos y tareas irresueltas planteadas por la extensa dominación colonial hispana sobre Cuba. Rechazó las interpretaciones del pasado que circulaban en su tiempo. En especial a las narrativas que, guiadas por la idea de progreso, seleccionaban un encadenamiento de sucesos que prefiguraban el tránsito hacia una forma de capitalismo con dominación autoritaria de la fuerza de trabajo, con ciudadanía restringida y vínculos económicos abigarrados con Estados Unidos. Semejante fórmula naturalizaba un desenvolvimiento que era, en realidad, un deseo o una meta política ya preestablecida. Es decir, desembocaba en un gobierno de consenso bajo la hegemonía hispanocriolla, *con o sin autogobierno* y comedido frente al expansionismo norteamericano. La historia, pensaba Martí, no seguía un destino ya trazado. Su rumbo era marcado por la fuerza de las voluntades en pugna; debía ser comprendido como una contienda en la que sus actores decidirían el grado de autogobierno y de distribución del poder y de la riqueza de la futura sociedad cubana. Según Martí, el proceso vivido en el pasado reciente, la derrota del proceso revolucionario extendido entre 1868 y 1878, instaba a construir un sujeto que organizara una guerra de liberación nacional, un objetivo inescindible de la violencia revolucionaria contra la perduración del colonialismo español y la intromisión del neocolonialismo que acechaba a noventa millas al norte de la isla.⁵

4 Miranda, O. (2002). *Historia y cultura política en el pensamiento revolucionario martiano*. La Habana: Editorial Académica. Le Riverend, Julio (1985). "Martí en la historia, Martí historiador". *Anuario del Centro de Estudios Martianos* (8), La Habana, pp. 174-185. Toledo Sande, Luis (1989). "Pensamiento y combate en la concepción martiana de la historia". *Anuario del Centro de Estudios Martianos* (3), La Habana. Existe un sólido sostén institucional para la difusión de la obra de Martí. En este plano, es de destacar la obra de Julio Le Riverend, notable propulsor de la historia económica en Cuba y director, desde 1977 a 1988 de la Biblioteca Nacional José Martí y miembro del Consejo de Dirección del Centro de Estudios Martianos.

5 Martínez Heredia, F. "Visión... op. cit., p. 188. "Los grandes derechos no se compran con lágrimas, sino con sangre... escribió Martí." Martí, J, (1880). *Obras completas*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales, tomo IV, p. 207.

Existe un consenso entre los historiadores cubanos para establecer, entre 1886 y 1887, la consumación de un salto conceptual en la comprensión histórica de Martí. Esta evolucionó desde el genérico deseo del progreso de “Nuestra América” a la construcción de un marco analítico antiimperialista, atento a los factores económicos, para indagar las realidades sociales del continente.⁶ Este enfoque lo llevó a reflexionar sobre temas claves del pasado cubano, cuya comprensión debía orientar a la práctica política de su tiempo y al de las futuras generaciones. Tales cuestiones enfocaban problemas nacionales, sociales y raciales.

La perspectiva histórica de Martí le permitía entrever las nuevas acechanzas agazapadas tras el horizonte de la guerra anticolonialista. La más cercana era la orientación imperialista y anexionista de los Estados Unidos. La voluntad de conquistas territoriales, afirmaba, era una vocación compartida por los dos partidos hegemónicos y moldeaba las opiniones de los sucesivos presidentes norteamericanos. La aguda mirada de Martí percibía los fundamentos económicos del anexionismo y a sus principales mentores. Estos eran los grupos concentradores de riqueza que controlaban el Senado, una casta de magnates conformada por los propietarios de los ferrocarriles y por los banqueros, en primer término.⁷ La desconfianza hacia el imperialismo yanqui no inducía a Martí a confiar en sus rivales europeos. Era cierto que la expansión económica norteamericana estaba tratando de desplazar al comercio inglés en las Américas, pero este último no era un agente inocuo, sino el responsable de la conquista de Irlanda y de la India. Frente a tal encrucijada, Martí mantuvo una conducta internacionalista, confiaba en la organización de un bloque de naciones latinoamericanas.⁸ En línea con esta opinión, el pasado debía ser indagado con conceptos y fundamentos anticoloniales que restituyeran los elementos específicamente americanos y cubanos de la trama política y social de la isla. En esta aserción estaba implícita una crítica a la concepción de modernidad encarnada en los proyectos de unificación mundial de las potencias colonialistas.⁹

6 Monal, I. (1973). “José Martí, del liberalismo al democratismo antiimperialista”. *Casa de las Américas*, La Habana, Año III (76), pp. 23-24.

7 Martí, J. (2010). “En los Estados Unidos”. *La Nación*, Buenos Aires, 28 de febrero de 1889. En Martí José, *Obras Completas. Edición Crítica*, La Habana: Centro de Estudios Martianos, tomo 22, p. 12 y 135. Las concepciones antimperialistas de Martí fueron exploradas minuciosamente por Le Riverend, J. (1979). “El historicismo martiano en la idea de equilibrio del mundo”. *Anuario del Centro de Estudios Martianos*, La Habana, nº 2, pp. 11-12.

8 Martí, J. (2010). “De Nueva York”... *op.cit.*, t. 12, p. 240. Le Riverend, J. (2015) “El historicismo martiano en la idea de equilibrio del mundo”. En: Hernández Martínez, J (coordinador). *Antología del pensamiento crítico cubano contemporáneo*, Buenos Aires: CLACSO, p.376.

9 Según Martínez Heredia, Martí rechazaba la comprensión del pasado a través de la fórmula falaz y simplista de “civilización o barbarie”. Martínez Heredia, F. “Visión de la historia...” *op. cit.*, p.194.

La interpretación histórica martiana concebía a la independencia y a la construcción de la nación como proyectos multirraciales por un doble fundamento: por la estrategia de acumulación de fuerzas y por el objetivo de conquistar una sociedad emancipada, es decir, integrada por individuos que expresasen libremente sus voluntades. La introspección histórica demostraba la heroica contribución de los afro-cubanos en la guerra de liberación iniciada en 1868.¹⁰ Dicho protagonismo, en pie de igualdad con los blancos, forjaba, según Martí, una experiencia de “acercamiento de las razas”. La concepción antirracista de Martí contrastaba con el marco evolucionista y positivista de la ciencia, fundado en la idea de progreso y en preconceptos raciales. Para los estudiosos de la obra martiana, la superación de tales criterios fue posible por su estadía en Méjico, donde pudo justipreciar los importantes desarrollos y contribuciones civilizatorias de las culturas precolombinas de Mesoamérica.

Martí y otros líderes anticoloniales redefinieron la ideología de la independencia como multirracial e insinuaron una escritura de la historia en términos de integración étnica. El autor de los *Versos sencillos* consideraba a los afrodescendientes como sujetos del proceso revolucionario, no como una comparsa pasiva que acompañaba las decisiones de los líderes blancos. Tal como lo proclamó Carlos Manuel de Céspedes en Bayamo en 1868, la gesta antiespañola proclamaba la abolición de la esclavitud. La decisión abolicionista, como programa independentista decimonónico, era constitutiva de la nueva identidad cubana.¹¹

La Revolución Cubana y el proyecto de Martí

La Revolución Cubana tributó devoción por la figura y la obra de Martí y se reconoció continuadora del programa emancipador elaborado en el siglo XIX.¹² Las transformaciones estructurales desplegadas en 1959 fueron pensadas y proclama-

10 Investigaciones recientes incluso han recuperado la contribución de mambisas afrodescendientes en la guerra de liberación. García Chichester, Ana (2020). “El legado de las mambisas afrodescendientes a la guerra de independencia cubana”. *Procesos Históricos*, nº 38, pp. 27/38. Bogotá: Universidad de Los Andes.

11 Martínez Heredia, F. (2002). “Visión... op. cit.”, pp. 191. Un análisis de la experiencia de la guerra por la independencia como matriz de armonía plurirracial en Ferrer, A. (1999). *Insurgent Cuba: Race, Nation, and Revolution, 1868-1898*. Chapel Hill, University of North Carolina Press, p. 7-9. El gobierno español pondría fin, formalmente, al sistema esclavista en 1886.

12 La apropiación de Martí como símbolo político fue practicada por varios gobiernos de la era pre revolucionaria. Estrade, P (2006). “José Martí, pilar de la Revolución Cubana”, en Font, M. y Quiroz, A. (ed). *The Cuban Republic and José Martí: Reception and Use of a National Symbol*, Lanham (MD), Lexington Books, p. 83-85.

das como la proyección de los ideales de Martí en el siglo XX. Los líderes revolucionarios, Fidel Castro en primer lugar, hicieron explícito su veneración por el *Apóstol de la Independencia*.¹³ Sin embargo, el magnetismo ejercido por Martí, también fue utilizado por los enemigos más cerriles de la Revolución, quienes también recurrieron a un uso político del pasado. Sin que sea el objeto de nuestro análisis, haremos una breve digresión sobre el tema.

Los políticos anticastristas apoyados por los Estados Unidos y académicos anti-comunistas afines a sus propósitos impugnaron a la Revolución y al programa socialista en nombre de la palabra y el acervo martiano. Algunos investigadores, si bien no podían evitar las analogías entre el *Prócer* y Fidel Castro, rechazaban que este último fuera continuador de la obra y las virtudes de Martí. Otros, mas ofuscados, se indignaban por cualquier ejercicio comparatista.¹⁴ Los más virulentos anticastristas de Miami, se pronunciaron por una intervención armada contra el gobierno de Fidel Castro en nombre de los ideales de Martí.¹⁵ La *Agrupación Montecristi* (AM) de Justo Carrillo, apoyada por la CIA, elaboró un programa para derrocar a la Revolución en nombre del mandato independentista de Martí.¹⁶ Los *miamimartianos* anatematizaron como “traidores a Martí”, incluso, a quienes desde EEUU propiciaban el dialogo entre los cubanos exiliados y representantes del gobierno socialista.¹⁷ La cuestión iba más lejos. Los grupos contrarrevolucionarios que practicaron el terrorismo desde sus bases operativas en Miami también em-

13 El término “apóstol”, es decir, propagador del programa emancipador, está ampliamente difundido entre los líderes revolucionarios y las masas cubanas para referirse a Martí.

14 Lecuona, Rafael (1991). “José Martí and Fidel Castro”. *International Journal on World Peace*, v. VII, nº 1, March, Saint Paul, Paragon House, pp. 53-56. Hennessy, C.A.M. (1963). “The Roots of Cuban Nationalism”. *International Affairs*, v. 39, nº 3, July. London: O.U.P., pp. 345-348.

15 En 1965, el historiador cubano afincado en Miami Carlos Márquez Sterling terminaba una biografía del *Prócer* imprecando el derrocamiento de la Revolución. (1965). *Martí, ciudadano de América*. Nueva York: Las Américas Publishing Co.

16 El patrocinio de la CIA a la AM fue reconocido por el FBI. Véase: NARA Record Number: 124-10205-10481. [No Title]. *Mary Ferrel Foundation*. <https://www.maryferrell.org/showDoc.html?docId=192851#relPageId=2> En uno de los párrafos del Manifiesto de la AM sostenía: “*Castro nos impone el insoslayable deber de reanudar la lucha que creímos terminada en 1898*”. Citado por López Rivero, S (2014). *De los Clubes Patrióticos 26 de Julio al Consejo Revolucionario Cubano. Diseños, comportamientos y transformaciones de la emigración cubana radicada en los Estados Unidos, 1955-1961*. Valencia; Universitat de València, p. 354. La frase antes citada dejaba en claro el acuerdo de los *montecristianos* con el nuevo *statu quo* construido por la intervención de los Estados Unidos en la isla contra España, es decir con una “independencia” tutelada por las tropas norteamericanas que permanecieron en la Isla. Leslie Nóbregas, otro *montecristiano*, participó en el cañoneo del litoral de La Habana el 24 de agosto de 1962 desde naves artilladas, salidas de puertos norteamericanos. Alvarado, P (2004) ¡Culpables!: Los protagonistas del terrorismo contra Cuba en agosto. *Cubadebate*. 1º de agosto. <http://www.cubadebate.cu/opinion/2004/08/01/culpables-los-protagonistas-del-terrorismo-contra-cuba-en-agosto/>

17 Citado en Tarragó, Rafael (2006). “José Martí and the Cult of the Recourse to Violence in Cuba”. Font, M. y Quiroz, A. (ed). *Op. cit.* p. 53-54.

banderaban sus acciones más truculentas con la figura de Martí. Orlando Bosch Ávila, condenado como autor intelectual del atentado al vuelo 455 de Cubana de Aviación, el 6 de octubre de 1976, ubicaba el sentido de su lucha en la senda trazada por el *Apóstol*. En el mismo campo contrarrevolucionario, pero en un rango de acciones de mayor envergadura, el nombre de Martí sirvió de plataforma de propaganda del gobierno de Ronald Reagan para desestabilizar y combatir a la Revolución Cubana en una guerra psicológica e informativa con potentes canales de transmisión.¹⁸

Sin embargo, fue la Revolución Cubana la que procesó de manera más coherente y prolongada la tradición martiana. Existen muchas evidencias de tal aserción. Los milicianos que se lanzaron a la lucha revolucionaria en Cuba contra la dictadura de Fulgencio Batista identificaron su combate como acto de fidelidad al pensamiento de Martí. La lucha contra la dictadura, iniciada con la toma del Cuartel Moncada el 26 de julio de 1953, era entendida como la prosecución y completitud de la verdadera independencia de la nación, maniatada en el siglo XX por ligazones políticas, económicas y financieras con los Estados Unidos. Esta convicción latió en las etapas formativas de la insurgencia del Movimiento 26 de Julio (M 26). Todos los participantes en la ocupación de la fortaleza se autocalificaban como la *generación del centenario* (1853/1953), en virtud de iniciar la rebelión en el aniversario del natalicio del *Apóstol*. Pero las afinidades históricas eran aún más concretas.¹⁹

En su alegato de autodefensa, *La Historia me absolverá*, Fidel Castro proclamó que la toma del cuartel Moncada fue un hecho decidido por su formación martiana, la que actuaba como una conciencia moral contra una República conculcada por un gobierno corrompido y autoritario.²⁰ También explicitó, con un fuerte ejercicio

18 La comparación de Bosch con Martí campea en su poema El Final, citado en Bosch, A. (1988). *Orlando Bosch, el hombre que yo conozco*, Miami, Editorial Sibi, p. 44. El acto terrorista contra el Douglas DC-8-43 cubano, ejecutado junto al agente de la CIA Luis Posada Carrilles, produjo 73 muertos. *The National Security Archive* (2005), May 10. <https://nsarchive2.gwu.edu/NSAEBB/NSAEBB153/19761009.pdf> En 1985 la Oficina de Transmisiones para Cuba, dependiente del gobierno de los Estados Unidos, lanzó *Radio Martí*. En 1990 la ley 98-111 del Congreso de los Estados Unidos también estableció en Miami *TV Martí*. "Oficina de Transmisiones para Cuba". *Martínoticias.com* <https://web.archive.org/web/20110123163634/http://www.martinoticias.com/quienossomos.aspx>

19 Estrade, P (2006). "José Martí, pilar de la Revolución Cubana". Font, M. y Quiroz (ed), op. cit., p. 85.

20 Fidel Castro explicó en su defensa: "*Parecía que el Apóstol iba a morir en el año de su centenario, que su memoria se extinguiría para siempre, itanta era la afrenta! Pero vive, no ha muerto, su pueblo es rebelde... su pueblo es fiel a su recuerdo... ¡Cuba, qué sería de ti si hubieran dejado morir a tu Apóstol!*" Castro Ruz F (1953). "La historia me absolverá". *La Caja de Herramientas. Biblioteca virtual de la UJCE*, p. 45. Véanse las múltiples apelaciones de Fidel a Martí en Guerra, D., Concepción, M. y Hernández, A. (2004). *José Martí en el ideario de Fidel Castro*. La Habana: Centro de Estudios Martianos, p. 287.

comparativo, el proceso de continuidad existente entre los moncadistas y los líderes liberacionistas del siglo XIX. Escribió:

Si los mambises tuvieron el 10 de Octubre, nosotros tuvimos nuestra fecha histórica el 26 de julio; si ellos tuvieron el 24 de febrero, el inicio de la Guerra de Independencia, eso exactamente significó para nosotros el desembarco del Granma. Cada uno de ellos, en su tiempo, fueron sometidos al juicio más justo: el de la historia, y salieron victoriosos.²¹

Algunas características del liderazgo de Fidel Castro manifestaron patrones análogos con los de Martí. Fidel también careció de una formación militar profesional y, no obstante, desarrolló una capacidad estratégica formidable en la guerrilla en la Sierra Maestra y en la planificación de operaciones muy dificultosas en la guerra de liberación en Angola, iniciada en 1975. Antes del lanzamiento de la insurrección, los comportamientos y estrategias de Martí y Fidel Castro revelaban paralelismos históricos.²² Martí utilizó el exilio en Méjico y en Estados Unidos para obtener apoyo, reclutamiento y difusión de la empresa revolucionaria. Luego de ser liberado de la cárcel, Fidel aprovechó su estadía como exiliado en Méjico para convocar a nuevos combatientes del Movimiento 26 de Julio. Su regreso a Cuba en 1956, para emprender la guerra de liberación también suscitaba reminiscencias del camino recorrido por Martí. La convicción *fidelista* de que la emancipación era una experiencia indesligable de la acción armada y de una guerra de liberación contra un poder opresor extranjero también tenía raigambre en las concepciones de Martí. No fue casual que, en 1956, el Ejército Rebelde creó, por decisión de Fidel Castro, el primer foco de combate en la Sierra Maestra con la denominación de Primer Frente Oriental José Martí.²³

21 Martínez, Alina (2013). "Martí, Fidel y el veredicto de la historia". *Trabajadores*, La Habana, 13 de mayo. <http://www.fidelcastro.cu/es/articulos/y-la-reforma-agraria-fue> La palabra "mambí" designaba a los rebeldes dominicanos que lucharon contra el dominio español. En el siglo XIX, fue utilizada por el periodismo español contra los cubanos insumisos, como sinónimo de forajido o maleante. Los insurrectos cubanos adoptaron el nombre para el ejército de liberación que inició el levantamiento del 10 de octubre de 1868, bajo el mando de Carlos Manuel de Céspedes. En las tropas había centenares de esclavos negros y mulatos libres, además del dominicano Máximo Gómez y del norteamericano Henry Reeve. Ibarra, J. (1996). *Historia de Cuba. Las luchas por la independencia nacional y las transformaciones estructurales 1868-1898*. La Habana, Editora Política.

22 Un interesante examen del pensamiento histórico de Fidel Castro puede hallarse en: Colectivo de autores (2007). *Fidel Castro y la historia como ciencia. Selección Temática 1959 - 2003*. Tomo II. La Habana: Centro de Estudios Martianos/ Imprenta Federico Engels.

23 Martí, J (2000). *Obras Completas* (9 tomos). La Habana: Crítica, t. 8, p. 768. Suárez Fernández, J. y Álvarez Mola, V. (2016). "Primer Frente José Martí. Fundación, primeras acciones combativas". *Revista Verde*

Los hermanos Castro fueron estudiosos de las guerras cubanas contra el colonialismo, en particular de las campañas de Máximo Gómez y de Antonio Maceo. Prestaron atención especial a la llamada “Invasión de Oriente a Occidente”. Este operativo, lanzado en octubre de 1895, tenía el propósito de dispersar a las tropas del ejército de España, extendiendo la guerra a las seis provincias de la Isla. Más de sesenta años después, en agosto de 1958, Fidel Castro dispuso la invasión de Oriente a Occidente de la Columna 2 “Antonio Maceo”, dirigida por Camilo Cienfuegos y Ernesto Guevara. Los revolucionarios aprendían de sus precursores.²⁴

La invocación de Martí ofició como un recurso para ampliar la base de apoyo del movimiento revolucionario atrayendo a partidos de tradición liberal democrática que repudiaban a la tiranía batistiana. En este sentido, la influencia del *Apóstol* también se observó en el llamamiento y la concreción de la unidad entre las fuerzas antidictatoriales a fines de la década de 1950. Se trató de una eficaz convocatoria a los sectores populares y a las fracciones reformistas de la burguesía y sus partidos; una exhortación que pretendía darle contenidos sociales actuales a las reivindicaciones martianas, contemplando las demandas de tierra, trabajo, educación, salud, orgullo nacional.²⁵

La Revolución vindicó su identidad martiana *para enraizar la transformación socialista de la sociedad en una tradición nacional* y en un programa anticolonial y de autogobierno que, en gran parte del siglo XX, permaneció irredento y obstruido por la injerencia de España y, luego, de los Estados Unidos. Fidel enunció con énfasis este vínculo histórico en 1959. El ejército rebelde del M26 emulaba al de los mambises del siglo pasado: “*¡La historia del 95 no se repetirá! ¡Esta vez los mambises entrarán en Santiago de Cuba!*”.²⁶

El enfrentamiento contra el expansionismo de los Estados Unidos fue también una posibilidad anticipada por las hipótesis de Martí, que lo denunciaron en sus primeras insinuaciones anexionistas. En la Comisión Monetaria realizada en Washington en 1891, como cónsul del Uruguay, Martí manifestó los riesgos de una alianza comercial estrecha con Estados Unidos. El ingreso de las repúblicas hispanoamericanas implicaba supeditar sus políticas de aranceles, su diplomacia y sobe-

Olivo, junio. <http://www.fidelcastro.cu/es/articulos/primer-frente-jose-marti-fundacion-primeras-acciones-combativas>

24 La estrategia diseñada por Fidel Castro emulaba la invasión llevada hasta Pinar del Río por el Ejército Libertador cubano a finales de 1895. Del Valle Jiménez, Sergio (2015). *Camilo Cienfuegos y la invasión*. La Habana, edición del autor, pp. 57-64.

25 Rodríguez, P.P. (2018). *José Martí en Fidel Castro*, Buenos Aires: CLACSO, p. 49.

26 “Esta vez los mambises entrarán en Santiago de Cuba”. Bell, J., López, D y Caram, T. (2008). *Documentos de la Revolución cubana. 1959*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, pp. 10-11.

ranía a la voluntad de Washington.²⁷ Las inferencias históricas de Martí eran premonitorias. Cuba padeció el neocolonialismo de la Enmienda Platt y la ocupación de Guantánamo. Receptiva de las sugerencias y precauciones martianas, la Revolución experimentó tempranamente, *antes de definir el rumbo socialista de su derrotero*, la injerencia del gobierno de Eisenhower.²⁸ La hostilidad diplomática, la desestabilización, la invasión del 16 abril de 1961 y el bloqueo contra Cuba fueron eslabones de la creciente agresividad norteamericana que Martí había denunciado ochenta años antes.²⁹ Asediados por tan graves circunstancias, resultaba comprensible que los dirigentes de la Revolución celebraran la clarividencia de las comprobaciones históricas martianas. La compenetración de proyectos fue elocuente. El pensamiento anticolonial del poeta revolucionario devino antimperialismo durante la Revolución. Las expropiaciones de las principales empresas y haciendas norteamericanas, la reforma agraria y la movilización popular miliciana que repelió la invasión a Bahía Cochinos eran actos que encajaban perfectamente como mandatos de fidelidad al ideario de Martí.³⁰

La vocación latinoamericanista e internacionalista del fundador del PRC, expresadas en foros y conferencias panamericanas, hallaron receptividad en la Revo-

27 Martí, J. (1889). «El Congreso de Washington», *La Nación*, 28 septiembre. Biblioteca Ayacucho: http://www.bibliotecayacucho.gob.ve/fba/index.php?id=97&backPID=103&begin_at=16&tt_product_s=15

28 La Enmienda Platt fue una ley sancionada por el senado de los Estados Unidos el 25 de febrero de 1901. Establecía el derecho a invadir la isla si se consideraba que la propiedad de los norteamericanos estaba coartada o afectada por el gobierno cubano. El 21 de octubre de 1959, el piloto al servicio de la CIA Pedro Díaz Lanz bombardeó La Habana, en una misión que partió de Miami. FBI. Record Number 124-10284-10404. Anti-Fidel Castro Activities Internal Security- Cuba. <https://www.archives.gov/files/research/jfk/releases/124-10284-10404.pdf> El 11 de diciembre de 1959, oficiales de la CIA propusieron un plan cuya prioridad era "el derrocamiento de Castro en un plazo de un año y su sustitución por una junta, favorable a EEUU, que convocará elecciones en un plazo de seis meses después de asumir el poder". Eisenhower dio luz verde a estas operaciones. Pfeiffer, J. (1979). Central Intelligence Agency. *Official History of the Bay of Pigs Operation*, vol. III. *Evolution of CIA's Anti Castro Policies, 1959-January 1961*. <https://nsarchive2.gwu.edu/NSAEBB/NSAEBB355/bop-vol3.pdf>

29 La intensificación de la agresión norteamericana no terminó con la fallida invasión a Bahía Cochinos. En 1962, una vez retirados los misiles soviéticos de la isla, continuó con el bloqueo y con la *Operación Mangosta*. "Kennedy and Cuba. Operation Mongoose". *National Security Archive*. <https://nsarchive.gwu.edu/briefing-book/cuba/2019-10-03/kennedy-cuba-operation-mongoose>

30 Fidel Castro anuncio en Santiago de Cuba, el 6 de agosto de 1960, la expropiación de las principales empresas norteamericanas, habilitada por la Ley 851 de Defensa de la Economía Nacional. Por negarse a refinar petróleo crudo enviado desde la URSS, fueron nacionalizadas *Esso Standard Oil*, *Sinclair Cuba Oil Company*, *Texaco* y la británica *Shell*. También pasaron a dominio público las compañías eléctricas, de teléfonos, bancos extranjeros, molinos arroceros, ocho empresas ferroviarias, de bebidas, textiles y 36 ingenios azucareros, entre ellos, *The Francisco Sugar Company*, *The Cuban American Sugar Mill* y la *United Fruit Company*. Bambirra, V. (1974): *La Revolución Cubana, una reinterpretación*, Méjico, Nuestro Tiempo, pp. 142-146.

lución Cubana. Las convicciones *antillanistas* (favorables a la Unión de las Antillas) de Martí, fueron refrendadas en la solidaridad de la Revolución para con la independencia de Puerto Rico.³¹

La cuestión de la autonomía nacional fue otro fruto de inspiración martiana que la Revolución Cubana intentó ejercer en el plano nacional e internacional. La construcción del socialismo no fue una réplica de las experiencias gestadas en el *Viejo Mundo*. El socialismo cubano buscó desarrollar un camino propio en lo social y en lo económico, privilegiando el plano moral y abierto a estrategias que no ligaran al país exclusivamente con el campo socialista y la Unión Soviética. Si bien Cuba ingresó al Consejo de Ayuda Mutua Económica (CAME) y fomentó la cooperación económica intrasocialista, Fidel impulsó proyectos propios y autónomos que iban más allá de los parámetros y normativas estipulados por aquella institución, como el fenomenal impulso a la investigación en biotecnología, cuyos desarrollos pueden aquilatarse en nuestros días.³² En el plano continental, el apoyo cubano a los movimientos armados contradijo a los lineamientos de los líderes de la URSS, orientados hacia la “coexistencia pacífica” y a la cooperación económica y comercial con los estados de América Latina. Otro ejemplo de conducta independiente fue la neutralidad de Cuba frente al litigio chino soviético estallado en 1963, cuestión que no pasó inadvertida ni siquiera para las agencias de inteligencia de los Estados Unidos.³³

Los ideales de Martí subtendieron las políticas sociales de la Revolución. El programa *martiano* de educación popular fue tomado como empeño prioritario de la Revolución desde 1959, un compromiso que en poco más un año hizo de Cuba un territorio libre de analfabetismo. La campaña educativa de 1961 redujo el porcentaje de analfabetos del 20% al 3,9%, el índice más bajo entre todos los países latinoamericanos en la época.³⁴ Cuarenta años después de aquella campaña, las metas es-

31 El Antillanismo de Martí fue expuesto minuciosamente por Bedia Pulido, J. A. (2017). “Hostos y Martí. Antillanismo liberador (Conclusiones)”. *Cuba. Un laboratorio de ideas*, La Habana, 27 de octubre. <https://cubapossible.com/hostos-y-marti/>

32 Impulsada por Fidel Castro en 1960, la biotecnología es un sofisticado campo que cuenta con numerosos recursos y productos, aplicados especialmente en el campo sanitario. Su desarrollo está articulado a partir de una presencia exclusiva del Estado, tanto a nivel de investigación como de desarrollo y producción. Bisang, R., Campi, M., Cesa, V. (2009). *Biotecnología y desarrollo*, Santiago de Chile, Naciones Unidas, Comisión Económica para América Latina, pp. 75-76. El Centro de Ingeniería Genética y Biotecnología (CIGB) es su núcleo de referencia, fundado en julio de 1986.

33 Central Intelligence Agency (1967). Directorate of Intelligence, *Intelligence Report, The Sino-Soviet Dispute within the Communist Movement in Latin America* (Reference Title: ESAU XXVIII), Central of Intelligence Agency, June 15, p. 17. <https://www.cia.gov/library/readingroom/docs/esau-32.pdf>

34 Martí había proclamado: “A un pueblo ignorante puede engañársele con la superstición, y hacérsele servil. Un pueblo instruido será siempre fuerte y libre. (...) El mejor modo de defender nuestros derechos

bozadas por Martí cosecharon nuevos frutos, con el lanzamiento del *Programa de Alfabetización Yo Sí Puedo*. El proyecto se insinuó en marzo de 2001, coordinado por la pedagoga Leonela Relys Díaz, autora de una breve cartilla de alfabetización que combinaba letras y números. Transmitida por radio y televisión, la iniciativa cobró vuelo internacionalista, especialmente latinoamericanista, al ser adaptada a diferentes realidades sociales y lenguas.³⁵

La guía *martiana* direccionaba otros empeños sociales de la Revolución. Los escritos de Martí demandaban la protección de la salud del pueblo cubano, recorrían los campos de la higiene, la epidemiología, la salud pública, relacionando los problemas de la pobreza con las enfermedades. La Revolución puso en la misma agenda prioritaria de la educación a la salud pública. Construyó un sistema basado en los principios de acceso, equidad y solidaridad, también en línea con la utopía sanitaria soñada por Martí. Los episodios contemporáneos de tal compromiso se advierten en las misiones sanitarias y educativas que la Revolución sembró en decenas de naciones africanas ante situaciones catastróficas.³⁶

La consideración de Martí del sacrificio de los afrodescendientes en las luchas independentistas y su proyecto de nación como unidad multirracial subyacieron en las transformaciones promovidas por la Revolución.

La inspiración martiana: de la armonía de las razas a la memoria afrocubana

El rescate de la memoria afrocubana fue y continúa siendo una pieza clave en la construcción del socialismo. Contiene, como núcleos medulares a la experiencia de miles de esclavos introducidos en la economía de haciendas, ingenios y plantaciones y a la contribución de sus descendientes a la independencia y a la identidad cubana.

es conocerlos bien; así se tiene fe y fuerza: toda nación será infeliz en tanto que no eduque a todos sus hijos". Martí, J. (1975). *Obras Completas*, tomo 19. La Habana; Editorial de Ciencias Sociales, pp. 375-376. Supko, R. (1998). "Perspectives on the Cuban National Literacy Campaign". *Latin American Studies Association*, Chicago, Illinois, Palmer House Hilton Hotel, September 24-26, p. 2.

35 Los detalles del programa pueden verse en Relys Díaz, L. (2016). "Yo, sí puedo". *Otras Voces en Educación*. <https://otrasvoceseneducacion.org/archivos/135219>

36 Pérez Maza, B. (2007). La equidad en los servicios de salud. *Revista Cubana de Salud Pública*, v. 33, n° 3. La Habana, julio-septiembre. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So864-34662007000300007 "Médicos cubanos apoyarán lucha contra la COVID-19 en países de África" (2020). *Cubadebate*. La Habana, 6 de julio. <http://www.cubadebate.cu/noticias/2020/07/06/medicos-cubanos-apoyaran-en-paises-de-africa-lucha-contra-la-covid-19/>

Cuba estuvo históricamente vinculada a África. El componente étnico de su población fue consecuencia del largo proceso esclavista, extendido entre 1511 y 1886. Los esclavos capturados, entre los que predominaban las etnias mandingas, yolofes, fulaces, longobáes, lucumíes, carabalíes, congos, mombasas, bantús, minas, fantis, ararás, confirieron una herencia indeleble en la sociedad cubana. De las dos millones y medio de africanos trasladados a las colonias españolas, el cuarenta por ciento fueron llevados a Cuba. Dichos contingentes se insertaron profundamente en las estructuras socioeconómicas e hibridaron el mundo cultural de la isla.³⁷

Sin embargo, la historiografía institucionalista cubana del siglo XIX y XX, mantuvo en un estado de opacidad o lisamente escamoteó “la cuestión del negro en Cuba”. Como lo demostraron destacados historiadores, fue la experiencia revolucionaria la que comenzó a redimir a los afrodescendientes, rescatándolos de la bruma de desinterés y desdén en la que los sumergieron los cronistas tradicionales.³⁸ Los investigadores del periodo revolucionario integraron, por primera vez, a la acción de los afrodescendientes en la narrativa de la nación cubana. La historia social y económica y los estudios antropológicos de la gente corriente (también conocidos como *historias de vidas*) fueron los propiciadores de dicha tarea de inclusión. Además de promover una rectificación en la comprensión de fenómenos, la operación ofreció una mayor profundidad y complejidad al pasado.³⁹

La visibilización del pasado afrocubano fue, además de una proyección del sentimiento martiano, una herramienta activa para extirpar del presente los resabios del racismo.⁴⁰

37 Acerca del rol de la esclavitud en ingenios azucareros, véase: Moreno Fraginalls, M. (1999). *La historia como arma*. Barcelona: Crítica, pp. 6-9; Guanche, J. (2005). “Identificación de los componentes étnicos africanos en Cuba: contribución a su estudio en los siglos XX y XXI”. *Revista del CESLA*, n.º. 7, Varsovia: Uniwersytet Warszawski, pp. 237-251.

38 Según Manuel Moreno Fraginalls, “la historiografía burguesa” era la responsable de la “ausencia” del negro en los relatos del pasado cubano. La omisión fue desbloqueada por los historiadores durante la etapa de la Revolución. Moreno Fraginalls, M. (1999). *La historia... op.cit.*, pp. 6-9. Quizás la obra de Raúl Cepero Bonilla, inspirada en el materialismo histórico, fuera una excepción dentro de aquella atmósfera de desinterés. Cepero Bonilla, R (1948). *Azúcar y abolición*. La Habana: Editorial Cenit.

39 Los principales aportes los hicieron historiadores como J. Le Riverend, M. Moreno Fraginalls, Juan Pérez de la Riva, José Rivero Muñiz, Sergio Aguirre, José L. Franco, María del Carmen Barcia. Merece incluirse la investigación antropológica de Miguel Barnet, muy afín a la “historia desde abajo”, una reconstrucción del mundo de la esclavitud con el testimonio de Esteban Montejo, un ex esclavo de 108 años. Barnet, M (1968). *Biografía de un cimarrón*. Barcelona: Ariel. Un panorama de la historiografía durante la Revolución en: Aguilera Manzano, J. (2008) La Revolución cubana y la historiografía. *Anuario de Estudios Americanos*. Sevilla, enero-junio, 65 (1), pp. 297-320. https://www.researchgate.net/publication/50284498_La_Revolucion_cubana_y_la_historiografia

40 Romay, Z. (2014). *Elogio de la altea o las paradojas de la racialidad*. La Habana: Fondo Editorial Casa de las Américas, pp. 78-79; Carbonell, W. (2005). *Crítica a cómo surgió la cultura nacional*. La Habana: Ediciones Bachiller, Biblioteca Nacional José Martí, pp. 20-21.

La memoria afrodescendiente no se limitó a gesto retórico. Actualizó el proyecto martiano *en tanto reparación* del padecimiento de los esclavos y *como gratitud* por el aporte de los afrocubanos a las guerras de la independencia y al desenvolvimiento general de la sociedad. Semejante tributo se tradujo tempranamente en el campo educativo con la decisión de propagar el estudio de la historia de África en las currículas de la enseñanza media y superior.⁴¹ La Revolución acompañó esta decisión con estrategias memorialistas que incluían la marcación de sitios emblemáticos del esclavismo. En 1978 el Castillo de San Severino fue declarado Monumento Nacional de la República de Cuba. Allí se emplazó el Museo de la Ruta del Esclavo. En su interior quedaron registradas las marcas de miles de esclavos obligados a levantar muros, cavar túneles, perforar aljibes, colocar rejas e instalar baterías para repeler a corsarios e invasores. En nuestros días, por disposición de la comunidad afrodescendiente, funciona como un centro de producción artística, de difusión de las religiones populares africanas, de talleres y conferencias. También recibe la visita de cientos de estudiantes africanos, becados por la Revolución en la Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos. Aunque el Castillo ocupó el sitio principal del recuerdo de la esclavitud, la voluntad de mantener vivas estas señales fue mucho más amplia y variada.⁴²

El puente histórico afrocubano fue erigido y cimentado con otras iniciativas. En 1963 fue instituido el 25 de Mayo como el *Día de África*. La fecha fue escogida en homenaje al nacimiento, ese mismo año, de la Organización para la Unidad Africana (OUA), movimiento político para la cooperación entre países y para luchar contra el colonialismo y su rémora más agresiva, la política del *apartheid* propagada desde África del Sur.⁴³ En contigüidad con esta resolución, la Sociedad de Amistad Cubano Africana construyó, el 17 de septiembre de 2000, el Parque de los Próceres

41 Los principales centros de enseñanza y difusión fueron la Facultad de Historia de la Universidad de La Habana, los Institutos Superiores Pedagógicos (ISP), cuyos graduados se desempeñan como profesores de enseñanza secundaria, y el Centro de Estudios de África y Medio Oriente (CEAMO). Álvarez Acosta, M.E. (2008). *La enseñanza de la Historia de África en Cuba. Aproximación a sus presupuestos teóricos y metodológicos*, Buenos Aires, Córdoba: CLACSO, pp. 300-301.

42 El Castillo San Severino fue construido en Matanzas para servir como defensa del sur de la isla de ataques extranjeros. Su edificación comenzó el 13 de octubre de 1693 y terminó en 1735. UNESCO. *Sitios de memoria de la ruta del esclavo en el Caribe latino*. Disponible en http://www.lacult.unesco.org/sitios_memoria/Sitios.php?pageNum_Recordset1=3&totalRows_Recordset1=6&nav=idm&value=3&lan=es Cuba posee más de 700 lugares, algunos aún no reconocidos por la UNESCO, que son testimonios de la huella histórico-cultural dejada por el esclavismo. Acosta, N. (2001), «Los sitios y patrimonios arquitectónicos de "La ruta del esclavo" en Cuba». *Catauro. Revista cubana de antropología*, año 2, nº. 3, La Habana, pp. 81-90.

43 *Nota del Ministerio de Relaciones Exteriores por el Día de África*, 25 de mayo de 2020. <http://www.cubadiplomacia.cu/es/articulo/renovaremos-nuestra-amistad-y-fraternidad-con-el-continente-hermano-al-que-nos-unen-lazos>

Africanos, ubicado en el municipio Playa, en La Habana. El predio reúne varias estatuas que recuerdan a los principales líderes de las luchas anticoloniales y por la unidad africana. El espacio, tributo a los militantes del panafricanismo, es único en el mundo. Ni siquiera en África existe una realización semejante; aunque sí recordatorios materiales de gratitud hacia los voluntarios internacionalistas cubanos que combatieron en suelo africano contra las potencias coloniales.⁴⁴

En las antípodas de las celebraciones costumbristas, las políticas de la memoria se tradujeron *en actos de compromisos concretos* con las guerras anticoloniales de los pueblos africanos. Aunque esta decisión, hija del legado internacionalista de Martí, no forme parte de nuestra exposición, se debe recordar que el capítulo más trascendente de este desafío fue la solidaridad de los voluntarios cubanos con los movimientos de liberación que padecían el yugo portugués en Guinea-Bissau, Mozambique y, fundamentalmente, Angola, y contra el supremacismo diseminado en la región por el gobierno de Sudáfrica.⁴⁵

Palabras finales

La Revolución Cubana mantuvo una relación intensa con la historia. El interés fue puesto en las dos dimensiones del concepto, tanto en la historia como trama de hechos acaecidos como en el conocimiento o narración construidos sobre los mismos. Académicos y líderes revolucionarios destacaron su función como orientadora ante las expectativas o disyuntivas del presente. La correcta comprensión del pasado era, según los dirigentes revolucionarios, un insumo indispensable para, entre otros fines, construir o direccionar sus políticas en los planos internos e internacio-

44 En el Parque se erigen las estatuas de Kwame Nkrumah, Gamal A. Nasser, Amílcar Cabral, Agostinho Neto, Ahmed Sékou Touré, Patricio Lumumba, Samora Machel, Eduardo Mondlane, Oliver Tambo, etc. Algunos países africanos rindieron tributo material a los cubanos que combatieron por la emancipación del continente. Etiopía cuenta con un monumento, el *Tiglachin Memorial*, en el que se recuerda a los 163 cubanos que cayeron en combate en ese país; el Freedom Park de Sudáfrica mantiene vivos los nombres de los 2073 combatientes cubanos que murieron en Angola. Rodríguez González, J (2013). "Tributo eterno a nuestra Madre África". *Juventud Rebelde*, La Habana, 25 de mayo. <http://www.juventudrebelde.cu/cuba/2013-05-25/tributo-eterno-a-nuestra-madre-africa>

45 La ayuda cubana al gobierno a Angola, tomó el nombre de *Operación Carlota*, en homenaje a la mujer líder de una sublevación de esclavos, ocurrida el 5 de noviembre de 1843 en el Ingenio Trinidad. Las luchas antiesclavistas del pasado tonificaban la campaña internacionalista africana de la Revolución contra los detritos contemporáneos del racismo, el apartheid sudafricano. Gleijeses, P (2002), *Misiones en conflicto. La Habana, Washington y África. 1959-1976*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales. Department of State (1976). Cuban Military Intervention in Angola: Report number 9. January 13. <https://nsarchive2.gwu.edu/NSAEBB/NSAEBB67/gleijeses1.pdf>

nales. Esta convicción, transmitida en las distintas generaciones de cuadros revolucionarios, está extendida en la sociedad cubana: una apreciación ajustada del pasado no solo ampliaba el horizonte de conocimiento de la población, sino que ofrecía una “cantera” de experiencias, liderazgos, esbozos de programas que la Revolución utilizó para legitimar sus obras y conquistas, y para enfrentar las amenazas de sus poderosos enemigos.

Este trabajo analizó el acervo martiano constitutivo del programa de la Revolución. El mismo inspiró el proyecto de independencia, soberanía popular y autonomía de la nación, y estimuló el ejercicio de recuperación del protagonismo de los afrodescendientes en las batallas por la emancipación antiespañola. Las apelaciones al *Apóstol* no fueron invocaciones simbólicas inocuas. Fueron tradiciones que orientaron la estrategia de la Revolución; impulsaron y devinieron acontecimientos concretos en el pasado reciente y en el presente de Cuba. Guiaron el derrotero de la Revolución ante varias encrucijadas de su historia. Desde las instancias formativas, los militantes del Movimiento 26 de Julio se identificaron como una generación deudora de Martí en las luchas contra la tiranía batistiana. Algunas estrategias de lucha armada del ejército libertador de Martí, Gómez y Maceo gravitaron en las decisiones de Fidel Castro y en las tácticas de la guerrilla en la Sierra Maestra. El empeño independentista de Martí y su grito de alerta contra las amenazas anexionista de los EEUU fue un recuerdo incandescente en la Revolución para enfrentar, a partir de 1959, la invasión y el cerco agresor estadounidense vigente hasta nuestros días.

Los ideales humanistas martianos, plasmados en sus escritos sobre la educación y en sus esbozos de políticas sanitarias, oficiaron de estímulo moral para la perdurable cooperación y asistencia en dichas cuestiones en el plano internacional. La utopía martiana de integración multirracial fue cultivada por la Revolución, a través de iniciativas educativas, culturales y memorialistas que rescataron el rol de los afrocubanos en la historia y en la independencia de la isla.

La visibilización del pasado esclavista y la consideración de los afrodescendientes como sujetos activos de la historia no se circunscribieron sólo a un debate académico o a la adopción de nuevos enfoques en los programas de estudio. La Revolución y segmentos mayoritarios de la población cubana concibieron tales cuestiones como un deber de compensación para con los pueblos africanos que solicitaran ayuda. La deuda histórica con África movilizó ejercicios concretos de solidaridad internacionalista. La misma se materializó en favor de los pueblos que lucharon por su independencia, contra el racismo y el *apartheid*; así también como misiones de cooperación sanitaria, educativa y de desarrollo comunitario.

Como hemos sugerido, la relación con el pasado de los líderes cubanos tuvo un *carácter instrumental*. Por lo general, la tradición martiana enfatizó los avances y conquistas de la obra revolucionaria; retempló la conciencia de las masas frente a los períodos de dificultad y a las descomunales y perdurables amenazas que obstaculizaron su pleno desarrollo. Es posible que algunos episodios que entrañaron desbordes arbitrarios de funcionarios cubanos, como el llamado “caso Padilla”⁴⁶, contradecían a la militancia de Martí en favor de la libertad de expresión. Aunque parezca un lugar común reiterarlo, la Revolución Cubana no estuvo exenta de contradicciones y deslizamientos autoritarios. Tampoco a que practicara un uso selectivo del acervo martiano. Sin embargo, considerando de manera global la profundidad de sus transformaciones y objetivos igualitaristas, así como los abrumadores asedios que padeció, la obra realizada en el plano doméstico e internacional reveló un enorme grado de fidelidad y congruencia con al programa de Martí. Este legado, traducido en numerosas misiones médicas y humanitarias en decenas de pueblos del mundo, se empeña en sobrevivir en contextos, como los del tiempo reciente, poco propicios para la acción colectiva y la solidaridad internacional.

Bibliografía

- Acosta, Nilson** (2001): «Los sitios y patrimonios arquitectónicos de La ruta del esclavo en Cuba», *Catauro. Revista cubana de antropología*, 3, La Habana.
- Aguilera Manzano, José** (2008): “La Revolución cubana y la historiografía”, *Anuario de Estudios Americanos*, Sevilla, enero-junio, 65 (1), págs. 297-320.
- Alvarado, Percy** (2004): “¡Culpables!: Los protagonistas del terrorismo contra Cuba en agosto”, *Cubadebate*. 1º de agosto. <http://www.cubadebate.cu/opinion/2004/08/01/culpables-los-protagonistas-del-terrorismo-contra-cuba-en-agosto/>
- Álvarez Acosta, María Elena** (2008): *La enseñanza de la Historia de África en Cuba. Aproximación a sus presupuestos teóricos y metodológicos*, Buenos Aires, Córdoba, CLACSO.

⁴⁶ Heberto Padilla fue un escritor y poeta. Luego de la premiación de su poemario *Fuera de Juego* (1968), los argumentos críticos de la obra malquistaron a las asociaciones de escritores cubanos (UNEAC). Fue encarcelado en 1971 provocando un reclamo crítico de varios intelectuales del mundo. Sin embargo, algunos de los críticos, como Cortázar y Benedetti, rectificaron su posición y manifestaron su defensa de la Revolución. Seriamente atormentado, Padilla se radicó en los Estados Unidos en los años ochenta. En 2013 su *Obra Completa* fue publicada en Cuba. Viera, F (2013). “Publican a Heberto Padilla en Cuba” *Cubaencuentro*, 15 de febrero. <https://www.cubaencuentro.com/cultura/articulos/publican-a-heberto-padilla-en-cuba-283159>

- Bambirra, Vania** (1974): *La Revolución Cubana, una reinterpretación*, Méjico, Nuestro Tiempo.
- Barnet, Miguel** (1968): *Biografía de un cimarrón*, Barcelona, Ariel.
- Bedia Pulido, José Antonio** (2017): “Hostos y Martí. Antillanismo liberador (Conclusiones)”, en *Cuba. Un laboratorio de ideas*, La Habana, 27 de octubre. <https://cubapossible.com/hostos-y-marti/>
- Bell, José, López, Delia y Caram, Tania** (2008): *Documentos de la Revolución cubana. 1959*, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales.
- Bisang, Roberto, Campi, Mercedes y Cesa, Verónica** (2009): *Biotecnología y desarrollo*, Santiago de Chile, Naciones Unidas, Comisión Económica para América Latina.
- Bosch, Adriana** (1988): *Orlando Bosch, el hombre que yo conozco*, Miami, Editorial Sibi.
- Carbonell, Walterio** (2005): *Crítica a cómo surgió la cultura nacional*, La Habana, Ediciones Bachiller, Biblioteca Nacional José Martí.
- Castro Ruz, Fidel** (1953). “La historia me absolverá”, *La Caja de Herramientas*, Madrid, Biblioteca virtual de la UJCE. <https://archivo.juventudes.org/textos/Fidel%20Castro/La%20Historia%20me%20absolvera.pdf>
- Central Intelligence Agency** (1967): Directorate of Intelligence, *Intelligence Report, The Sino-Soviet Dispute within the Communist Movement in Latin America* (Reference Title: ESAU XXVIII), Central of Intelligence Agency, June 15. <https://www.cia.gov/library/readingroom/docs/esau-32.pdf>
- Cepero Bonilla, Raúl** (1948): *Azúcar y abolición*, La Habana, Editorial Cenit.
- Colectivo de autores** (2007): *Fidel Castro y la historia como ciencia. Selección Temática 1959 – 2003*, Tomo II, La Habana, Centro de Estudios Martianos/ Imprenta Federico Engels.
- Cubaminrex** (2017): “Entrevista a directivo de la Cancillería de Cuba sobre el Día de África”. <http://www.cubadiplomatica.cu/es/articulo/entrevista-directivo-de-la-cancilleria-de-cuba-sobre-el-dia-de-africa-o>
- De la Fuente, Alejandro** (2014): *Una nación para todos. Raza, desigualdad y política en Cuba 1900-2000*, La Habana, Ediciones Contemporánea.
- Del Valle Jiménez, Sergio** (2015): *Camilo Cienfuegos y la invasión*, La Habana, edición del autor.
- Department of State** (1976): *Cuban Military Intervention in Angola: Report number 9*. January 13. <https://nsarchive2.gwu.edu/NSAEBB/NSAEBB67/gleijeses1.pdf>
- Estrade, Paul** (2006): “José Martí, pilar de la Revolución Cubana”, Font, Mauricio y Quiroz, Alfonso (ed): *The Cuban Republic and José Martí: Reception and Use of a National Symbol*, Lanham (MD), Lexington Books.

- Federal Bureau of Investigation** (1959): Record Number 124-10284-10404. *Anti-Fidel Castro Activities Internal Security- Cuba*, October 26. <https://www.archives.gov/files/research/jfk/releases/124-10284-10404.pdf>
- Federal Bureau of Investigation** (1962): “Agrupación Montecristi, also know of Montecristi Group, Montecristi Movement”, en Mary Ferrel Foundation, <https://www.maryferrell.org/showDoc.html?docId=192851#relPageId=2>
- Ferrer, Ada** (1999): *Insurgent Cuba: Race, Nation, and Revolution, 1868-1898*, Chapel Hill, University of North Carolina Press.
- Florescano, Enrique** (2012): *La función social de la Historia*, Méjico, Fondo de Cultura Económica.
- Garcia Chichester, Ana** (2020): “El legado de las mambisas afrodescendientes a la guerra de independencia cubana”, en *Procesos Históricos*, 38, Bogotá, Universidad de Los Andes.
- Glejjeses, Piero** (2002): *Misiones en conflicto. La Habana, Washington y África. 1959-1976*, La Habana, Editorial Ciencias Sociales.
- Guanche, Jesús** (2005): “Identificación de los componentes étnicos africanos en Cuba: contribución a su estudio en los siglos XX y XXI”, *Revista del CESLA*, 7, Varsovia, Uniwersytet Warszawski.
- Guerra, Dolores, Concepción, Margarita y Hernández, Amparo** (2004): *José Martí en el ideario de Fidel Castro*, La Habana, Centro de Estudios Martianos.
- Hennessy, Charles Alistair Michael** (1963): “The Roots of Cuban Nationalism”, *International Affairs*, 39(3), July, London, Oxford University Press.
- Hernández Martínez, Jorge** (coord.) (2015): *Antología del pensamiento crítico cubano contemporáneo*, Buenos Aires, CLACSO.
- Ibarra, Jorge** (1996): *Historia de Cuba. Las luchas por la independencia nacional y las transformaciones estructurales 1868-1898*, La Habana, Editora Política.
- Lecuona, Rafael** (1991). “José Martí and Fidel Castro”, *International Journal on World Peace*, 8(1), March. Saint Paul, Paragon House.
- Le Riverend, Julio** (1979): “El historicismo martiano en la idea de equilibrio del mundo”, *Anuario del Centro de Estudios Martianos*, 2, La Habana.
- Le Riverend, Julio** (1985): “Martí en la historia, Martí historiador”, *Anuario del Centro de Estudios Martianos*, 8, La Habana.
- López Rivero, Sergio** (2014): *De los Clubes Patrióticos 26 de Julio al Consejo Revolucionario Cubano. Diseños, comportamientos y transformaciones de la emigración cubana radicada en los Estados Unidos, 1955-1961*, Valencia, Universitat de València.
- Márquez Sterling, Carlos** (1965): *Martí, ciudadano de América*, Nueva York, Las Américas Publishing Co.

- Martí, José** (1880): *Obras completas*. La Habana, Editorial Ciencias Sociales, tomo IV.
- (1889): «El Congreso de Washington», en *La Nación*, 28 septiembre, Biblioteca Ayacucho.
- http://www.bibliotecayacucho.gob.ve/fba/index.php?id=97&backPID=103&begin_at=16&tt_products=15
- (1975): *Obras Completas*, tomo 19, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales.
- (2010): “En los Estados Unidos”, en Martí, José, *Obras Completas. Edición Crítica*, tomo 22, La Habana, Centro de Estudios Martianos.
- Martínez, Alina** (2013): “Martí, Fidel y el veredicto de la historia”, *Trabajadores*, La Habana, 13 de mayo. <http://www.fidelcastro.cu/es/articulos/y-la-reforma-agraria-fue>
- Martínez Heredia, Fernando** (2008): “Visión de la historia de José Martí. Fundamentos y proyectos”, *A Contra corriente, una revista de estudios latinoamericanos*, 5(3), Raleigh, North Carolina State University.
- Martínoticias.com** (1990): “Oficina de Transmisiones para Cuba”. <https://web.archive.org/web/20110123163634/http://www.martinoticias.com/quienosomos.aspx>
- “Médicos cubanos apoyarán lucha contra la COVID-19 en países de África” (2020), en *Cubadebate*. La Habana, 6 de julio. <http://www.cubadebate.cu/noticias/2020/07/06/medicos-cubanos-apoyaran-en-paises-de-africa-lucha-contra-la-covid-19/>
- Ministerio de Relaciones Exteriores de Cuba (Minrex)** (2020): “Nota del Ministerio de Relaciones Exteriores por el Día de África”, 25 de mayo, en <http://www.cubadiplomatica.cu/es/articulo/renovaremos-nuestra-amistad-y-fraternidad-con-el-continente-hermano-al-que-nos-unen-lazos>
- Ministerio de Relaciones Exteriores de Cuba (Minrex)** (2021): Día de África, en <http://www.cubaminrex.cu/es/node/2124>
- Miranda, Olivia** (2002): *Historia y cultura política en el pensamiento revolucionario martiano*, La Habana, Editorial Académica.
- Monal, Isabel** (1973): “José Martí, del liberalismo al democratismo antiimperialista”, en *Casa de las Américas*, Año III (76), La Habana.
- Moreno Fragnals, Manuel** (1999): *La historia como arma y otros estudios sobre esclavos, ingenios y plantaciones*, Barcelona, Crítica.
- National Security Archive** (2019): “Kennedy and Cuba. Operation Mongoose”, Washington, DC, October 3. <https://nsarchive.gwu.edu/briefing-book/cuba/2019-10-03/kennedy-cuba-operation-mongoose>
- Pfeiffer, Jack** (1979): “Central Intelligence Agency. Official History of the Bay of Pigs Operation”, vol. III, *Evolution of CIA’s Anti Castro Policies, 1959-January 1961*. <https://nsarchive2.gwu.edu/NSAEBB/NSAEBB355/bop-vol3.pdf>

- Pis Guirola Claudia** (2020): “¿Por qué celebramos en Cuba el Día de África?”, *Tribuna*, La Habana, 25 de mayo. <http://tribuna.cu/cuba/2020-05-25/por-que-celebramos-en-cuba-el-dia-de-africa>
- Pérez Maza Benito** (2007): La equidad en los servicios de salud, *Revista Cubana de Salud Pública*, 33 (3), La Habana, julio-septiembre. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So864-34662007000300007
- Relys Díaz, Leonela** (2016): “Yo, sí puedo”, *Otras Voces en Educación*. <https://otrasvoceseneducacion.org/archivos/135219>
- Rodríguez, Pedro Pablo** (2018): *José Martí en Fidel Castro*, Buenos Aires, CLACSO.
- Rodríguez González Jorge** (2013): “Tributo eterno a nuestra Madre África”, *Juventud Rebelde*, La Habana, 25 de mayo. <http://www.juventudrebelde.cu/cuba/2013-05-25/tributo-eterno-a-nuestra-madre-africa>
- Romay, Zuleica** (2014): *Elogio de la altea o las paradojas de la racialidad*, La Habana, Fondo Editorial Casa de las Américas.
- Suárez Fernández, Jesús y Alvarez Mola, Marta** (2016): “Primer Frente José Martí. Fundación, primeras acciones combativas”, *Revista Verde Olivo*, 6 de junio. <http://www.fidelcastro.cu/es/articulos/primer-frente-jose-marti-fundacion-primeras-acciones-combativas>
- Supko, Ruth** (1998): “Perspectives on the Cuban National Literacy Campaign”, *Latin American Studies Association*, September, Chicago, Palmer House Hilton Hotel.
- Tarragó, Rafael** (2006): “José Martí and the Cult of the Recourse to Violence in Cuba”, en Font, Mauricio y Quiroz, Alfonso (eds): *The Cuban Republic and José Martí*, Lanham, Lexington Books.
- Toledo Sande, Luis** (1989): “Pensamiento y combate en la concepción martiana de la historia”, *Anuario del Centro de Estudios Martianos*, (3), La Habana.
- UNESCO** (s/f). *Sitios de memoria de la ruta del esclavo en el Caribe latino*. http://www.lacult.unesco.org/sitios_memoria/Sitios.php?pageNum_Recordset1=3&totalRows_Recordset1=6&nav=idsm&value=3&lan=es
- “Unknown Subjects; Suspected Bombing of Cubana Airlines DC 8 Near Barbados, West Indies, October 6, 1976”, en *The National Security Archive* (2005), May 10. <https://nsarchive2.gwu.edu/NSAEBB/NSAEBB153/19761009.pdf>
- Viera, Félix L.** (2013): “Publican a Heberto Padilla en Cuba”, en *Cubaencuentro*, 15 de febrero. <https://www.cubaencuentro.com/cultura/articulos/publican-a-heberto-padilla-en-cuba-283159>
- Vitier, Cintio** (2007): “Patria, poesía y antimperialismo en José Martí”, en *Anuario del Centro de Estudios Martianos*, 29, La Habana.

Zurbano, Roberto (2015): “Racismo vs. Socialismo en Cuba: un conflicto fuera de lugar (apuntes sobre/contra el colonialismo interno)”, en *Meridional. Revista Chilena de Estudios Latinoamericanos*, 4, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Chile.

La categoría de enajenación en Marx y su actualidad para pensar los cambios en la historia reciente del mundo del trabajo

PILAR CINA

cinapilar@gmail.com

Facultad de Humanidades y Ciencias-UNL

Resumen

Bajo la categoría de enajenación, Marx (1844) describe la situación en que se encuentra el ser humano que, durante el trabajo en condiciones de producción capitalista, se objetiva, sufre un extrañamiento respecto de su esencia y hasta una negación de su propia voluntad.

En este sentido, la asociación entre la situación enajenada del ser humano y las condiciones del trabajo hiperespecializado, mecánico y rutinario propuestas en el modelo fordista/taylorista resultan evidentes toda vez que se reflexiona sobre la temática. Pero ¿qué pasa cuando, tras las exigencias democratizantes y antiautoritarias de la década del '60 y el fracaso del modelo de producción clásico, las relaciones en el mundo del trabajo se transforman como modo de superar una de las reiteradas crisis inherentes al sistema capitalista? La emergencia y expansión de las innovaciones técnicas y administrativas introducidas en la fábrica japonesa Toyota en la década del '80 parecen, a primera vista, proponer una humanización del trabajo. Las “empresas esbeltas” (Boltanski y Chiapello) reconstruyen el *savoir faire* del trabajador permitiéndole espacios de mayor autonomía y participación al interior de la empresa. Asimismo, el “trabajo en red” aparece como la negación de todo control de tipo jerárquico y la base sobre la que trabajadores, managers y propietarios entablan relaciones de cooperación armónica cuya finalidad última es la “satisfacción del cliente”.

Para superar las primeras apariencias, esta ponencia se sirve de la categoría marxiana de la enajenación a fin de lograr un abordaje crítico sobre el fenómeno. Desde esta perspectiva, los vínculos sociales y la construcción de la subjetividad bajo el toyotismo no parecen ser otra cosa más que una actualización, y posiblemente una profundización, de los mecanismos enajenantes del capital que revisten ahora los signos del autocontrol, la individualización y la expropiación de las cualidades más humanas. Lejos de haber perdido valor, la categoría de la enajenación se presenta como una puerta de en-

trada apropiada para el análisis comparado respecto de las continuidades y rupturas que atañen al pasado y presente del mundo del trabajo.

Palabras clave: enajenación / Marx / mundo del trabajo / fordismo / postfordismo

Trabajar –insiste Gorz– no es solo la creación de riqueza económica; es al mismo tiempo un medio de autocreación. Por ello también tenemos que preguntar, a propos de los contenidos de nuestro trabajo, si este produce la clase de hombres y mujeres que queremos que conformen la humanidad.
David Harvey

Harvey en *Diecisiete contradicciones y el fin del capitalismo* (2014), sostiene que la situación enajenada en que se encuentra el ser humano es el denominador común de las múltiples contradicciones que corren a la vez que dan vida al sistema capitalista. Y es que, ¿cómo sería posible una relación carente de incongruencias con el medio ambiente, con el trabajo propio e incluso con el otro, para un sujeto “que todavía no se ha ganado a sí mismo o bien ya se ha vuelto a perder”? (Marx, 1993: 68). Lejos de considerar que se trata de una categoría subsidiaria dentro de la teoría marxiana, defendemos con Harvey la centralidad que adquiere el concepto de enajenación, especialmente a la hora de abordar holísticamente los aportes de Marx, es decir, de una manera que tenga en cuenta los vínculos entre sus descubrimientos económicos que alcanzan en *El Capital* su mejor articulación, y sus contribuciones a la historiografía y la teoría social presentes en su obra de juventud. El relegamiento del que han sido víctima sus aportes más tempranos responde a un prejuicio que los acusa de adolecer de cientificidad a la vez que desentiende la perspectiva de la totalidad con la que debe ser abordada la teoría marxiana, aspecto sobre el que el mismo autor advirtió reiteradamente. Volver sobre sus textos de corte más humanista no es un capricho ni un mero trabajo de reflexión filosófica, sino que abre un camino alternativo para analizar las transformaciones en el mundo del trabajo teniendo en cuenta al capitalismo no sólo en tanto modo de producción material sino también como un modo de producción de vida y de una determinada subjetividad.

Con este objetivo, los aportes de Marx sobre la enajenación deben ser rastreados hasta sus *Manuscritos económico-filosóficos* de 1844. En ellos Marx propone llevar a cabo la tarea que Feuerbach dejó incompleta al abordar su crítica a la religión. Para nuestro autor, si el ser humano no posee una conciencia real de sí, esto se debe a que se encuentra parado en un “mundo del revés” donde la enajenación lo alcanza en sus “formas profanas”. El aporte marxiano a la teoría de la enajenación está, precisamente, en mostrar la pertinencia de esta categoría para un análisis del mundo del trabajo.

Volver a los clásicos

En Los Manuscritos de 1844, entonces, Marx describe la enajenación que sufre el trabajador desdoblándola en cuatro dimensiones. En primer lugar, se encuentra enajenado respecto del producto de su trabajo, situación que se presenta como evidente en tanto no es el propietario de aquello que produce: la energía física y mental del ser humano se transforma en un objeto que, apenas sale a la luz, pasa a pertenecer a su empleador y por lo tanto a engrandecer su fortuna. De esto se desprende que “la devaluación del mundo humano aumenta en relación directa con el incremento de valor del mundo de las cosas” (Marx, 1975: 104-105). Pero si en el trabajo los hombres y mujeres se desprenden de algo suyo -su energía vital- y crean algo de otro -el producto de su trabajo-, el origen de esta objetivación debe estar en la actividad misma del trabajo por medio de la cual se realiza. Para Marx, por lo tanto, el trabajador se encuentra enajenado también respecto de su actividad porque su trabajo no se manifiesta como la expresión de su voluntad sino como su negación y la expresión de la voluntad de otro. Y lo que es todavía más: durante el tiempo que se prolongue su trabajo, el ser humano no se pertenece a sí mismo sino que alquila su fuerza de trabajo y la pone a disposición de otro, lo que implica como contracara, desposeerse a sí mismo. En tercer lugar, de acuerdo con la perspectiva materialista de Marx, el trabajador se encuentra también enajenado de su ser genérico, es decir, del género humano y de su vida como especie. Esto se deriva de la concepción marxiana según la cual el trabajo libre y consciente en intercambio con la naturaleza es lo que define al ser humano y lo distingue de otros animales. Al enajenarse de la actividad de su trabajo, al hacer de ella la voluntad de otro y verse privado de sus frutos, renuncia a ejercer el trabajo como la realización de su humanidad, y lo transforma en sólo un medio para su supervivencia en tanto trabajador. En otras palabras, “convierte la vida de la especie en un medio para la vida individual” (p. 110). Por último, si el trabajador se encuentra enajenado del género humano, esto implica también su enajenación respecto de los otros seres humanos. En la modalidad capitalista del trabajo, los sujetos se relacionan de manera antagónica concibiéndose, no como parte de una misma especie y de un mismo destino, sino como polos opuestos cuyos intereses son irreconciliables y donde uno sólo puede realizarse mediante la opresión del otro.

Proponemos entender la situación enajenada del ser humano como un proceso de tres dimensiones que coexisten en el tiempo. En primer lugar, la enajenación implica la escisión de la persona en dos, un proceso en el que una parte de ella se

separa y objetiviza adquiriendo una existencia externa. En segundo lugar, un trabajador enajenado es aquel que es incapaz de reconocerse en el objeto externo en que se ha convertido y que sufre, por lo tanto, un extrañamiento de sí mismo. Por último, el trabajador enajenado es, además, aquel que al no poder identificarse a sí mismo en el objeto de su creación, lo percibe y experimenta hostilmente, como si se le opusiera negándole su voluntad. En síntesis, la enajenación del ser humano implica un triple proceso de objetivación, extrañamiento y negación. En este mismo sentido, Gorz (1992) define la enajenación como “una objetivación objetivada de tal manera que se encuentra negada en su finalidad propia en beneficio de una finalidad extraña” (p.62).

La enajenación en el análisis histórico

En este trabajo nos interesa abordar históricamente al trabajador enajenado. Esta tarea supone observar atentamente la manera en que su condición se sostiene o muta al compás de las transformaciones que el mismo capitalismo atraviesa. Nuestro objetivo es analizar los cambios en el mundo del trabajo como procesos multidimensionales que, reivindicando la tradición marxista, suponen interesantes vínculos entre cada una de esas dimensiones. Más precisamente, este trabajo aborda la transición desde el fordismo hacia el postfordismo para dar cuenta de las transformaciones que estos modelos producen en la alienación del trabajador. Mostrar la historicidad de nuestra condición enajenada supone abandonar una concepción estática de la categoría a la vez que reivindica su utilidad para iluminar dimensiones nuevas de los procesos históricos.

Con este objetivo en mente, se encontrará en una primera instancia una distinción del fordismo y un modelo postfordista específico, el toyotismo, a partir de sus diferencias en el modo de producir. Para ello, ambos sistemas son caracterizados a partir de las soluciones técnicas y tecnológicas que introducen. En una segunda instancia, la comparación entre modelos busca dar cuenta de las transformaciones en las relaciones sociales que las técnicas anteriormente descritas consolidan al interior de la fábrica. Se destacan, para ello, las características organizacionales de las empresas y los vínculos trabajador-trabajador y trabajador-empresa que cada modelo favorece. Por último, intentamos trascender el análisis de la “estructura económica” para abordar las transformaciones que el modo de producir conlleva en la manera en que los seres humanos interpretamos nuestra actividad en el mundo y le damos sentido a nuestra experiencia. En una dimensión “superestructural”, si-

guiendo la metáfora marxiana, la alienación aparece como la imposibilidad de hacernos conscientes de los límites estructurales de nuestras acciones y bajo la ilusión de una libertad individual irrestricta.

Este abordaje se nutre, además, de la perspectiva de Jessop (1999) que nos propone comprender el fordismo como un fenómeno de cuatro niveles. Para este autor, el fordismo es un proceso de trabajo, pero también un régimen de acumulación, un modo de regulación y un modo de societalización. Esta conceptualización amplia del fordismo nos anima a abandonar una visión estrecha del capitalismo que lo aborde sólo en tanto modo de producir nuestros medios de vida y nos habilita a ver la manera en que este permea y condiciona nuestra organización social. Los cuatro niveles de análisis de Jessop son los que permiten entender el capitalismo no sólo como un sistema de producción material sino también como un modo de producción social y de la subjetividad.

El argumento de este trabajo es que el concepto de enajenación marxiano conserva utilidad para el análisis histórico en tanto permite ver los vínculos entre niveles y explicar la materialidad de nuestra conciencia. La enajenación es respecto del producto y de la actividad del trabajo en razón de las técnicas productivas y las lógicas de acumulación articuladas, pero es también respecto de la especie y de los otros hombres debido a que nuestro modo de producir también implica un determinado modo de vida. Insistimos en la centralidad que adquiere la condición enajenada del hombre al interior del capitalismo en razón de la manera en que el concepto permite realizar un análisis transversal de todos sus niveles.

Fordismo y postfordismo: algunas dificultades teóricas

Distinguir entre el fordismo y el postfordismo no es tarea sencilla. Jessop (1999) nos advierte sobre los problemas teóricos inherentes al concepto mismo de postfordismo: si queremos que el prefijo contenga un significado real y no sea un mero indicador cronológico, debemos probar que lo que sucede “después del fordismo” es algo suficientemente distinto como para que no se justifique denominarlo como “neofordismo” o “fordismo tardío” pero que también guarda ciertas conexiones y semejanzas que impiden llamarlo con un nombre completamente diferente. La solución que nos ofrece el autor es pensar al postfordismo como un conjunto de elementos viejos y nuevos que “resuelve[n] o desplaza[n] una o más de las contradicciones y crisis que debilitaron decisivamente al fordismo” (p.41).

Y es que el postfordismo soluciona los problemas del fordismo porque promete libertad, autonomía y flexibilidad a la vez que acusa a la organización jerárquica y la planificación rígida fordista como las culpables de todos los males (Boltanski y Chiapello, 2002). Las aspiraciones por la libertad y la autonomía son la consecuencia natural de un mundo donde los niveles de educación se han elevado y convierten la jerarquía en un modo de organización insostenible, donde la Guerra Fría ha ligado indisolublemente las palabras comunismo, burocracia y autoritarismo a la vez que ha instalado la democracia y la libertad del lado occidental del globo. Asimismo, la flexibilidad parece imponerse frente a la saturación de los mercados causada por una sobreproducción ciega y ante la exacerbación de la competencia que adviene con el surgimiento de los tigres del sudeste asiático y el progreso tecnológico que ha dejado muy por detrás la segunda revolución industrial.

Lejos de considerar que los problemas conceptuales del posfordismo están saldados, decidimos evitar mayores dificultades limitándonos a comparar el modelo fordista o clásico desarrollado en la primera mitad del siglo XX con el modelo toyotista que nace en los años '50 con las innovaciones introducidas por Taiichi Onho en Japón. La caracterización de ambos modelos no pretende de ningún modo ser exhaustiva sino construir dos tipos ideales con alto nivel de abstracción que nos brinden las bases mínimas para analizar de manera amplia los vínculos entre los modelos productivos y la enajenación del trabajador. Si bien este nivel de abstracción no nos permite matices en cuanto a la implementación desigual de ambos modelos, tiene la ventaja de ofrecernos una claridad que resulta útil para redirigir nuestra atención rápidamente al problema de la enajenación como proceso histórico y global.

Entre la fábrica burocrática y la empresa esbelta

Como ya anticipamos, en una primera instancia nos interesa definir al fordismo y al toyotismo a partir de las innovaciones técnicas que introducen en el proceso productivo.

En este sentido, el fordismo se caracteriza por la producción en serie de grandes cantidades de bienes homogéneos. Este tipo de proceso tiene una lógica de “arriba-abajo” o “de flujo empujado” (Coriat, 1994), en tanto el objetivo de la fábrica fordista es producir un único modelo en las mayores cantidades posibles para acumular stock a la espera de su demanda. Por el contrario, el modelo toyotista, preocupado por resolver los problemas de sobreproducción y subconsumo del fordismo, se

asienta sobre una forma de producción “justo a tiempo”. El objetivo ya no será producir un único producto sino adaptarse al mercado ofreciendo una amplia variedad de modelos que se ajusten a las exigencias de un consumo diferenciado. La fábrica toyotista, por lo tanto, producirá sólo aquellos bienes que son demandados, en la variedad y cantidad que se demandan y al momento exacto en que se demandan. Se trata de un sistema que tiende al “stock cero” y que sigue una lógica de “abajo-arriba” o “de flujo tirado” porque esta vez es el mercado el que extrae lo que demanda de las empresas. En consonancia con Jessop, para quien un modelo puede denominarse postfordista en función de su capacidad de resolver y superar los problemas del modelo fordista, Coriat (1994) sostiene que “el ohnismo sucede al fordismo porque constituye la forma adecuada de valorización del capital en una época en que la competencia se basa en la calidad y la diferenciación” (p.4).

Para cumplir con los objetivos establecidos anteriormente, ambos modelos despliegan estrategias productivas muy diferentes. Para el fordismo la unidad de trabajo mínima es el obrero individual y la productividad de la empresa será una función directa de su rendimiento. Para garantizar la máxima eficiencia el modelo clásico hará de la división del trabajo su principio central al menos en dos sentidos. Por un lado, impulsa una división del trabajo horizontal entre obreros. Para ello, el fordismo se basa en un estudio del tiempo y el movimiento que busca fragmentar la producción de un bien en una serie de tareas de máxima sencillez que resulten fáciles de incorporar hasta para el obrero menos calificado. De esta manera, el fordismo tiende a descomponer el *savoir faire* operacional del antiguo artesano, favoreciendo la aparición de un obrero hiperespecializado a quien le es asignada una “única y mejor manera” de ejecutar su trabajo bajo estándares de tiempo rígidos. Al obrero fordista se le valora en función de su disciplina para ejercer un trabajo simple, rutinario y repetitivo. Pero además de una división del trabajo horizontal entre las múltiples tareas en que se desagrega el proceso productivo, bajo el fordismo también podemos encontrar una división vertical del trabajo. Esto puede verse en la estructura jerárquica que posee la fábrica fordista donde la organización de la producción viene dada desde arriba de acuerdo con un modelo de planificación centralizada.

El toyotismo, por el contrario, se fundamenta en una organización del trabajo cooperativa y altamente flexible. Para este modelo la unidad mínima de trabajo ya no será el obrero individual sino el “equipo de trabajo” compuesto por un grupo de trabajadores polivalentes. El toyotismo favorece la recomposición de los saberes obreros al fomentar la participación del trabajador en la planificación del proceso productivo. De este modo, a cada equipo de trabajo se le asignan objetivos productivos pero estos tendrán la libertad de cumplirlos organizándose de la manera que

consideren más pertinente. Esta devolución de la autonomía del trabajador permitirá al toyotismo una mayor eficiencia al transferir mayores obligaciones a cada vez menos obreros (como por ejemplo la incorporación del control de calidad y la planificación) pero también al permitirles el margen de flexibilidad necesario para resolver los problemas en el mismo momento en que se presentan impidiendo así la formación de grandes stocks defectuosos.

De acuerdo con Coriat (1994) es posible sostener que el fordismo basa su eficiencia sobre la “intensidad directa del trabajo” por lo que, cuanto más esfuerzo extraiga del trabajador, cuanto más productivo sea este, más eficiente es la empresa como conjunto. De esto se deriva el esfuerzo llevado a cabo en el modelo clásico por ligar la remuneración de sus trabajadores a los rendimientos de la empresa cuya máxima expresión es el trabajo a destajo. El modelo impulsado por Ohno abandona las ideas de Ford y Taylor para poner su principio de eficiencia en la “intensidad conexa del trabajo”, es decir, en “una economía del tiempo de esencia sistémica” (p.11). El trabajo en red se alza como el fundamento de toda productividad en tanto a través de la colaboración entre trabajadores multifuncionales se logran compactar las tareas productivas reduciendo los costos de las interfases entre operaciones y secuencias.

La empresa toyotista trabaja “en red” al menos en tres niveles. En un primer lugar, aparece el trabajo en red al interior de los equipos de trabajo donde cada integrante conoce la totalidad del proceso de producción y por eso es capaz de colaborar creativamente con sus compañeros para alcanzar los objetivos asignados por la empresa. En segundo lugar, la empresa toyotista no posee una estructura jerárquica muy extensa sino que prevalece en ella la división de áreas funcionales. En consecuencia, todas las áreas de la empresa deben trabajar en red para alcanzar el producto final. De esto se deriva la aparición de la categoría de “cliente interno” para aquellos equipos cuyo trabajo es ofrecer servicios a otras áreas dentro de la misma empresa. Por último, el toyotismo facilita la formación de “empresas esbeltas o aliadas” (Boltanski y Chiapello, 2002) que se han deshecho de todas aquellas tareas que no podían realizar con máxima eficiencia. Es por ello que la nueva fábrica se verá obligada a trabajar en red con otras empresas tercerizando la ejecución de aquello a lo que ya no le dedica esfuerzos propios.

Sin embargo, para distinguir cabalmente al fordismo del toyotismo es preciso dar cuenta, no sólo de las diferencias en las técnicas productivas sino también en las relaciones sociales que estas habilitan y consolidan. Como se sostiene en la Ideología Alemana “un determinado modo de producción o una determinada fase industrial lleva siempre aparejado un determinado modo de cooperación o una de-

terminada fase social” (Marx, 1974:30). El traspaso del fordismo al toyotismo, por lo tanto, también trae aparejados cambios en los vínculos sociales al interior de la empresa.

En este sentido, el fordismo favorece la formación de estructuras burocráticas y jerárquicas donde el centro de toma de decisiones está alejado de quienes deben ejecutarlas. Entre el trabajador hiperespecializado y los dueños de la fábrica aparece la figura del jefe o supervisor encargado de dar directrices al obrero y vigilar su desempeño. En este modelo el control es ejercido de manera jerárquica y la obediencia, la disciplina y la lealtad a la empresa son atributos por los que se valora a los empleados.

Sin embargo, la transición al posfordismo se vio atravesada por una crítica a este tipo de autoridad a la vez que exigía la devolución de la libertad y autonomía individual perdidas en el modelo clásico. La empresa toyotista hace suyas estas banderas al favorecer vínculos más horizontales entre los trabajadores, quienes ya no se consideran unos a otros en tanto competencia sino como colaboradores y miembros de un mismo equipo. Asimismo, la figura del jefe jerárquico se diluye frente a la novedad del “líder” o “manager” que reviste una autoridad ligada al carisma en el sentido weberiano del término: los managers “extraen la autoridad que hacen de ellos unos “líderes” de sus cualidades personales y no de una posición estatutaria” (Boltanski y Chiapello, 2002: 125). Estos managers se atribuyen la tarea de guiar los equipos de trabajo compatibilizando y coordinando los esfuerzos y potencialidades de sus integrantes en pos de un mismo objetivo. En virtud de esta nueva figura, la relación entre la empresa y sus empleados pasa a revestir un carácter más amigable: el jefe ya no castiga sino que escucha, no ordena sino que habilita la participación. Además, frente al desafío de trabajar en red, los empleados serán valorados de acuerdo con lo que se denomina habitualmente como “habilidades blandas” (Luci, 2016). El trabajador ya no deberá sentir gozo en la sumisión a la rutina y la repetición mecánica, sino en la participación activa, creativa y atenta a la “satisfacción del cliente” y no ya del superior. De acuerdo con Boltanski y Chiapello (2002), en la empresa toyotista aparece un tipo de control mercantil, en tanto serán los consumidores los encargados de dictar el ritmo y la calidad de la producción mientras la empresa pasará a ser únicamente el ámbito oportuno para que el trabajador despliegue sus potencialidades.

Los populares libros de management que aparecen en la segunda mitad del s. XX acompañando la transición del fordismo al postfordismo anuncian un cambio radical en el contrato entre el trabajador y la empresa. A partir de la consolidación de la empresa toyotista, el obrero ya no entrega “obediencia y laboriosidad a cambio

de estabilidad” sino “oportunidad por iniciativa” (Hammer, 1996). La nueva empresa no puede ofrecer más una carrera de por vida en el contexto de la intensa competencia y las veloces transformaciones tecnológicas de los años ‘70 pero, a diferencia de la empresa burocrática fordista, esta vez es capaz de seducir al trabajador bajo la promesa de la libertad.

¿Y qué pasa con la enajenación?

De acuerdo con la descripción realizada anteriormente, en el modelo de producción clásico la condición enajenada del trabajador aparece con mayor evidencia. El obrero es despojado de su autonomía y convertido en una especie de autómeta que se limita a repetir patrones de conducta de forma irreflexiva. Este modelo no concibe al trabajador más que como un factor productivo carente de toda humanidad. Retornando a Marx, el sujeto se ve despojado del producto de sus esfuerzos, de toda conciencia sobre su actividad y por lo tanto de también de todo ello que lo distingue como humano. Existe para un obrero fordista una tajante separación entre el mundo laboral y el espacio doméstico, siendo el primero un ámbito donde renuncia a su voluntad para disponerse completamente a otro y, el segundo, el lugar donde encuentra su verdadera realización en la familia, los amigos y el ocio.

Debido a esto, el trabajador fordista es, esencialmente, un ser humano insatisfecho: la remuneración económica que recibe no puede pagar el precio de su individualidad y su libertad. Y es por ello que el modelo clásico debió enfrentarse a duras críticas. El gigantismo de las empresas fordistas burocratizadas se alza en el mundo de la posguerra como una amenaza a la libertad democrática siempre en peligro. Asimismo, la organización burocrática favorece “conductas ritualistas” (Merton, 1964) por parte de los trabajadores que, frente a la responsabilidad de ajustarse a normas impersonales impuestas desde arriba, les impiden adaptarse ágilmente a los requerimientos de la demanda. Estos tipos de desajustes aparecen para autores como Crozier (1969) como “funciones latentes”, es decir, no como disfunciones del modelo sino como consecuencias naturales derivadas del correcto funcionamiento burocrático de la organización. La sujeción irreflexiva a las normas generales que dirigen la empresa se expresa en el caso del modelo fordista en su tendencia intrínseca a la saturación de los mercados. Por último, la Escuela de las Relaciones Humanas también llamó la atención sobre el error de considerar al trabajador en tanto *homo economicus*, es decir, como un individuo estrictamente racional. Por el contrario, para lograr una mayor eficiencia en el trabajo, este debía entenderse en sus

atributos humanos en tanto experimentos como los de Hawthorne (1927-1932) probaron los efectos positivos de introducir relaciones sociales y consideraciones simbólicas más amables dentro de la fábrica (Etzioni, 1975).

Los modelos postfordistas, en tanto superadores de los conflictos inherentes al fordismo, no podían hacer oídos sordos a estos reclamos. En ellos, la humanización del trabajador pasó a ser un objetivo primordial. Era preciso devolverle sus atributos humanos al obrero revalorizando sus conocimientos técnicos y permitiéndole una mayor participación en el proceso productivo para que adquiriera así la flexibilidad necesaria para hacer frente a las aceleradas transformaciones y la exacerbada competencia de los años '70. El establecimiento de marcos más amplios de autonomía al interior de la organización era lo que habilitaba a la empresa a trascender la mera motivación económica del trabajador para pasar a movilizarlo a través de la promesa de libertad. La relación entre obreros dejaría de ser de una rigurosa competencia para favorecer el compañerismo y la colaboración a la vez que se habilitaba una cercanía novedosa con el manager que de ahora en más estaría abierto al diálogo. Este tipo de modelo resignifica el mundo del trabajo convirtiéndolo en un ámbito de satisfacción y desarrollo personal para el trabajador.

Bajo estas transformaciones, la fábrica toyotista parece resolver, al menos a primera vista, el problema de la enajenación del trabajador al otorgarle una participación más activa y consciente sobre su trabajo y devolverle una consideración no antagónica del otro. Sin embargo, esta conclusión puede ser demasiado apresurada.

Privatizaciones, neoliberalismo y nuevo management

Bajo la sospecha de que la libertad y autonomía ganadas con los nuevos modelos de management postfordistas constituía una mera fachada del capital, fueron varios los académicos que se dedicaron al estudio de estas transformaciones en el mundo del trabajo. En territorio argentino es Pierbattisti quien en 2013 se ve motivado a estudiar el proceso privatizador a través del caso de la Empresa Nacional de Telecomunicaciones (ENTel) ocurrido en diciembre de 1990. Según el autor, su interés teórico nace del intenso debate académico francés respecto a los numerosos suicidios cometidos en 2007 y 2008 entre los trabajadores de France Telecom, empresa que se había hecho cargo de la región sur de la ex-ENTel. Las investigaciones dentro del campo francés tienden a asociar esta ola de suicidios a la introducción de un nuevo modelo de management en la empresa destinado a incrementar la pro-

ductividad de los trabajadores. Pierbattisti advierte que ese mismo modelo de management “por el terror”¹ había sido aplicado una década antes en Argentina.

En su investigación, el autor identifica un conjunto de prácticas llevadas a cabo tanto por Telecom Argentina como por Telefónica de Argentina, las dos empresas que se dividieron el dominio de ENTEL tras su privatización: la primera en la región sur y la segunda en la región norte. La primera de las innovaciones que pueden verse tras la introducción del nuevo modelo de management es la oferta de cursos de formación para los trabajadores. A través de ellos se perseguía el objetivo de difundir la nueva identidad del trabajo y la visión socioeconómica y cultural sobre la que se apoyaba la nueva empresa. De este modo, se advirtió a los empleados sobre los veloces cambios y transformaciones que acontecían en el mundo y que repercutían especialmente sobre las empresas ligadas a la tecnología. De esto se seguía la preocupación de las empresas por lograr que sus empleados abandonaran las prácticas rutinarias y repetitivas asociadas al viejo modelo público de gestión para alcanzar la flexibilidad y adaptabilidad que el nuevo contexto internacional exigía. Consecuentemente, la segunda práctica llevada a cabo por ambas empresas fue la estigmatización del viejo modo de organización desplegado por ENTEL y el tipo de trabajador asociado a él. Desde el discurso empresario el modelo de lo público fue vinculado indisolublemente con la corrupción, la improductividad y la obsolescencia técnica. En este mismo sentido, la tercera práctica que Pierbattisti reconoce en el proceso privatizador es la división de los trabajadores de la empresa entre los “nuevos” y los “viejos”. Entre los primeros se encontraban aquellos que poseían las nuevas competencias exigidas por el desarrollo: eran flexibles, proactivos, innovadores, autónomos y orientados a los resultados. En cambio, los trabajadores “viejos” eran aquellos que no habían logrado convertirse y todavía mostraban actitudes heredadas de su paso por ENTEL: temían al cambio, buscaban la seguridad de un empleo de por vida, estaban acostumbrados a seguir órdenes y al trabajo reiterativo. A través de esta estigmatización de lo viejo y lo público el nuevo management lograba fragmentar la fuerza de trabajo y debilitar su posición en la cruzada política. Por último, el autor describe como tanto Telecom Argentina como Telefónica de Argentina destinaron sus esfuerzos a reclutar a todos aquellos trabajadores “reconvertibles” que podrían ajustarse al nuevo modelo de empresa, mientras que buscaron deshacerse de los “viejos” a través de una estrategia conocida con el nombre de “retiros voluntarios” y “retiros voluntarios inducidos”. En ambos casos se apostaba a que fueran

1 Fue a partir de esta frase particularmente significativa que se difundió el contenido de la carta que dejara a su familia un trabajador técnico, que se suicidó en Marsella en la simbólica fecha del 14 de julio de 2009. Ver: <http://www.bastamag.net/article627.html>

los mismos empleados quienes renunciaran a sus puestos de trabajo motivados por las grandes sumas de dinero ofrecidas por la misma empresa y también por la vía del acoso moral que suponía el estigma social construido respecto del viejo modelo de gestión público. A través de estos mecanismos las empresas telefónicas perseguían el objetivo de incrementar la productividad de la fuerza de trabajo a la vez que impulsaban una reducción drástica del personal y una individualización de la fuerza laboral.

El trabajo comparativo de Pierbattisti permite interpretar la reestructuración llevada a cabo durante la privatización de ENTel como la prueba piloto de la que sería realizada en France Telecom una década después. La extrapolación del mismo modelo managerial a un lado y otro del Atlántico es lo que permite a Pierbattisti asociarlo con la extensión del neoliberalismo a nivel global. De acuerdo con el autor, el neoliberalismo se expresa en las privatizaciones dado que estas son connotivas con dos de sus objetivos: “la ampliación de la mercantilización de aquellos ámbitos de la vida económica que se mantenían al margen del funcionamiento pleno de la ley del valor (...) y la atomización del poder colectivo de la clase obrera” (Pierbattisti, 2013: 70). Este vínculo entre neoliberalismo, privatizaciones y nuevo management se encuentra en consonancia con la propuesta de Jessop (1999) que asocia el postfordismo a un modo de regulación cuya expresión es un nuevo tipo de estatal: el autor lo denomina “Estado de Trabajo Shumpeteriano”. Así como el Estado de Bienestar Keynesiano había sido la forma de Estado más adecuada bajo el fordismo, el Estado de Trabajo Shumpeteriano acompaña la mutación al postfordismo promoviendo un modo de regulación más acorde a las transformaciones en el modelo productivo. Esta nueva forma de Estado comparte los intereses que identifica Pierbattisti en los procesos privatizadores: “promover la innovación y la competitividad estructural en el campo de la política económica, y (...) promover la flexibilidad y la competitividad en el campo de la política social” (Jessop, 1999: 75).

Para Pierbattisti, la lógica neoliberal impuesta a través de estos nuevos modelos de management se trasluce en la noción de “empleabilidad” que propone reemplazar la vieja perspectiva del “empleo de por vida”. El concepto de empleabilidad representa un giro epistemológico en tanto supone la decodificación de la mercancía fuerza de trabajo a través de una grilla de inteligibilidad económica. En los nuevos modelos de management “la observación y el análisis de los comportamientos humanos se encuentran tamizados por una sofisticada desagregación de competencias y habilidades de las que resulta la empleabilidad como precio de mercado de la mercancía fuerza de trabajo” (Pierbattisti, 2013: 71). A partir de ahora, cada trabajador (empleado o desempleado) será evaluado y catalogado de acuerdo con su em-

pleabilidad, es decir, a su capacidad para reunir aquellas competencias demandadas por las empresas. Pero lo que es más importante en términos de nuestro trabajo, la noción de empleabilidad expresa para el trabajador la obligación de comprometerse con su formación, haciéndose responsable de actualizar sus competencias para sostener y mejorar su empleabilidad. En consecuencia, acontece una transformación que Foucault (2004) sugería tempranamente: el *homo economicus* socio del intercambio desaparece dando lugar a un *homo economicus* empresario de sí mismo, esto es, un individuo al que ya no le basta con venderse sino que es ahora su propio capital y posee, por esta causa, el deber de valorizarse.

Del análisis de Pierbattisti podemos obtener una novedosa perspectiva respecto de los modelos de producción postfordistas que describimos anteriormente a través de la comparación entre fordismo y toyotismo. Más arriba habíamos reflexionado sobre la superación que el onhismo implicaba respecto de las formas autoritarias y enajenantes del modelo clásico. Bajo la promesa de devolver al trabajador su libertad y autonomía, el toyotismo reestructuraba el proceso de trabajo y las relaciones sociales al interior de la empresa generando mayores márgenes de participación al obrero y vínculos más horizontales entre el trabajador y la empresa. Sin embargo, Pierbattisti nos ilumina respecto de una paradoja al interior del modelo de management introducido, paradoja que es, asimismo, la que habilita el ocultamiento de la enajenación que todavía sufre el trabajador bajo este nuevo sistema de producción. Al brindar al obrero la posibilidad de participar activamente en el proceso productivo, el nuevo modelo de management no solo le transfiere mayores responsabilidades sino que le reclama que ofrezca adicionalmente a sus habilidades técnicas, también aquellas que, bajo la categoría de “habilidades blandas”, expresan la condición más humana del trabajador. Al exigirle comunicación, creatividad, colaboración, trabajo en equipo, adaptabilidad y proactividad, entre muchas otras, estos modelos productivos incurren en un avasallamiento de las cualidades más humanas del trabajador, produciendo una indistinción entre su condición de trabajador y su condición de sujeto. Como sostienen Boltanski y Chiapello (2002) “lo que el trabajador compromete en la tarea depende cada vez mas de capacidades genéricas o de competencias desarrolladas fuera de la empresa y, por tal razón, cada vez menos mensurable en términos de horas de trabajo” (pp.336-337).

Sin embargo, a la vez que se produce este solapamiento entre el trabajador y el sujeto, la retórica del nuevo management reivindica la distinción entre, por un lado, el actor, como el sujeto racional cuyas competencias son adquiridas en la formación brindada por la empresa y que se traducen en la realización de un trabajo prescripto y retribuido; y por el otro lado, el sujeto, es decir, aquella dimensión subjetiva del

individuo que se interpone con consideraciones personales en la realización correcta del trabajo (Pierbattisti, 2013). Esta división entre el actor y el sujeto habilita a las empresas a reconocer únicamente al trabajo prescrito como su responsabilidad social y a evitar hacerse cargo de las consecuencias psicológicas y morales que conllevan para el trabajador la realización de un trabajo real que exige cada vez en mayor medida de su humanidad. La separación actor-sujeto, trabajo prescrito-trabajo real y habilidades técnicas-habilidades blandas es lo que legitima en la lógica de estos nuevos modelos productivos la utilización integral del hombre a la vez que la transferencia hacia el individuo de sus consecuencias psicológicas y sociales, que encuentran su más drástica expresión en los numerosos suicidios cometidos entre 2007 y 2008 por los trabajadores de France Telecom.

Intensificación de la enajenación: entre la utilización integral del hombre y la promesa de su libertad

Desde nuestro punto de vista, la enajenación dentro de los modelos de producción toyotistas, lejos de resolverse, se agrava. La intensificación de la condición enajenada del trabajador se encuentra, fundamentalmente, en la desaparición de un sujeto responsable habilitada por la negación de todo tipo de autoridad. Si ya no hay empresa que se haga cargo de la planificación de la producción, si ya no hay jefe que dé órdenes desde las alturas de su jerarquía, entonces el individuo no encuentra a nadie más que a sí mismo como el responsable de sus éxitos pero también de sus fracasos laborales. La culpabilización de uno mismo deviene de la ficción de creer que el trabajador se encuentra completamente bajo su dominio y que ejerce su tarea sin límites ni constricciones. Sin embargo Marx fue muy claro sobre esto: trabajo enajenado y propiedad privada son las dos caras de una misma moneda y mientras el trabajador continúe desprovisto de los medios de producción y se vea obligado a vender sus esfuerzos y su actividad vital para sobrevivir, no podrá nunca reapropiarse de sí mismo completamente. La propiedad privada es, “por una parte el producto del trabajo enajenado y, por otra, el medio a través del cual se enajena el trabajo” (Marx, 1975: 115). Por lo tanto, el toyotismo no puede prometerle al trabajador una verdadera libertad mientras perpetúe la separación entre trabajo y medios de producción.

Y es que en las empresas toyotistas, el trabajador continúa sin ser libre porque todavía se ejercen sobre él formas de control. En todo caso, la originalidad de estos modelos de producción radica en que el ejercicio del poder es ahora combinado con

el borramiento de toda autoridad (Sennett, 2000). La desaparición de la autoridad jerárquica no implica, en realidad, la desaparición del control sino que, por el contrario, este se intensifica a la vez que se hace más imperceptible gracias a nuevos mecanismos que transfieren su ejercicio desde el plano externo al interno.

La internalización del control en los modelos toyotistas se produce de dos maneras. En primer lugar se da en la lógica del trabajo en equipo y colaborativo que implica trabajar “en red”. Bajo la apariencia de una sana horizontalidad, la empresa logra reemplazar al capataz que supervisa el proceso productivo por una novedosa forma de control inter pares. Esto implica que cada individuo es un obrero a la vez que un supervisor del trabajo ajeno. Y a la inversa, todo su trabajo se encuentra expuesto al control de sus compañeros que, motivados por la persecución de los objetivos impuestos por la empresa, no dejarán pasar la más mínima desviación en tanto sus futuros se encuentran ahora vinculados por el trabajo colectivo. El control inter pares que supone el trabajo en equipo es, además, una forma eficiente de fragmentar la fuerza de trabajo. Poner a cada obrero en la posición de juez a la vez que de acusado produce efectos individualizantes y una consecuente atomización de la clase obrera que debilita su margen de maniobra en la lucha colectiva frente al capital, en un contexto, además, de fuerte restricción del mercado laboral. En este sentido, el nuevo management es solidario con los objetivos del neoliberalismo que apuntan a disminuir la influencia de los sindicatos.

La segunda forma en que las empresas toyotistas logran internalizar las formas de control es imponiendo la “satisfacción del cliente” como valor supremo de la organización. Para este modelo, la empresa no es más que un espacio donde el trabajador puede desplegar sus talentos en pos de satisfacer una demanda altamente exigente. Si esta se ve en la obligación de reducir el personal, de cerrar plantas, de mudarse o de cambiar de rubro, esto no es más que la consecuencia de los requerimientos cambiantes de sus clientes. De esto se deriva que el trabajador deba preocuparse por estar actualizado y siempre listo para adaptarse a las transformaciones que se producen constantemente, incurriendo en un incesante y perpetuo autocontrol. En términos de Marx, la explotación del trabajador se transforma, bajo estos modelos productivos, en una autoexplotación en tanto es el mismo trabajador quien aparece como el responsable, no solo de mantener su empleabilidad actualizada sino de ejecutar su trabajo de manera que satisfaga los caprichos de su único jefe: el mercado.

Con la internalización del control y el desdibujamiento de la autoridad los modelos de producción toyotistas logran hacer un uso más intensivo e integral del trabajo que supone cada vez más su humanidad, a la vez que consiguen evadir la res-

ponsabilidad social de las consecuencias psíquicas y morales que tal trabajo conlleva en tanto este se presenta bajo la falsa apariencia de un trabajo libre y autónomo. De acuerdo con Antunes (2012), “la alienación se torna, entonces, aparentemente menos despótica, pero intensamente más interiorizada” (59).

Conclusiones

A lo largo de este trabajo hemos visto cómo, lejos de desaparecer, la condición enajenada del ser humano se afirma como una constante del sistema capitalista. Como ya había analizado Marx casi dos siglos atrás y como continúa sosteniendo Harvey (2014) hasta nuestros días, la enajenación del hombre es el núcleo que explica las múltiples contradicciones que hacen tambalear nuestro sistema pero que también le permiten reinventarse creativamente. Mientras no nos hagamos conscientes de la objetivación, el extrañamiento y la negación de nuestra voluntad que experimentamos seremos incapaces de reorientar nuestro sistema productivo hacia formas que prioricen objetivos humanos por sobre la incesante valorización del capital.

Este trabajo sostiene, asimismo, la utilidad de la categoría de la enajenación marxiana para hacer historia del mundo del trabajo. Su eficiencia radica en la posibilidad que habilita tal concepto para dar cuenta de los vínculos entre técnicas productivas, vínculos sociales y formas de conciencia. Como ya expusimos anteriormente, el trabajador se encuentra enajenado en función de la manera que tiene de relacionarse con el objeto de su trabajo y de realizar su actividad laboral, pero también debido a las relaciones que entabla con otros sujetos en el proceso del trabajo y a la manera en que otorga sentido a esa experiencia. En este sentido, hablar de enajenación permite superar un análisis del capitalismo centrado en la producción material de la vida para indagar sobre el capitalismo como una forma de producción social y una forma de producción de la subjetividad. Como consecuencia, se habilita la posibilidad de una crítica al capitalismo actual que deje de estar enfocada en la explotación del trabajo y desarrolle su impacto sobre la formación subjetiva. Los estudios de Jessop (1999) sobre el fordismo contribuyen precisamente a esto, a ampliar el análisis desde los procesos de trabajo hacia formas de acumulación, de regulación y de societalización donde cada dimensión tiene repercusiones y vínculos sobre las otras. En síntesis, defendemos la categoría de la enajenación en tanto aporta al análisis histórico la posibilidad de vincular los cambios y transformacio-

nes en el modo de producir con otras dimensiones sociales igual de importantes a la hora de estudiar el mundo del trabajo capitalista.

Pero además, la enajenación es un concepto adecuado para dar cuenta de la historicidad de nuestra consciencia. La subjetividad del ser humano no debe pensarse de manera atemporal o desvinculada de los procesos materiales que se suceden. Historizar la subjetividad es, asimismo, politizar la subjetividad, esto es, interpretar las formas de conciencia como el resultado de procesos políticos concretos. Volver sobre la categoría de la enajenación en la investigación histórica muestra las consecuencias de nuestro hacer en el mundo sobre nuestras formas de pensar e interpretar ese mismo mundo. Lo que habilita, a su vez, a instituir la dimensión subjetiva como un campo legítimo de lucha política.

Bibliografía

- Antunes, Ricardo** (2012): “Los ejercicios de la subjetividad. Las cosificaciones inocentes y las cosificaciones alienadas” en Infranca, Antonio y Vedda, Miguel (comp): *La alienación: historia y actualidad*, Buenos Aires, Herramienta.
- Boltanski, Luc y Chiapello, Eve** (2002): *El nuevo espíritu del capitalismo*, Madrid, Akal.
- Coriat, Benjamín** (1994): “Taylor, Ford y Ohno: Nuevos desarrollos en el análisis del ohnismo”, *Estudios del Trabajo*, 7, págs. 3-42.
- Crozier, Michel** (1969): “Sistema burocrático de organización” en Crozier, Michel: *El fenómeno burocrático*, Buenos Aires, Amorrortu editores.
- Etzioni, Amitai** (1975): *Organizaciones modernas*, México, UTEHA.
- Foucault, Michael** (2004) : *Naissance de la biopolitique*, París, Gallimard-Seuil.
- Gorz, André** (1992): “Para una teoría de la enajenación” en Gorz André: *Historia y enajenación*, México, FCE.
- Hammer, Michael** (1996): “El alma de la nueva organización” capítulo adaptado de Hammer, Michael: *Beyond Reengineering. How the process-centering organization is changing our work and our lives*, Nueva York, Harper-Business.
- Harvey, David** (2014): *Diecisiete contradicciones y el fin del capitalismo*, Quito / Madrid, Traficantes de Sueños / IAEN.
- Jessop, Bob** (1999): “Fordismo y postfordismo: una reformulación crítica” y “¿Hacia un Estado de Trabajo Shumpeteriano? Observaciones preliminares sobre la economía política postfordista” en Jessop, Bob: *Crisis del Estado de Bienestar. Hacia una nueva*

teoría del Estado y sus consecuencias sociales, Santa Fe de Bogotá, Siglo del Hombre Editores.

Luci, Florencia (2016): *La era de los managers. Hacer carrera en las grandes empresas argentinas*, Buenos Aires, Paidós.

Marx, Karl (1975): “El trabajo enajenado”, en *Manuscritos económico-filosóficos y otros escritos*. Edición recomendada en Fromm, Erich (1975): *Marx y su concepto del hombre*, México, FCE.

——— (1993): “Introducción a la crítica del Derecho de Hegel”, en Marx, Karl: *La cuestión judía y otros escritos*, Barcelona, Ed. Planeta / Agostini.

Marx, Karl y Engels, Friedrich (1985): *La ideología alemana*, México, Ed. Pueblos Unidos.

Merton, Robert (1964): “Estructura burocrática y personalidad”, en Merton, Robert: *Teoría y estructura sociales*, México, FCE.

Pierbattisti, Damián (2013): “France Télécom y la internacionalización del management: la privatización de las telecomunicaciones en Francia y la Argentina (1990-2011)” en *Trabajo y Sociedad*, 21, págs. 67-89. [fecha de Consulta 6 de abril de 2022]. ISSN: Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=387334693006>.

Sennett, Richard (2000): *La corrosión del carácter*, Barcelona, Editorial Anagrama.

La teoría de la Historia de Ortega y Gasset. Notas acerca de la Historiología

HERMANN IBACH

hgibach@gmail.com

UNSL/UNCUYO

Resumen

Si se considera el gran corpus de estudios y reflexiones de Ortega y Gasset, se advierte la elaboración de una teoría de la Historia. Dicha teoría está compuesta por una serie de reflexiones en torno a la estructura de la vida histórica, esto es, la historiología, y por un método, la razón histórica. El objetivo orteguiano es el de constituir la historia como ciencia desde un posicionamiento acorde con su pensamiento y sus perspectivas contemporáneas. De acuerdo con esto, es en función de sus particulares reflexiones epistemológicas que emerge una propuesta innovadora sobre la ciencia histórica. En este trabajo presentaremos una cierta síntesis de sus ideas sobre la historia en general, y en particular de su concepto de Historiología.

Palabras clave: Historiología / Teoría / Ortega y Gasset

Introducción

Este trabajo forma parte de un avance de investigación doctoral acerca de la Teoría de la Historia en Ortega y Gasset y su hermenéutica de la caída de Roma. Asimismo, dicha investigación cuenta con el apoyo de la Secretaria de investigación, internacionales y Posgrado de la Universidad Nacional de Cuyo a través de la beca de investigación y posgrado “Beca SIIP 2021”.

Sobre la obra de Ortega y Gasset existen numerosos estudios. No obstante, sobre su teoría de la historia, los trabajos son relativamente pocos. Existen estudios ya entrados en años que analizan su pensamiento filosófico de manera integral y otros más recientes sobre aspectos singulares de su vasta obra. Pero no hay ninguno que aborde de manera integral y sistemática su teoría de la historia, estableciendo las articulaciones que hay entre las diversas categorías históricas propuestas por él a lo largo de su obra.

El estudio más sistemático en lengua castellana que puede acercarse a un análisis de nuestro tema es el realizado por Javier Zamora Bonilla (2013) Se trata del capítulo titulado “La razón histórica” que se encuentra en un trabajo mayor en el cual intervienen diversos autores especializados en Ortega. El estudio de Zamora Bonilla es un gran aporte en castellano a la temática y hasta ahora uno de los más logrados. Sin embargo, se trata de una profundización en perspectiva filosófica de la razón histórica, por ende no se hace desde la ciencia histórica.

Fuera del ámbito hispanoparlante se encuentran tres trabajos de gran valor: Holmes (1975), Tuttle (1994) y Graham (1997). De ellos, destaca sobre todo el estudio de Graham, el cual consta de un excelente análisis sobre temas como la historiología y se enmarca en una serie de tres instancias del pensamiento de Ortega en relación con lo social y con el lenguaje.

En este trabajo nos centraremos en abordar cuestiones generales en torno a la teoría de la historia en Ortega y Gasset para luego enfocarnos en un elemento clave de dicho sistema, la historiología.

La teoría de la historia en Ortega y Gasset

Ortega y Gasset fue un pensador singular y multifacético. En sus reflexiones abordó diversas problemáticas, entre ellas las relacionadas al campo de la historia. Para cada problemática elaboró una teoría, es decir teorizó, hizo ciencia, filosofó. Las tres teorías que podemos reconocer de mayor peso en su pensa-

miento fueron la teoría del conocimiento, la teoría de la vida y la teoría de la historia. En nuestro caso nos detendremos principalmente en esta última. Cabe destacar que, si bien pueden analizarse cada una por separado, forman un todo integrado, interrelacionado; por lo que, aunque nuestro foco será su teoría de la historia, no se pueden soslayar las conexiones que esta mantiene con las otras dos teorías.

En primer lugar, es importante señalar que la teoría de la historia de Ortega y Gasset puede ser abordada a partir del análisis de tres componentes: la historiografía, la historiología y la razón histórica.

En segundo lugar, en conexión con esos tres componentes, en un grado más profundo de su sistema y del cual dependen en su desarrollo, podemos identificar tres concepciones que condicionan, impactan y nutren su teoría de la historia: la concepción antropológica, la concepción ontológica y la concepción epistemológica.

La discusión en el *plano ontológico* Ortega la lleva a cabo con su historiología, en donde aborda la materia y la forma de lo histórico como ente. En el plano ontológico, su concepción es importante en la medida que reconoce que la realidad se puede conocer: es independiente del sujeto; y sobre todo concibe a la realidad histórica con la complejidad y desafíos que implica la misma.

Su *concepción antropológica* expresa la relación entre el hombre y la historia, y es deudora del historicismo. Su posicionamiento filosófico está dado por la razón vital que provee una reflexión acerca del hombre, su naturaleza y cuál sea el eje de su existencia, la vida. Según esta mirada el hombre no tiene naturaleza, tiene historia. La dimensión histórica alude a la historicidad de sus actos. En lugar de hablar de existencia, Ortega prefiere el término consistencia. La importancia de la concepción antropológica a la hora de comprender la historia, depende de cuánto se conoce al hombre, de cuál es la concepción y riqueza de la interpretación y el grado de verdad que puede alcanzar. Por ende, será de suma importancia para Ortega la cuestión de la sensibilidad histórica del historiador, el sentido y la conciencia histórica de la época, unida a la actitud del historiador.

En el *plano epistemológico* Ortega plantea una discusión acerca de la configuración de la historia como ciencia y su funcionamiento, en donde busca conjugar dos vertientes separadas en su época, a saber, por un lado, la constatación de los hechos a través de la crítica documental y, por otro, la explicación o análisis. Estas dos facetas hacen a la unidad del saber histórico. Su epistemología de la historia afronta con claridad la forma en la cual los historiadores deben definir su objeto de

estudio y a partir de allí establecer un método que permita ordenar los hechos, interpretarlos, comprenderlos y expresar ese conocimiento elaborado.

Estos tres aspectos presentes en Ortega y su reflexión sobre la Historia entran en una relación profunda, dado que hay vasos comunicantes que hacen de los mismos un organismo, una unidad teórica. Lo ontológico establece principios acerca de la realidad histórica, y de ellos se desprenden categorías de análisis que surgen de reflexiones filosóficas y antropológicas, como por ejemplo la cuestión de las *generaciones* o la de las *crisis históricas*, categorías que toman forma en obras como *Entorno a Galileo (V, 1933)*, donde se manifiesta su concepción acerca del objeto y el método de la historia. Es un trabajo relevante ya que allí Ortega discute *la entidad epistemológica* de la historia. Ve el problema de su constitución como ciencia, de sus falencias teóricas. Se adelanta a proponer un modo nuevo de pensar lo histórico, entendiéndolo como un problema abierto, en tanto conocimiento y práctica. La cuestión de la verdad, del conocimiento del presente y el pasado emerge a cada paso y Ortega sale al cruce sosteniendo que la posibilidad de conocer una verdad de otra época no es fácil, porque ya ha sido. Sin embargo, en su elaboración propone cómo acercarse a ella y reactualizarla, con confianza en su posibilidad. La historia es una ciencia, pero aún está incompleta.

Mientras traza un camino, señala cómo la ciencia histórica moderna al no tener claro esos principios teóricos acerca de su objeto de estudio, se ha enfrascado en lo metodológico, y ha tomado prestado de otras ciencias conceptos y categorías. Ha renunciado o esquivado la interpretación, la comprensión y en definitiva la explicación haciendo incomprensibles, incluso lejanas, sus producciones al hombre del siglo XX que necesita entenderse a sí mismo y a su época.

La complejidad y riqueza de su teoría de la historia proviene de lo complejo de su formación y despliegue como pensador. Su formación filosófica, su interés por el presente y su explicación, le plantean la necesidad de forjar una disciplina capaz de abordar el desafío de comprender su presente. Para lograrlo comienza hacia la década de 1930 una etapa en su vida intelectual en donde da una importancia radical a la Historia en aquella comprensión. La dimensión histórica del hombre, su historicidad se transforma en un elemento clave de su filosofía. La tríada ‘historiografía’, ‘historiología’ y ‘razón histórica’, según advertimos, funcionan en Ortega como un organismo, constituyendo su entera teoría de la historia, la cual tiene aspectos prácticos, teóricos y poéticos.

Así, cuando se reflexiona sobre la ontología de lo histórico, se desarrolla la historiología; cuando se escribe sobre hechos históricos, se hace historiografía, aplicando a alguna época de la Historia el método pensado a través de las catego-

rías teóricas brindadas por la historiología. Tal es el caso, por ejemplo, de su libro *Del imperio romano*. Todas estas operaciones están iluminadas por un objetivo, un impulso, la visión profunda y abarcadora de la razón histórica, esto es, dar razones, explicación de la estructura de la vida en diversos momentos. De ahí que –insistimos– sea tan difícil separar en él esas tres dimensiones de la tríada mencionada. Por ello quizás lo más apropiado sea denominar a Ortega un ‘teórico de la historia’.

La *razón histórica* es un modo de conocimiento singular porque singular es su objeto: la realidad histórica manifestada en la vida humana. Es un modo de comprender, el cual se nutre del estudio y reflexiones acerca de la estructura de su objeto de estudio, la vida humana inscrita en la realidad histórica. Por su parte, la *historiografía* es el modo de escribir y llevar adelante investigaciones con aquella perspectiva, validando las reflexiones y categorías que surgen del uso de la razón histórica realizado en la *historiología*. Todo esto constituye y se encuentra incluido en la teoría de la historia de Ortega y Gasset.

De modo que su teoría de la historia está imbuida de esta perspectiva de la razón histórica que se encarna en la ciencia histórica, en el conocimiento histórico y su escritura. Esa forma nueva de conocer históricamente y de pensar la realidad se inscribe en el corazón de la historia como ciencia a través de la historiología, disciplina especialmente creada/pensada por Ortega para proveerle de los insumos necesarios para alcanzar un conocimiento científico.

La historia es sistema —un sistema lineal tendido en el tiempo. La serie de las formas de vida humana que ha habido, en efecto, no son infinitas, son unas cuantas, tantas como generaciones, unas cuantas precisas y determinadas que se suceden unas a otras y salen unas de otras como las figuras de un caleidoscopio integrando, como he dicho, una melodía, la melodía del destino universal humano —el drama del hombre, que es, en rigor, un auto sacramental, un misterio— en el sentido de Calderón—es decir, un acontecimiento trascendente. Porque en la vida humana va incluso toda otra realidad, es ella la realidad radical, y cuando una realidad es la realidad, la única que propiamente hay, es, claro está, trascendente. He aquí por qué la historia—aunque no lo hayan creído las últimas generaciones—es la ciencia superior, la ciencia de la realidad fundamental —ella y no la física. (V, p.95)

La cuestión de la historiología¹

Según Graham (1997, p.170), Ortega elabora el concepto de historiología en una época temprana, adaptando un término utilizado por Burckhardt en sus *Reflexiones sobre la historia universal* (1897). La palabra ‘historiología’ deriva de la combinación de *historia* y *logos*, es decir, la ciencia que estudia la historia; y el historiólogo es aquel que estudia y usa la historia a diferencia del historiógrafo, que escribe (*gráphein*) y enseña la historia. Sin embargo, como hemos sostenido en un comienzo, estas dos vertientes, si bien pueden analizarse por separado, forman una unidad, a la cual está llamado el historiador en su ejercicio pleno.

Ortega no solo concibió desde temprana época la historiología, sino que también la llevó a la práctica. Dicho de otro modo, pensó historiológicamente desde temprano. En efecto, el término ‘historiología’ es usado por Ortega ya en 1928 en un escrito sobre Hegel denominado *La filosofía de la historia en Hegel y la historiología* (IV, 1928). En este texto se manifiesta la incomodidad e insatisfacción de Ortega frente a la forma de concebir la historia hasta ese momento y de la labor de los historiadores, como así también la búsqueda de un camino propio o modo de pensar históricamente.

Para el pensador madrileño la “Historia no es manipulación, sino descubrimiento de realidades: *aletehia*, debe partir de la realidad misma y mantenerse en contacto ininterrumpido con ella” (IV, p.532) La ciencia no es invención, pura fantasía o producto de la imaginación del historiador, sino que debe partir del conocimiento de la realidad histórica, de la constatación de hechos, para dar luego paso a una interpretación fundamentada. Ello marca una clara continuidad en su pensamiento acerca del conocimiento y la ciencia. Así, la científicidad de la historia está dada en que posea un núcleo de reflexiones acerca de la realidad histórica.

Para Ortega la ciencia histórica es una y se despliega simultáneamente en dos sentidos que pueden variar su posición en el proceso del conocimiento: es el ejercicio de pensar la realidad histórica para determinar categorías de análisis, es decir, por un lado, qué va a buscar el historiador en el pasado, a qué le va a prestar atención y bajo qué ángulo e inspiración lo va a hacer; por otro lado, discernir, seleccionar, constatar hechos datos a la luz de esas categorías, para luego pasar a la explicación y síntesis final.

Sin embargo, esta unidad no se vislumbraba en la ciencia histórica de la época en la que le tocó vivir y pensar a Ortega. La fuerte influencia de la corriente liderada

¹ En su obra *Filosofía de la historia* (2008), Juan Cruz Cruz hace un paralelismo interesante y que debe ser analizado a la luz de los planteos orteguianos entre teoría de la historia e historiología.

por Ranke hacía decir al pensador español que había una necesidad imperiosa de superar lo que él llama “el cronicón”, es decir, una producción tosca y sin el sutil tratamiento que requiere la materia tan especial que es la realidad histórica. Incluso señala que la falta de reflexión sobre su objeto y la actitud esquiva a realizar interpretaciones había dejado en manos de otros pensadores ajenos a la historia aquella tarea: la denominada Filosofía de la Historia.

La razón de esta falencia, según él, estaba en que no se había intentado aun formalmente la instauración de una nueva disciplina científica, que podría llamarse metahistoria, la cual sería a la ciencia histórica concreta lo que es la fisiología a la clínica. Por ello, Ortega sostiene que debe existir una mirada reflexiva, profunda y a la vez que sobrevuele a modo de águila sobre el vasto mar de los hechos y ayude a escribir la historia de otra manera. En más de una ocasión a lo largo de diversos cursos, artículos y libros², él denuncia esta carencia de la ciencia histórica. La configuración de lo que él dará en llamar historiología en lugar de metahistoria (término este último utilizado en los inicios de sus reflexiones), tiene por objetivo suplir aquel déficit y realizar el análisis de la realidad histórica. Las preguntas que guían ese objetivo y que según él no han sido planteadas con rigurosidad por los historiadores acerca de la realidad histórica son las siguientes:

La historiología no es, por tanto, una reflexión metodológica sobre la historia rerum gestarum o historiografía, sino un análisis inmediato de la res gesta, de la realidad histórica. ¿Cuál es la textura ontológica de ésta? ¿De qué ingredientes radicales se compone? ¿Cuáles son sus dimensiones primarias? (IV, p.539)

Si la Historia no cuenta con esta perspectiva no dará el salto definitivo hacia el carácter de ciencia. Para ello se debe colocar al método en el lugar que le corresponde respecto al objeto, en especial al método que se le daba primacía en su época, a saber, la crítica documental, la recolección de datos, la confección documental. El historiador, señala Ortega, no es un archivero. Por el contrario, a las técnicas inferiores con que rebusca los datos es preciso añadir y anteponer otra técnica de rango incomparablemente más elevado: la ontología de la realidad histórica, el estudio *a priori* de su estructura esencial. Sólo esto puede transformar la Historia en ciencia, es decir, en reconstrucción de lo real mediante una construcción *a priori* de lo que en esa realidad —en este caso la vida histórica— haya de invariante (ver IV, p.536).

² Tema presente entre otros textos en *Historia como sistema* (1964c), *Una interpretación de la historia universal* (1965), *La filosofía de la historia en Hegel y la historiología* (1966).

Hasta ese momento los historiadores eran muy precisos en el tratamiento de los archivos y los documentos, pero muy imprecisos en lo conceptual, en la estructura o construcción de categorías de análisis sobre lo histórico. Ante esa paradójica situación Ortega forja la historiología como una disciplina científica que viene con la misión de rectificar esa deficiencia. Estudiar la estructura esencial de la historia y proveer una ontología de la realidad histórica es el propósito de la historiología.

Según su análisis hay cuatro procedimientos vinculados a la ciencia, y como la Historia es una ciencia, también los posee a su modo: epistemo-ontológico, estructural, metodológico y narrativo. Los primeros dos son teóricos, los dos últimos son prácticos:

Toda ciencia de realidad —y la Historia es una de ellas— se compone de estos cuatro elementos:

- a) Un núcleo *a priori*, la analítica del género de realidad que se intente investigar —la materia en física, lo «histórico» en Historia.
- b) Un sistema de hipótesis que enlaza ese núcleo a priori con los hechos observables.
- c) Una zona de «inducciones» dirigidas por esas hipótesis.
- d) Una vasta periferia rigurosamente empírica —descripción de los puros hechos o datos. (IV, p.530)

La proporción en que estos diversos elementos u órganos intervengan en la ciencia depende de su fisiología particular, y ésta, a su vez, de la textura ontológica que cada forma general de realidad posea. En el caso de la Historia Ortega sostiene que es difícil que “el núcleo a priori, la pura analítica llegue a dominar el resto de su anatomía como ciencia...pero lo que parece evidente es que sin él no cabe la posibilidad de una ciencia histórica”, ya que reducirla como había sido hasta aquel momento de principios del siglo XX a la acumulación y descripción de simples datos era un grave error que denunciaba debía ser corregido. (IV p.530)

La forma en la que debe proceder el historiador de acuerdo a aquella serie, indica que, en primer lugar, él debe teorizar acerca de su materia de estudio, su objeto. Eso lo lleva a relacionar esa realidad histórica en concreto con sus hipótesis, para luego dar paso a la parte práctica en la cual se constata y analiza la realidad histórica a la luz de aquellas hipótesis. Esto permite llegar a explicaciones y su comunicación a través de una narración que va de la causa al efecto expresando el carácter poético de dicha elaboración. Estas operaciones hablan del objeto y el método de la ciencia histórica, la cual, según Ortega, se despliega a partir de la vida humana: este es el objeto de la ciencia histórica, el estudio de esa vida. La configuración de cate-

gorías de análisis que esclarezcan esa realidad, la selección de hechos, la determinación de variables y constantes, ritmos, tiene como objetivo explicarnos nuestra vida; y la vida histórica. En ese ejercicio se reactualiza el pasado, se lo revive estableciendo una comunidad entre pasado, presente y futuro.

La historiología, disciplina del primer paso propuesto, viene a conducir a la Historia hacia campos más vastos, comprensivos y claros. La rigurosidad del conocimiento científico exige, según Ortega, aquel núcleo *a priori enunciado*. En el caso de la historia, de un núcleo *a priori* de definiciones acerca de la realidad histórica, su estructura y orden: “La determinación de ese núcleo categórico, de lo esencial histórico, es el tema primario de la historiología.” (IV p.533).

La historiología puede considerarse una disciplina autónoma, depende de su existencia respecto a la historia como ciencia ya que le provee un conocimiento riguroso de su objeto. Dentro del sistema histórico orteguiano es su núcleo, y si bien no suele ser el tema central en las producciones finales de un historiador, debe gravitar en ellas, dado que los hechos y las explicaciones concretas del asunto abordado son las que se muestran, pero son articulados por las categorías de análisis y por lo tanto estas categorías guían las interpretaciones.

La historiología es la disciplina que estudia y explica la estructura de la realidad histórica y entre sus objetivos se encuentra el de establecer aquello que no varía, distinguir lo constante de lo variable, de tal forma que haga inteligible lo que en principio aparece caótico y sin ley, porque esta realidad histórica se halla en cada momento constituida por un número de ingredientes variables y un núcleo de ingredientes invariables —relativa o absolutamente constantes. En la reflexión acerca del núcleo de lo histórico Ortega también avanzará en el perfil de una regularidad hacia el interior de la vida histórica. Si bien puede destacarse el carácter individual de lo histórico, lo singular no excluye la existencia de constantes históricas:

César no es diferente de Pompeyo ni en sentido abstracto ni en sentido absoluto, porque entonces no habrían podido ni siquiera luchar —lucha supone comunidad, por lo menos, la de desear lo mismo uno y otro contendiente. Su diferencia es concreta, y consiste en su diferente modo de ser romanos —una constante— y de ser romanos del siglo I a. de J. C. —otra constante. Estas constantes son relativas, pero en César y Pompeyo hay, cuando menos, un sistema común de constantes absolutas— su condición de hombres, de entes históricos. Sólo sobre el fondo de esas invariantes es posible su diferencialidad (IV p.534)

Estas constantes del hecho o realidad históricos son su estructura radical, categórica, a priori. Y como es a priori, no depende, en principio, de la variación de los datos históricos. Al revés, es ella quien encarga al filólogo y al archivero que busque tales o cuales determinados datos que son necesarios para la reconstrucción histórica de tal o cual época concreta.

En la medida que hay orden y ley es posible la ciencia histórica, su despliegue y comprensión. El cuerpo de la realidad histórica posee una anatomía perfectamente jerarquizada, un orden de subordinación, de dependencia entre las diversas clases de hechos.

Este orden inteligible se encuentra presente en toda realidad, solo es necesario saber cómo acercarse, como adentrarse en su vida. Esto es significativo para Ortega en relación con la realidad histórica. Su pensamiento a partir de la década del 20' toma un cariz profundamente histórico. Su vitalismo se impregna de historia, se hace histórico en la medida que comprende que la vida histórica es la realidad radical. Sus reflexiones personales en su dimensión individual dan paso, se abren hacia nuevas dimensiones que la contienen a esta, pero la contextualizan en un horizonte más amplio:

que la vida social presente es sólo una sección de un todo vital amplísimo, de confines indefinidos hacia pasado y futuro, que se hunde y esfuma en ambas direcciones. Ésta es sensu stricto la vida o realidad histórica (IV p.540)

Ortega configura en su obra aquel núcleo a priori de la historia a partir de ciertas categorías que permiten la construcción de la Historia, en este sentido ante la ausencia se transforma en historiólogo para su propio abordaje de la historia y para aquellos que deseen utilizar ese bagaje instrumental.

Entre estas categorías podemos mencionar las de *idea* y *creencia* (V, 1940), así como también la de *generación* (V, 1933); categorías clave en el pensamiento orteguiano de su última etapa intelectual. También es importante la de *horizonte vital*, que se traduce en el mundo en el cual uno vive. Esta circunstancia es relevante ya que todo cambio del mundo, del horizonte “trae consigo un cambio en la estructura del drama vital.” (V, p.34). Por otro lado, se encuentra la “*sensibilidad vital*” como fenómeno primario en historia y lo primero que debe definir el historiador para comprender una época y abordar las crisis históricas (III, p.146)

Es importante subrayar otro concepto esencial en el pensamiento histórico orteguiano que es el de ‘vida histórica’, eje de su teoría de la historia, ya que entiende por ello lo mismo que ‘realidad histórica’ y por lo tanto su objeto de estudio. En di-

cha realidad están integradas las vidas individuales interindividuales, sociales e históricas, esto es la vida humana que se despliega en ambas direcciones, pasado y futuro, en sus términos con límites casi indefinidos. Por ende, se explica que entienda la historia como el estudio de la vida humana, y que la vida humana sea a su vez la realidad radical.

De allí que la historiología estudie la estructura de la vida humana desplegada en el tiempo, con sus constantes y variables. Asimismo, es parte del cometido historiológico el de reflexionar acerca de la existencia y descubrimiento de los grandes ritmos históricos (III, p.149)

Del paso del plano ontológico de la historiología al antropológico y su mutua interdependencia da cuenta Ortega cuando establece que «El ser del hombre es irreversible, está ontológicamente forzado a avanzar siempre sobre sí mismo», sobre las «experiencias» de su vida, que no son sólo las de su propio pasado sino también las de sus «antepasados», las cuales hereda como «usos intelectuales, morales, políticos, técnicos, de juego y placer» (VI, p.69). El pasado es siempre un «límite» para cada ser humano porque «las experiencias de vida hechas estrechan el futuro del hombre» (VI, p.72), que nunca puede ser un nuevo Adán (VI, p.74). Su naturaleza es su pasado, porque el hombre es siempre heredero.

Finalmente, el plano epistemológico aparece unido al antropológico y ontológico en la razón histórica, entendida aquí como aspiración que debe tomar la ciencia histórica, es ««vía» o «camino» —métodos— por el cual se recorre un trecho de la verdad» y «nos revela el pasado [...] como la ingente melodía de experiencias [...] por las que el hombre ha ido pasando» (IX, pp. 592-593)

Conclusiones parciales

Según Graham la inusual nomenclatura usada por Ortega fue el mayor obstáculo a ejercer una influencia mayor en la teoría histórica y en el método dentro del campo historiográfico. Quedará para otro momento el análisis de la influencia de Ortega en el ámbito de la historiografía, en donde se puede destacar entre otros a Maravall (2008) como su principal continuador, sin embargo también existen rasgos en diversos pensadores en tanto que reconocen el influjo orteguiano o bien en aquellos que están emparentados con sus ideas aun sin una referencia directa.³

³ En el caso de Argentina a sugestivas notas e ideas de José Luis Romero en donde podría postularse una influencia o al menos conexión con el pensador español.

En varias oportunidades Ortega brindó precisiones sobre qué entendía por Historiología o cuál era su objeto de estudio y metodología. En *Una interpretación de la historia universal (IX, 1948)* ya hacia el final de su carrera intelectual y vital, sostiene que la historiología es “una teoría general de la realidad humana” dando cuenta de la importancia que había alcanzado en su pensamiento y proyecto intelectual.

Para ir concluyendo podemos decir que la historiología está encaminada a determinar cuál es la sustancia histórica de la historia: variaciones, constantes, ritmos. A diferencia de Spengler (1966), el cual hace una morfología de la historia, es decir estudia la forma de la historia, lo exterior, lo que se ve en ella, Ortega hace historiología, la cual implica estudiar desde adentro, estudiar la estructura esencial de la historia y configurar una ontología de la realidad histórica. Esta operación cognitiva y epistemológica y esta función ontológica convierte a la historiología en una parte esencial de su teoría de la historia. En definitiva, podemos entender a la Historiología como una disciplina sumamente rica en expresiones: como una disciplina básica conformada por un cúmulo de investigaciones en torno a lo histórico y como una metodología para construir categorías de análisis útiles a los historiadores y otras ciencias humanas que deben valerse de un instrumental apropiado a su objeto de estudio.

Bibliografía

Fuentes

- Ortega y Gasset, José** (1963-1966): *Obras completas*, X tomos, Madrid, Revista de Occidente.
- Dilthey, Wilhelm** (1949): *Introducción a las ciencias del espíritu*, trad. de Eugenio Imaz, México, FCE.
- Hegel, Georg W.F.** (2004): *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal*, prólogo de José Ortega y Gasset, Madrid, Alianza.
- Spengler, O.** (1966): *La decadencia de Occidente* (trad. de Manuel García Morente), 2 tomos, Madrid, Espasa-Calpe.
- Toynbee, A.** (1934-61): *A Study of History*, 12 vols, Oxford, Oxford University Press.

Referencias secundarias

- Burke, Peter** (2008): *¿Qué es la historia cultural?*, Barcelona, Paidós Ibérica.

- Burckhardt, Jacob** (1996): *Reflexiones sobre la historia universal*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica
- Braunstein, Jean François** (2008): *L'histoire des sciences. Méthodes, styles et controverses*, París, Vrin.
- (2012). "Historical Epistemology. Old and New", en [AA.VV.]: *Conference Epistemology and History. From Bachelard and Canguilhem to Today's History of Science*, Berlin, Max Planck Institute für Wissenschaftsgeschichte, págs. 33-40.
<https://www.mpiwg-berlin.mpg.de/Preprints/P434.PDF>
- Cruz Cruz Juan** (2008): *Filosofía de la Historia*, Navarra, EUNSA
- Ferreiro Lavedán, María Isabel** (2005): *La teoría social de Ortega y Gasset: los usos*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Giustiniani, Eve** (2006): "De la raison vitale à la raison historique. La philosophie de l'histoire au secours de la politique chez Ortega y Gasset (1923-1930)", en Aubert, Paul (coord.): *Transitions politiques et culturelles en Europe méridionale (xixe-xxe siècle)*, Dossier des *Mélanges de la Casa de Velázquez* (Nouvelle série), 36(1), págs. 83-106.
- González Quirós, José Luis** (2007): "Unas notas sobre la idea de Historia y el pensamiento de Ortega", en CSIC, *Centro de Ciencias Humanas y Sociales - Instituto de Filosofía (CCHS-IFS) Artículos*. <http://hdl.handle.net/10261/9733>
- Graham, John T.** (1997): *Theory of History in Ortega y Gasset: «The Dawn of Historical Reason»*, Columbia, University of Missouri Press.
- Holmes, Oliver** (1975): *Human Reality and the Social World. Ortega's Philosophy of History*, Amherst, University of Massachusetts.
- Iggers, Georg** (2012): *La historiografía del siglo XX. Desde la objetividad científica al desafío posmoderno*, Santiago de Chile, Fondo de Cultura Económica
- Koselleck, Reinhart** (2002): *Historia de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*, trad. Luis Fernandez Torres, Madrid, Trotta.
- Le Goff, Jacques** (2005): *Pensar la historia. Modernidad, presente, progreso*, trad. Marta Vasallo, Buenos Aires, Paidós.
- Marías, Julián** (1949): *El método de las generaciones*, Madrid, Revista de Occidente
- (1960) *Ortega Circunstancia y Vocación*, Madrid, Alianza
- Maravall, José Antonio** (2008): *Teoría del saber histórico*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- (1975). *La cultura del Barroco. Análisis de una estructura histórica*, Madrid, Ariel.
- Ortega y Gasset, José** ([1949]1965): "Una interpretación de la historia universal" en *Obras completas*, Tomo IX, Madrid, Revista de Occidente, 2ª ed., págs. 11-242.
- ([1933] 1964a): "En torno a Galileo", en *Obras completas*, Tomo V, Madrid, Revista de Occidente, 6ª ed., págs. 13-151.

- ([1940] 1964b): “Ideas y creencias” en *Obras completas*, Tomo V, Madrid, Revista de Occidente, 6ª ed., págs. 379-405.
- ([1941] 1964c): “Historia como sistema” en *Obras completas*, Tomo VI, Madrid, Revista de Occidente, 6ª ed., págs. 11-50
- ([1928] 1966): “La filosofía de la historia en Hegel y la historiología” en *Obras completas*, Tomo IV, Madrid, Revista de Occidente, 6ª ed., págs. 521-541
- Padilla Moreno, José** (2005): “La doble faz de la historia: estudio sobre la idea de la historia en Ortega”, en Llano Alonso, Fernando y Castro Sáenz, Alfonso (eds.): *Meditaciones sobre Ortega y Gasset*, Madrid, Tébar, págs.172-191.
- Romero, José Luis** (2008): *La vida histórica*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Rovira Reich, María de las Mercedes** (2002): *Ortega desde el humanismo clásico*, Pamplona, Eunsa.
- Salmerón, Fernando** (1983): *Las mocedades de Ortega y Gasset*, México, UNAM
- Tuttle, Howard** (1994): *The Dawn of Historical Reason the Historicity of Human Existence in the Thought of Dilthey, Heidegger and Ortega y Gasset*, New York, Peter Lang.
- Wendell Holmes, Oliver** (1975): *Human Reality and the Social World: Ortega’s Philosophy of History*, Massachusetts, Amherst University of Massachusetts Press.
- White, Hayden** (1973); *Metahistory: The Historical Imagination in Nineteenth-Century Europe*, Baltimore, The Johns Hopkins University Press.
- Zamora Bonilla, Javier** (2013): “La razón histórica”, en Zamora, Javier (ed): *Guía Comares de Ortega y Gasset*, Granada, Comares.

De la crítica a la impotencia. La política como tema en los orígenes de la historia cultural urbana latinoamericana

VALENTÍN MAGI

valentinmagi@hotmail.com

Instituto de Estudios Críticos en Humanidades, CONICET/UNR

Escuela de Historia, Universidad Nacional de Rosario

Departamento de Humanidades, Universidad de San Andrés

Resumen

Partiendo de una crítica formulada por Adrián Gorelik en el año 2004 a los estudios de historia cultural urbana respecto de su impotencia política, el trabajo interroga acerca de las razones sobre la asociación recurrente entre ciudad y cultura que ha imperado en dicha historiografía. Resultado de una primera aproximación al asunto en el marco de un estado de la cuestión para una tesis doctoral, la ponencia traza una genealogía sobre la historia cultural urbana latinoamericana con el objetivo de fundamentar las razones sobre la exclusión del tema del poder político en esa línea de pesquisas. En clave de historia intelectual, se explican los motivos por los que la lectura de la ciudad se ha apoyado sobre sus bases culturales, usualmente en la forma de expresiones letradas y artísticas, pero subvaluando el fenómeno del gobierno. La hipótesis sostiene que esto ha sido resultado de la crítica a la matriz planificadora de la ciudad típica del período modernizador/desarrollista por su carácter autoritario, cuyo resultado historiográfico derivó, en palabras del mismo Gorelik, en un torrente insuflado de metáforas dispersas, que, según este trabajo, acabó neutralizando aquella crítica por la vacancia del análisis de los procesos de decisión política en la historia de la ciudad.

Palabras clave: cultura / ciudades / política

Introducción

En el año 2004, Adrián Gorelik formulaba una serie de críticas en su libro *Miradas sobre Buenos Aires* hacia el destino que habían tenido los estudios culturales urbanos en Latinoamérica. Referente indiscutido de ese campo, los señalamientos que hacía iban dirigidos al movimiento intelectual y académico que él mismo protagonizaba.

El sentido principal de su reflexión yacía en diagnosticar a la historia cultural urbana como un saber que se había vuelto impotente. Según Gorelik, la práctica académica de finales del siglo XX y principios del XXI se había desgajado de la crítica política con la que se habían inaugurado aquellos estudios durante la década de 1970. Es que, casi al mismo tiempo que se producían los aportes pioneros de la mano de Richard Morse y José Luis Romero, las ciudades que eran objeto de sus renovadoras pesquisas comenzaban un proceso de transformación que si bien dejaba atrás el paradigma planificador de las décadas anteriores contra el que aquellos se habían posicionado, inauguraba uno nuevo, apegado a lógicas neoliberales que extremaban los imperativos de la economía de mercado y reducían las intervenciones de la técnica a acciones puntuales, alejadas de una reforma global.

La caída entonces de “la ciudad” como un gran meta-relato organizador de la vida social neutralizaba el sentido de la crítica que llevaba adelante la historia cultural urbana. Si bien la proyección latinoamericana de aquellos trabajos seminales fue abandonada en pos de abordajes dedicado a espacios locales singulares, según Gorelik, su continuado apego al uso de fuentes tales como la literatura acabaron inflando simbólicamente las interpretaciones sobre ciudad y sociedad, convirtiéndose incluso las investigaciones más agudas en torrentes de metáforas articulados por asociación libre. El resultado fue, por un lado, el desmontaje de la lectura unívoca y autoritaria que hacía la técnica planificadora del espacio urbano, pero, por otro, la producción de un conocimiento histórico sobre imaginarios incapaz de interrogar e interpelar la nueva forma neoliberal de la ciudad (Gorelik, 2004).

Doce años después, el mismo Gorelik junto a su colega brasileña Fernanda Arêas Peixoto, publicaban una rica compilación de estudios sobre distintos casos, períodos y temas de la historia cultural urbana latinoamericana, indicando que la dirección en que ese campo venía corriendo había seguido su curso sin mayores alteraciones. *Ciudades sudamericanas como arenas culturales* reunió a veinticinco autores de distintos países de Latinoamérica que tenían en común una misma forma de abordar la ciudad: desde la vida cultural, con un énfasis particular en lo artístico e intelectual.

Ahora bien, en la introducción a cargo de los compiladores, éstos dejaban en claro cómo pensaban historiográficamente la relación entre ciudad y cultura, algo que podría echar luz sobre por qué la impotencia que había percibido Gorelik más de una década atrás, no se había resuelto. Citando nuevamente a Morse -de quien tomaron el concepto “arenas culturales” para titular el libro-, postularon que los estudios que habían reunido constituían, en todo caso, perspectivas urbanas para pensar la cultura y no una perspectiva cultural para pensar la ciudad (Gorelik y Arêas Peixoto, 2016).

Esa aclaración permitiría suponer parte de la razón sobre por qué la historia cultural urbana no pudo tramar una relación crítica con el presente: porque para hacerlo debería modificar la relación entre objeto y perspectiva. Es que, difícilmente, por más presentista que se volviera, la historia de la cultura urbana fuera a poder convertirse en un instrumento provocador para el gobierno neoliberal de la ciudad. Porque, en verdad, su drama se disputa en una arena que no es estrictamente la de la cultura, sino más bien la de la política.

Al respecto, es preciso postular que en los últimos quince años una serie de trabajos tan sólidos como los de la historia cultural urbana intentaron explorar al vínculo entre ciudad y poder político, principalmente concebido desde la acepción técnica del urbanismo. Sin embargo, a pesar del diálogo entre especialistas de una y otra variedad de la historia urbana, lo cierto parece ser que se ha producido una distribución del trabajo intelectual cuyas distinciones analíticas se han mantenido iguales a sí mismas a lo largo del tiempo, a la vez que quienes se especializaron en cultura supieron ocupar un lugar hegemónico en aquel campo de estudios (Novick, 2003).

El objetivo de este ensayo, como muestra de uno más extenso que recorre las historiografías de la cultura y la política urbanas, así como política a secas, que se han desarrollado en Argentina, apunta a revisar una vez más el recorrido genealógico de los orígenes de la historia cultural urbana latinoamericana, pero con el objetivo particular de entender por qué el asunto del poder político ha sido reducido a una dimensión subvaluada en el vínculo histórico entre ciudad y cultura.

Morse, Romero y Rama: el arco pionero

Durante la década de 1970, una torsión que se revelaría duradera se produjo en la manera de estudiar la historia de las ciudades latinoamericanas. Hasta entonces, y desde la segunda posguerra, la ciudad venía siendo entendida en las ciencias so-

ciales como sede y motor del crecimiento económico y la igualación social, que, como tal, precisaba someterse a las virtuosas operaciones de la *planificación*.

La figura del técnico especialista en reformas urbanas condensó una mirada racionalista sobre los procesos de urbanización, enfocados desde variables económicas y demográficas. Estas eran las claves centrales de la teoría de la modernización, definida por la sociología estructural-funcionalista, que había sido pensada para los países industrializados. En esa línea, por su parte, la teoría del desarrollo había sido particularmente pensada para entender las condiciones de los países latinoamericanos que, además de funcionalizar sus ciudades precisaban concluir sus ciclos de industrialización, que, por inacabados, los sometía a un progresivo deterioro de los términos de intercambio, emplazándolos en una zona periférica del capitalismo.

Hija de ese contexto, nació la primera historia urbana latinoamericana, enlazada directamente con las necesidades del plan. Los estudios que primaron tendieron a abarcar períodos que partían de tiempos coloniales llegando hasta el presente, poniendo especial atención sobre las características físicas y poblacionales, cuyo conocimiento revestía de utilidad para la acción de la técnica. Jorge Enrique Har-doy fue uno de los mayores representantes, quien se encargó de institucionalizar equipos de investigación a nivel continental, en connivencia con organismos políticos de la misma línea desarrollista, como la Comisión Económica para América Latina de la Organización de Naciones Unidas.

No obstante, el optimismo que despertó el orden de posguerra se fue resquebrajando a medida que se confirmaba que las tasas de crecimiento de los países latinoamericanos no lograban acortar la brecha con los países centrales. Al mismo tiempo, la primera serie de golpes de Estado de mediados de los años '60, que, en nombre de la seguridad nacional, persiguieron y reprimieron a personas y movimientos que suponían una amenaza “subversiva”, significaron que la política del desarrollo sin seguridad se revelaba demasiado endeble como para ofrecer una alternativa convincente frente al comunismo. De hecho, así lo leyó Estados Unidos cuando dio por finalizada la “Alianza para el Progreso”, proyecto que, luego de la revolución cubana de 1959, había permitido financiar áreas públicas de vivienda, salud, educación y reforma agraria en América Latina. La alianza había tenido sentido para contener el despliegue de focos revolucionarios en tiempos de gobiernos democráticos, pero con los regímenes militares en marcha aquella tarea pudo derivarse enteramente a la represión.

El rostro autoritario del poder que había desnudado el desarrollismo provocó que la apuesta por la técnica moderna de los estudios urbanos incorporara algún tipo de crítica. La teoría de la dependencia fue la que aportó nuevos términos, re-

emplazando el tándem centro-periferia por el de dominante-dependiente, que fue útil para sostener que se prolongaban situaciones de colonialismo entre naciones, pero también al interior de ellas entre ciudades/regiones de riqueza concentrada y otras de condición postergada y atraso productivo. Así, bajo el lente de otra sociología igualmente estructuralista, pero de raíz althusseriana, autores como Manuel Castells o Aníbal Quijano profundizaron la idea de que el origen de los desequilibrios era económico, aunque más aún la de que la transformación debía provenir de la política.

La confianza en la planificación y su capacidad para transformar la ciudad, así como para organizar la producción, no fue cuestionada. En todo caso, hubo un cambio en la posición que asumía el técnico urbanista, en tanto la relativa autonomía de la que gozaba en el aparato del Estado se vio subordinada frente a las directrices emanadas por el gobierno revolucionario, colocando las soluciones urbanas al servicio de las necesidades de los sectores subalternos (Gorelik, 2005).

Pero, así como no hubo cambios en la ideología del plan, tampoco los hubo en el sector castrense respecto de la doctrina de la seguridad nacional, que más bien tendió a agudizarse al tiempo que se hibridaba con el neoliberalismo. Por eso, la segunda ola de golpes de Estado de los años '70, cuya primera estación se produjo en Chile en 1973, provocó la desarticulación abrupta y rápida de la estrategia revolucionaria, haciendo sentir sus efectos no solamente en la crisis de la teoría de la dependencia sino también en las de la modernización y el desarrollo. La transformación global de la ciudad fue progresivamente abandonada para, en su lugar, favorecer intervenciones puntuales, fragmentarias, preocupadas por la recualificación capitalista de carácter concentrado y especulativo. El cierre definitivo y particularmente virulento del ciclo estructuralista que se había abierto durante la segunda posguerra dentro de los estudios urbanos acabó inscribiendo a la ciudad en una nueva forma de su gobierno, atada a un régimen de acumulación socialmente regresivo y espacialmente desregulado (Gorelik, 2004).

Fue precisamente a la salida de ese doble desencanto, en un contexto escéptico respecto del rol del Estado, que se publicaron los trabajos seminales de la segunda historia urbana latinoamericana. Richard Morse (1976, 1978) y José Luis Romero (1976) fueron los primeros en emprender una travesía hacia el pasado cultural de las ciudades, barriando con las marcas estadísticas y computarizadas del plan, que habían producido una lectura tecnocrática y administrativa del espacio.

A pesar de lo disímiles que podían ser entre sí sus novedosos abordajes, ambos señalaron que las fuentes de la vida urbana debían buscarse por fuera de los saberes de las instituciones burocráticas, sobre un espectro cultural más amplio. Un ante-

cedente común que esgrimieron fue la obra de Lewis Mumford, en particular *La cultura de las ciudades* (1959 [1938]) y *La ciudad en la historia* (1979 [1961]), ambas de un muy alto reconocimiento y particularmente fértiles para seguir el camino que Morse y Romero se proponían.

Mumford había formado parte de un grupo de urbanistas culturalistas de las primeras décadas del siglo XX, entre los que se encontraban Patrick Geddes, Marcel Pöete y Pierre Lavedan. Sus narrativas habían adoptado un tono evolucionista y organicista, al servicio del diagnóstico de problemas y reformas posibles para el funcionamiento de la ciudad (Novick, 2003). No obstante, el caso de Mumford fue significativo porque escapó al hermetismo de especialistas al que quedaron atrapadas las obras de sus colegas.

La cultura de las ciudades y *La ciudad en la historia* se publicaron con una distancia de más de veinte años, pero las caracterizó una misma escritura de larga duración, que pretendió dar cuenta del conjunto de las etapas del pasado urbano, que, como Mumford aclaró, decidió delimitar a las ciudades que conocía de Europa Occidental y Estados Unidos, que era además su país de origen. En ambas obras sostuvo que la ciudad era un emergente social, sobre la que confluían múltiples relaciones humanas estructuradas durante diversas temporalidades. A su vez, que en ella convivían herencias culturales superpuestas: desde las regionales más próximas, y por eso más importantes, hasta las de la humanidad misma, pasando por las nacionales, las raciales o las religiosas. En ese sentido fue que en *La ciudad en la historia* acentuó el uso de fuentes literarias y filosóficas para reforzar argumentos sobre los cambios sociales y morfológicos urbanos (Almandoz, 2002).

Mumford recorrió todos los tiempos: antiguos, medievales, modernos y contemporáneos, pero no fue sino llegado este último, que llamó época de las megalópolis y que es identificable de un lado y otro del Atlántico Norte, que diagnosticó un período de caos y desorden urbano como resultado de la progresiva mutilación de la naturaleza, el gigantismo de las ciudades y la pérdida de su forma. Derivas que, según su argumento, se conectaban con la situación de los estados nacionales, que durante la primera mitad del siglo XX habían logrado producir legitimidad a base de principios imperialistas y racistas que, eventualmente, habían conducido a la guerra. La civilización occidental reclamaba entonces una salvación sobre lo que había sido un rasgo constante en el tiempo, pero que había terminado por convertirse en su principal patología: la violencia. La respuesta se hallaba, según Mumford, en reivindicar el hecho geográfico regional, mediante una reforma federal de los regímenes de gobierno, para poder valorar la vida mental de las ciudades, en

tanto obras de arte únicas y colectivas, y así neutralizar el avance conquistador y explotador del poder político (Mumford, 1959 [1938], 1979 [1961]).

De esta manera, Morse y Romero rescataban la cultura de las ciudades latinoamericanas a la manera mumfordiana, que, en un contexto diferente, había sido igualmente escéptica frente al Estado. Si bien es conocido que ellos también abogaban por distintos tipos de reforma política -en el caso de Morse, populista, y en caso de Romero, socialista-, lo que se desprendía de sus obras era, sobre todo, una crítica hacia los modos tecnocráticos de leer la ciudad, ofreciendo a cambio una fuga hacia el pasado urbano en su calidad de reliquia o refugio intelectual y potencialidad reflexiva (Gorelik, 2004). En la base de la historia cultural urbana latinoamericana se halla entonces una impugnación a las formas conocidas de concebir y abordar a la ciudad por parte del poder político, lo que trajo aparejado una igual obliteración por considerarlo objeto pasible de la investigación histórica urbana.

Pero, además, Morse y Romero llegaron a esa posición por razones vinculadas a sus trayectorias individuales. En el caso del primero, formaba parte de la academia norteamericana, y más particularmente de la corriente que a partir de 1969 se conoció como “New Urban History”, inaugurada a partir de la publicación de *Nineteenth-Century Cities: Essays in the New Urban History*, que compilaron Richard Sennet y Stephan Thernstrom, y que recogió conferencias dictadas en un simposio reunido el año anterior en Yale University. En ese libro, por primera vez, la historia de las ciudades norteamericanas era leída “desde abajo-arriba”, según la frase de Jesse Lemisch. Estimulados, principalmente, por el movimiento de lucha por los derechos civiles, un sector cada vez más vasto de los historiadores compartía una crítica y un descrédito directo para con el Estado, acusándolo de abstraído y autoritario, y al mismo tiempo, una reivindicación de los sectores subalternos. Así, la historia de la negritud, las mujeres, las etnias y los trabajadores fueron las principales variedades de la nueva historia urbana, que recogía más bien renovadas inquietudes de la historia social. En esa clave fue que se recuperó la ciudad como terreno propicio para indagar en las trayectorias de los sectores más postergados (Sennet y Thernstrom, 1969; Frisch, 1979; Darnton, 2010 [1980]).

Ahora bien, lo curioso es que las publicaciones de Morse no tuvieron un anclaje directamente social, sino uno intelectual. En “The city-idea in Argentina. A Study in Evanescence”, artículo publicado en 1976 en el *Journal of Urban History* -revista de los “nuevos historiadores urbanos”-, y luego en “Los intelectuales latinoamericanos y la ciudad (1860-1940)”, conferencia dictada en 1976 en el VI Simposio sobre Urbanización en Latinoamérica realizado en París, exploró de una forma hermenéutica y aleatoria las ideas de letrados, intelectuales y escritores argentinos y lati-

noamericanos sobre la ciudad (de Sarmiento a Cortázar, de Samper a de Andrade), cuya posición social los hacía parte de las elites, o las capas medias altas, con o sin vinculación con el poder político (Morse, 1976, 1978). Cuando Morse fue interpelado al respecto en una entrevista previa a la publicación de “The city-idea...”, señalándole la pertenencia dudosa que ese recorte le confería a la “New Urban History” respondió que

...un académico norteamericano de clase media [...] no puede arrogarse un acceso más generoso a las mentes del proletariado latinoamericano explotado de tanto tiempo atrás que un intelectual latinoamericano del siglo XIX comprometido con una visión de conjunto sobre su sociedad. (Goodwin, Hamill Jr., Stave, 1976: 343-344).¹

De manera que Morse ofrecía un ingreso múltiple a la ciudad latinoamericana: primero, a través del letrado, intelectual o escritor como sujeto específico, luego a través de su imaginación literaria y capacidad narrativa, y finalmente, a través de los enunciados sobre la vida social que contenían las obras de aquellos escritores. Se restituían retazos densos de una cultura a través de la ensayística, lo que lo alejaba de la matriz estructuralista de las ciencias sociales de las últimas décadas. Como argumento extra, desde Estados Unidos, Morse también pudo sostener que estudiar una otredad cultural considerada oprimida como la latinoamericana, que venía siendo su área de experticia desde los años '40 -aunque con hipótesis y enfoques bastante diferentes a las que sostenía en los '70-, implicaba un gesto de reconocimiento para con sus particularidades, que según él merecían un mejor reconocimiento por parte de la civilización occidental. En suma, un enfoque que, aunque lateral y *sui generis*, le permitió mantener su lugar en la “New Urban History” por compartir los fundamentos de su criticidad, aunque, sobre todo, ganarse uno central por su carácter inaugural en la historia cultural urbana latinoamericana.

El caso de Romero fue marcadamente diferente. Su libro *Latinoamérica: las ciudades y las ideas* fue el maduro y ambicioso resultado de una cantidad de hipótesis, pero, fundamentalmente, de formas de pensamiento histórico que venía cultivando hacía décadas.

Como es conocido, su perfil se alineaba más con la tradición erudita que con la moderna noción de especialista disciplinar. Sus estudios medievalistas lo habían vuelto un temprano receptor de la Escuela de los Annales en Argentina, pero, precisamente, por haberse abocado al espacio europeo, pudo excusarse de participar de

¹ La traducción es propia.

la lucha contra la historiografía liberal vernácula. A cambio, y sobre todo luego de que en 1955 se hiciera cargo de la cátedra de Historia Social en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, delegó ese combate en sus discípulos.

De manera que un particular claroscuro intelectual le permitió a Romero sostener una admiración por Mitre, Sarmiento o Canal Feijoó, y, al mismo tiempo, compartir investigaciones con personajes innovadores como el propio Gino Germani, con quien se unió cuando titularizó aquella cátedra para indagar sobre el impacto de la inmigración masiva en el Río de la Plata, proceso que ya en 1946 Romero había acuñado como “era aluvial”, en su trascendental libro *Las ideas políticas en Argentina* (Neiburg, 1998; Romero, 1999 [1956]; Halperín Donghi, 2015 [1980]).

Muy distinto a este último, *Latinoamérica...* iba a ser el resultado de la mixtura de teorías y metodologías muy diversas. En su matriz sociocultural, que según su autor permitía descubrir tramas profundas a las que la historia política nunca llegaba, y en la ambición “totalizante” que apuntaba a comprender la multiplicidad de expresiones culturales como una unidad capaz de ir mutando a lo largo del tiempo, resonaba la vieja obra de Mumford, pero también la estela de Dilthey y del propio Braudel. Trabajos más específicos sobre la vida urbana contemporánea, como los de George Simmel o los de la Escuela de Chicago se hicieron sentir para interpretar fragmentaciones y asimilaciones sociales, así como para fundar el extrañamiento metodológico con el que decía volcarse al pasado (Altamirano, 2001; Gorelik, *et.al*, 2001; Gorelik, 2022).

En la delimitación del molde continental convivían el esfuerzo romeriano por reflexionar de una forma que hoy llamaríamos transnacional, tal como lo hacía para Europa, y que en ese momento era reforzada por los “estudios de área”, según la división del trabajo académico de la segunda posguerra -donde resonaba el funcionalismo modernizador-, pero, además, esa escala indicaba una estrategia para demostrar que el sentido común para entonces en boga sobre una Argentina excepcional, estaba errado. Algo que probablemente Romero traía desde sus años de juventud en la Universidad Nacional de La Plata, donde una versión del credo americanista había llegado a serle propio.

La selección de la ciudad como su objeto más logrado respondía, por un lado, al lugar privilegiado que venía ocupando en las ciencias sociales, por otro, al igualmente destacado que tenía en las hipótesis de Romero sobre la historia medieval y moderna y, principalmente, al que le había otorgado Sarmiento en el *Facundo*, en tanto sede y máquina civilizatoria. La relectura del clásico fue, según el autor de *Latinoamérica...*, lo que le permitió mirar en clave urbana lo que ya había estudia-

do para la historia de las ideas políticas argentinas. Sobre todo en el punto referido a su falta de originalidad, puesto que la vida intelectual del país parecía ser más bien receptora de teorías europeas cuyas deformaciones marcaban, en todo caso, la singularidad de la cultura.

Similarmente, las ciudades latinoamericanas, que eran la expresión mejor acabada de esas ideas, habían sido fundadas durante el período de la conquista europea, proyectándose sobre aquellas el mecanismo de desarrollo urbano comenzado en el siglo XI en el Viejo Mundo. Las ciudades habían sido en la historia latinoamericana los dispositivos de la colonización y aculturación, y en consecuencia allí se encontraban las fuentes más valiosas y dinámicas para estudiar los conflictos y direcciones que adquiriría la sociedad en su conjunto, en cuyo futuro Romero confiaba casi ciegamente, imaginándolo solidario y armónico, a pesar de sus reiteradas desviaciones.

Aquella hipótesis sobre la historia colonial acabó siendo la más fértil de su estudio, y la que aglutinó el conjunto de etapas de la historia urbana latinoamericana, por lo que a su periodización la marcan las grandes etapas de la historia política, aunque solo para acabar produciendo síntesis de sentido ideológico o de mentalidad en las que se comprende aquella política en términos de sociedad y cultura.

Finalmente, al conectar la conquista con la masificación social del siglo XX, las implicancias últimas se observaron en el deseo de Romero por alcanzar la democratización masiva de la ciudad creada por los europeos, en cuya cifra se hallaba el motivo ilustrado que permitiría actualizar la inscripción de Latinoamérica en las corrientes principales de la civilización occidental. Por fuera del plan pero por vía sociocultural, Romero sugería que así el continente podría incorporarse a la modernización progresista (Romero, 1976, 1999 [1956]; Gorelik, *et.al*, 2001; Acha, 2005; Gorelik, 2006; Halperín Donghi, 2015 [1980]).

Por supuesto que su optimismo no llegó muy lejos, ya que el autoritarismo político que lo espantaba agudizó su violencia en nombre de una misma razón civilizatoria, aunque definida de una forma diametralmente diferente. Los efectos fueron nefastos para la producción intelectual del momento y para la circulación de los libros, que probablemente explique la escasa recepción que tuvo el de Romero.

Luego de años de cierto suspenso, sobre el comienzo de la etapa de restauraciones democráticas llegaría en 1984 el tercer y último aporte sustancioso para la historia cultural urbana de dimensión latinoamericana. De la mano del uruguayo Ángel Rama, integrante de la “generación del ‘45”, considerada la primera familia de intelectuales urbanos del país oriental, un nuevo tipo de abordaje historiográfico apegado a la línea cultural recorrió una vez más los largos períodos de la historia

urbana del continente. Su contexto de escritura respondía al mismo ciclo de frustración política del que se desprendían las obras de Morse y Romero, pero ahora más particularmente acentuado por la crudeza que habían demostrado llegar a ejercer las dictaduras setentistas.

Lo distintivo de la apuesta de *La ciudad letrada* estuvo en concebirla como resultado de un orden sígnico, que partía de las profundidades paradigmáticas de la lengua, cuya capacidad para traducirse en escritura le otorgó a la ciudad un centro -geográfico y político-, y al poder un dispositivo -el de las letras- desde el cual protegerlo, imaginarlo y ejercerlo.

Esta hipótesis se definió empleando herramientas teóricas provenientes del estructuralismo francés, cuya recepción Rama acababa de afianzar durante su exilio norteamericano. Las marcas saussureanas sobre la arbitrariedad, sincronicidad y connotación del signo fueron rescatadas en sí mismas pero, en particular, fueron los ensayos arqueológicos de Michel Foucault los que le permitieron fundamentar que para la época en que se fundaban las primeras ciudades europeas en Latinoamérica, en el Viejo Continente se configuraba la episteme renacentista que tendía a separar las palabras de las cosas, otorgándole a las primeras la capacidad de “representar lo representado”, es decir, escindirse de referentes extradiscursivos y tender regímenes propios de saber que garantizaran su reproducción y repetición propia.

Así, Rama estuvo en condiciones de postular que la ciudad letrada era más bien un invariante de la cultura latinoamericana, definida históricamente por los poderes europeos colonizadores. Propuesta que reforzó no solo trayendo a *Latinoamérica... Romero*, sino también citando desde un viejo clásico como *Utopía* de Tomás Moro hasta *Las ciudades invisibles* de Ítalo Calvino, puesto que estas últimas, una parte o el conjunto del relato se organizaba sobre la premisa de que toda ciudad real podía leerse bajo el mismo esquema de una sola “ciudad ideal”.

Consciente de que había una ciudad física que excedía a la letrada, Rama enfatizó el hecho de que una razón proyectual previa la ordenaba espacialmente. En todo caso, lo original de su mirada estuvo en sostener que el a priori histórico yacía en la politicidad que las creaba, legando en sus centros los ejes de la dominación no solo urbana sino también de los extensos territorios que las rodeaban puesto que era desde la ciudad donde se gobernaba a las jurisdicciones. Citando a Mumford, compartió que la ciudad era una analogía de la forma que adoptaba el orden social, pero, a diferencia suya y sin salir de un abordaje que empleaba fuentes culturales, trajo a Foucault y orientó hacia la política la lectura del proceso histórico. Una historia urbana de la condición/motor/cultura intelectual del poder, podría sostenerse que lo diferenció no solo de Mumford, sino también de Morse y Romero, proponiendo

abiertamente un análisis posible del lazo de las ciudades no con el gobierno, que seguía sin tematizarse, sino con el fenómeno de la dominación entendido con la ambición totalizante de la episteme.

Estimulado por Claudio Véliz, que desde Estados Unidos acababa de publicar un libro sobre la tradición centralista de los estados latinoamericanos, Rama desplegó un análisis de larga duración que incluía la mayor parte del siglo XX. No obstante, optó por evitar el abordaje de los ciclos dictatoriales de las décadas de 1960 y 1970 para en su lugar dedicar el último capítulo, llamado “La ciudad revolucionada”, a las experiencias nacionales que habían corrido en una dirección democratizante. Esa decisión representaba igualmente una oblicua crítica a la política tecnocrático-autoritaria de su tiempo, pero también era indicativa de sus propios deseos de futuro, en el que no renunciaba a reencontrarse con lo que en su presente eran solo reminiscencias retóricas de los distintos proyectos que las izquierdas latinoamericanistas ahora extraviadas alguna vez habían considerado propios. Así, en el pasado reciente de la ciudad de Rama convivían el radicalismo de Yrigoyen, el reformismo batllista, la revolución mexicana y cubana, el varguismo, el peronismo, y hasta el gobierno de Salvador Allende, que fueron conectados por el hecho poco auspicioso de su componente caudillesco que explicaba su condición efímera, pero también, y fundamentalmente, por haberle otorgado una razón popular al anillo letrado de la ciudad.

De esa forma Rama concluía con una sugerencia propia que postulaba que si bien el dispositivo colonizador del siglo XVI se había opuesto sistemáticamente a unas resistentes culturas “bárbaras” -idea ésta en la que se colaba quizás un reflejo ideológico suyo y de su tiempo, difícil de rastrear en la episteme de Foucault-, su represión podía convertirse en una integración -deseo más cercano al de Romero-, que aunque considerada por el poder como síntesis civilizatoria, se la pretendía democrática e igualitaria (Colombi, 2006; Gorelik, 2006, 2022; Rama, 1998 [1984]).

Al año siguiente de que fuera publicada *La ciudad letrada*, un nuevo artículo de Morse que había sido primero una ponencia presentada en 1982, entró en circulación y, con él se cerró el arco de aportes pioneros que habían representado sus propios trabajos y los de Romero y Rama. No obstante, en “Ciudades <<periféricas>> como arenas culturales”, Morse no efectuó un aporte sobre la historia de las ciudades latinoamericanas sino sobre cómo abordarlas historiográficamente, definiendo una propuesta de lectura sobre su pasado que tuvo la virtud de conceptualizar una perspectiva de análisis.

Partiendo del libro de 1981 *The image of the city in modern literature* de Burton Pike, que demostraba que la construcción literaria de la imagen arquetípica de la ciudad moderna se había realizado sobre los rasgos que habían ido adoptando Londres y París durante el siglo XIX para luego ser reemplazadas por Nueva York en el XX, Morse recogió las también recientes obras *La Viena de fin de siglo* de Carl Schorske, *Todo lo sólido se desvanece en el aire* de Marshall Berman y *Latinoamérica...* de Romero con el objetivo de desactivar aquella idea liberal, cuyas resonancias habían llegado hasta el desarrollismo planificador, de que la cultura moderna de las ciudades centrales algún día se universalizaría y las periféricas terminarían arrojando siluetas especulares miméticas. Por el contrario, Morse sostuvo que espacios como Viena, San Petersburgo, Rio de Janeiro o Buenos Aires elaboraban lógicas culturales propias, que podían recibir inspiración parisina en tanto primera vanguardia de las arenas culturales modernas, pero cuya autenticidad conllevaba ritmos y elementos singulares que volvían a la modernidad un fenómeno policéntrico (Morse, 1985).

La lectura que sugería Morse sobre la ciudad permanecía fiel al enfoque que él mismo había introducido en los años '70, apoyado sobre la sensibilidad intelectual y literaria, y que sin dudas compartían en gran parte los autores que citaba. Una de las diferencias, a comienzos de los años '80, radicó en que la historiografía norteamericana, de la que Morse seguía siendo un exponente, comenzó a realizar contribuciones contundentes en una línea muy similar a la suya. Es que, para entonces, se estaba reparando la cesura que se había producido a fines de los '60 entre la historia social y la historia intelectual cuando la primera había impugnado el carácter elitista y epifenoménica de la segunda. Una década más tarde, gracias a la recepción de contenido teórico e historiográfico de distintas academias europeas, los historiadores intelectuales estaban prestando atención al contexto social de producción de las ideas, y los historiadores sociales se volcaban hacia interrogantes culturales para comprender la mentalidad de los sectores populares (Darnton, 2010 [1980]; Bender, 1987).

Así, Morse pudo evitar justificaciones como las que había tenido que dar en los años '70 respecto del lugar accesorio que representaba la historia intelectual para comprender las sociedades latinoamericanas, y en su lugar pudo jerarquizar y autonomizar el registro cultural, enlazándolo directamente con la ciudad. Operación que, como ya se ha explicado, respondió en América Latina a la crisis del paradigma planificador, y en Estados Unidos a la más general que afectó al capitalismo con la escalada estrepitosa del precio del petróleo en 1973, que sumió, precisamente, a la céntrica Nueva York -espacio desde el que escribían Schorske, Pike y Berman- en

un tortuoso proceso de reconversión urbana, jalonada por el retiro del financiamiento público y una potente gentrificación que convirtió a la zona sur del distrito de Manhattan en la sede financiera global del régimen de acumulación posfordista.

En ese contexto fue que esa tríada de autores acabó sus reflexiones sobre la forma urbana de la modernidad, buscando en el pasado sus invenciones más originales para recuperar así su capacidad creativa. Particularmente, Berman y Schorske orientaron esa búsqueda hacia los espacios periféricos por considerarlos capaces de producir contenido cultural a partir de observar o vivenciar los restos, límites y síntomas que generaban los procesos de modernización ya objetivados, y por ende venerados e impugnados como tales.

Este nuevo mapa ampliado de autores, que abordaban ciudades periféricas en espacios que incluían pero excedían Latinoamérica, anticipó lo que ocurriría con el enfoque de la historia cultural urbana que había sembrado el propio Morse: con la teoría del desarrollo y sus instituciones definitivamente en crisis, los estudios de área en declive, el más fractal neoliberalismo en avance y la creciente de la fragmentación y especialización de las ciencias sociales y las humanidades, su artículo estimulaba la aparición de estudios concentrados en una ciudad antes que en un (sub)continente.

De cualquier forma, en términos de Gorelik (2022), ese localizado “poslatinoamericanismo” que ahora transparentaba lo que en realidad era una vieja pretensión de Morse, respecto de abordar el área de manera arborescente, con tantas variaciones o excepciones como ciudades la componían -y que en gran parte lo abstuvo de escribir una obra como la de Romero-, no se despojaba de aproximarse a cada una de ellas como totalizaciones culturales. El sesgo escéptico respecto de incorporar el tema de la política así como los saberes del Estado, se agudizó en “Ciudades <<periféricas>>...”, donde Morse logró captar y definir los trazos gruesos de su innovador enfoque historiográfico, incluso llegando a reducir casi a cero otras dimensiones aparte de la intelectual y la artística. De esa forma leyó las obras que citó en su artículo, descartando, por ejemplo la relación de la cultura urbana con el modo de producción, tal y como aparecía en el marxismo de Berman, o su vínculo con la política, en la que había buceado Schorske. De hecho, éste último había subtitulado su libro con el tándem “Política y cultura” y la riqueza de su análisis de los escritos freudianos respondió a su directa conexión contextual con las singulares tramas de poder que se desplegaban en el espacio de cruce que significó Viena en la primera época de la Mitteleuropa (Berman, 1989 [1982]; Schorske, 2011 [1980]).

Finalmente, en esa línea resulta curioso preguntarse si hubiera ocurrido algo semejante en el caso de que *La ciudad letrada* de Rama hubiera podido ser incor-

porada al universo bibliográfico que nutría el artículo de Morse. Lo cierto es que el poder político como fenómeno con entidad propia acabó excluido de la concepción de ciudad que desde la segunda mitad de los años '70 primó en la historiografía latinoamericana y que “Ciudades <<periféricas>>...” logró modelar como ninguno. Demostrando que la historia cultural urbana era ya un campo de proporciones transnacionales, alimentado por plumas reconocidas en todo occidente, el artículo de Morse que cerraba el arco de ensayos sobre la ciudad que él mismo había abierto logró teorizar una interpretación específica sobre su modo de estudiarla que, de allí en más, serviría de sustento para una tradición historiográfica cuya vigencia se prolonga hasta nuestra actualidad.

Cierre: Beatriz Sarlo y después, la historia cultural urbana en Buenos Aires

Todo libro comienza como deseo de otro libro, como impulso de copia, de robo, de contradicción, como envidia y desmesurada confianza. En mi caso, hubo dos: *Fin-de-siècle Vienna*, de Carl Schorske y *All that is solid melts into air*, de Marshall Berman.” (Sarlo, 1988: 7).

Con esa doble cita, la crítica literaria Beatriz Sarlo daba comienzo a su propio libro llamado *Una modernidad periférica* publicado en 1988, que podría emplazarse en la estación de partida de la historia cultural urbana argentina, que priorizó su reflexión sobre el pasado de la hermana mayor de sus ciudades: Buenos Aires.

La centralidad de Schorske y Berman, pero también el mismo título del libro vuelven evidente la influencia que tuvo el ensayo de Morse en la definición del objeto y el enfoque sobre los que orbitaron la contribución de Sarlo, lo que hizo que se convirtiera rápidamente en un ensayo ejemplar y modélico sobre las arenas culturales urbanas modernas y periféricas. Ese tipo de inclinación para un trabajo escrito por una experta en literatura era resultado de la incomodidad epistémica que percibía acerca del rumbo que tomaba su propia área de estudios. La estetización formalista de obras legítimamente consideradas literarias clausuraba la puesta en contexto de su producción, lo que las abstraía de su relación con los procesos de transformación social, y al mismo tiempo impedía abrir el canon hacia otro tipo de ensayística.

Tanto la ampliación del universo de fuentes como su conexión con la historia sociocultural ya había sido encarada en un libro anterior de Sarlo, *El imperio de los*

sentimientos, donde había trabajado el folletín sentimental de la década del '20. Allí, podía notarse la influencia de Roland Barthes y Walter Benjamin, pero la referencia teórica que parecen haber tenido igualmente en común los distintos abordajes de Sarlo y cuya recepción destacó en numerosas oportunidades como trascendental estuvo en la obra de Raymond Williams.

La recepción del autor de *El campo y la ciudad* -en el marco de la revista *Punto de Vista* fue funcional para replicar el doble desplazamiento teórico y político que había protagonizado Williams junto con otros marxistas culturales, en alusión al economicismo y el estalinismo, respecto del que emprendió Sarlo en relación con el formalismo literario francés y la militancia en la izquierda maoísta.

La literatura pasó a ser comprendida en un sentido amplio, más cercano al de la escritura, lo que permitió echar el ojo sobre las representaciones que determinada sociedad crea en un tiempo y espacio. Su estructuración y capacidad de repetición debía explorarse para comprender no solo el artefacto textual, sus formas y tramas internas, sino también sus condiciones materiales de producción y sus condiciones sociales de reproducción (Sarlo, 1979; Altamirano, 1988).

Publicado en 1973 y recibido por parte de Sarlo de mano de su autor con motivo de una entrevista que le hiciera en 1981, en *El campo y la ciudad* Williams había seleccionado a la última como una forma social en sí misma, como un espacio en el que las prácticas materiales y sociales que conformaban la experiencia urbana moderna proveían un método de construcción ficcional e, inversamente, eran caracterizadas por esa misma perspectiva. Y lo demostró particularmente con el análisis de la novela de Dickens y su imbricada conexión con la vida londinense de su época (Sarlo, 2001).

En la lectura que Sarlo hizo de Morse, encontró que Williams era extrapolable a Buenos Aires, pero que además el caso podía modularse por su carácter de cultura periférica. Los pares Freud-Viena y Dostoievski-San Petersburgo abordados por Schorske y Berman respectivamente pasaban a integrar un eje que había comenzado Williams en la hegemónica Londres y de la mano de Dickens. El libro más urbano de Sarlo hizo entonces lo propio con distintos tipos de ensayos tributarios de plumas muy diversas -como Arlt, González Tuñón o Scalabrini Ortiz-, armando una suerte de rompecabezas literario de la Buenos Aires de entreguerras, en la que la modernidad ya era un hecho en aras de masificarse, con sus propios reveses y síntomas. La hipótesis principal que caracterizó al trabajo fue la idea de que la cultura argentina era una cultura de mezcla, en la que, nuevamente en términos williamsianos, coexistían elementos residuales y defensivos con otros renovadores (Sarlo, 1988).

De ahí en más, quienes dieron continuidad y convirtieron en legado al libro de Sarlo fue un grupo de arquitectos vinculados a la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires. Allí, durante la transición a la democracia, el Instituto de Arte Americano e Investigaciones Estéticas “Mario J. Buschiazzo” alojó a interesados en la crítica arquitectónica, deseosos de revitalizar la disciplina, que se encontraba entrampada en la crisis del modernismo funcionalista. La relectura de los textos de fines de los años '60 de Aldo Rossi, inspirado por la voluntad de reivindicar las singularidades de la cultura arquitectónica y urbana frente a la técnica estatal reformista, pero sobre todo la novedosa recepción del trabajo del veneciano Manfredo Tafuri aportaron una base teórica fundamental que resituó el lugar del arquitecto como profesional vinculado a las estéticas e inscripto en un contexto social determinado. La lectura de esa propuesta hecha desde Argentina significó la posibilidad de legitimar las condiciones locales de producción arquitectónica, hasta el momento desatendidas del análisis del canon clásico de obras, consideradas reflejos subsidiarios de lo que ocurría en los centros emisores (Novick, 2003; Liernur, 2010 [2006]).

Ahora bien, el grupo de arquitectos nucleados en el instituto no se dedicó a investigar únicamente la historia de la arquitectura desde aquella perspectiva renovadora, sino que la historia cultural urbana se incorporó a su agenda de pesquisas. La única referencia disponible en Buenos Aires era hasta el momento *Una modernidad periférica*, que traducía la posición de Tafuri al estudio de la ciudad.

Entre su publicación en 1988 y la actualidad, florecieron una cantidad de ensayos muy diversos dedicados fundamentalmente a Buenos Aires, pero también a otras ciudades del interior, como La Plata, Rosario o Córdoba, en las que el motor conceptual siguió orbitando en torno a la idea de “ciudades «periféricas» como arenas culturales” de Morse, y en consecuencia, la principal referencia local, en el trabajo de Sarlo. Seguramente el mejor heredero de ese enfoque haya sido luego Adrián Gorelik cuando al publicar en 1998 *La grilla y el parque* demostró que la historia de la literatura, la arquitectura y el urbanismo podían confluír en una síntesis teórico-metodológica altamente fecunda para el estudio de una igualmente semejante como lo es la ciudad moderna.

No obstante, su insatisfacción por el apego de su campo de estudios a una cierta manera de estudiar el pasado parecía responder a que había trasuntado en un conocimiento políticamente aséptico. Las arenas culturales y arborescentes de Morse habían proveído una clave de lectura analítica que sin embargo no encontraba referentes para los que proyectar una crítica.

La salida que encontró Gorelik a esa trampa puede encontrarse en su reciente y ambicioso *La ciudad latinoamericana* (2022), donde exploró el largo ciclo de esa figura de la imaginación social, tal y como la llama, que tanto en su vertiente funcionalista como culturalista fue capaz de organizar toda una serie de sentidos comprometidos políticamente. Mediante las herramientas de la historia intelectual, el libro se dedica en su mayor parte a recorrer los proyectos de reforma urbana entre los años 1940 y 1970, estudiando aquello que Morse, Romero y Rama impugnaban como conocimiento así como objeto de conocimiento. La recuperación de una trama continental -incluso en su vínculo con los Estados Unidos-, consistente en una sostenida elaboración de ideas y propuestas para transformar la vida social latinoamericana con el Estado como agente central quizás confirma que esa vacancia necesitaba recuperarse para entender que la ciudad, en cualquiera de sus arenas, precisará para transformarse o al menos para criticarse, de algún tipo de atención a quienes tomaron o buscaron tomar, en nombre de ella, decisiones políticas. Indagar sobre esa agenda, se encuentre o no permeada por un gran meta-relato-hoy caído, por lo cual el gesto de Gorelik es de cualquier forma uno político-, implica incorporar a la legitimidad de las pesquisas el díptico integrado por discurso y acción de quienes gobiernan. Es probable que sea una de las maneras más efectivas para salir de una crítica devenida en impotencia.

Bibliografía

- Acha, Omar** (2005): *La trama profunda. Historia y vida en José Luis Romero*, Buenos Aires, El Cielo por Asalto.
- Almando, Arturo** (2002): “Notas sobre historia cultural urbana. Una perspectiva latinoamericana”, *Perspectivas urbanas*, 1, págs. 29-39.
- Bender, Thomas** (1987): *New York Intellect. A History of Intellectual Life in New York City, from 1750 to the Beginnings of Our Own Time*, New York, Alfred A. Knopf.
- Berman, Marshall** (1989 [1982]): *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*, trad. de Andrea Morales Vidal, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Colombi, Beatriz** (2006): “La gesta del letrado (sobre Ángel Rama y La ciudad letrada)”, *Orbis Tertius*, 11(12). <https://www.orbistertius.unlp.edu.ar/article/view/OTv11n12a03>
- Darnton, Robert** ([1980] 2010): “Historia intelectual e historia cultural” en *El Beso de Lamourette. Reflexiones sobre historia cultural*, trad. de Antonio Saborit, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

- Frisch, Michael** (1979): “American Urban History as an Example of Recent Historiography”, *History and Theory*, 18(3), págs. 350-377.
- Gorelik, Adrián**, et.al. (2001): «José Luis Romero, un clásico. Sobre “Latinoamérica: las ciudades y las ideas”», *Punto de Vista*, 71, págs. 41-48.
- Gorelik, Adrián** (2004): *Miradas sobre Buenos Aires. Historia cultural y crítica urbana*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- (2005): «A produção da “cidade latino-americana”», *Tempo social*, 17(1), págs. 111-133.
- (2006): “Intelectuales y ciudad en América Latina”, *Prismas*, 10, págs. 163-172.
- (2022): *La ciudad latinoamericana. Una figura de la imaginación social del siglo XX*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Gorelik, Adrián y Arêas Peixoto, Fernanda** (2016): “Introducción. Cultura y perspectiva urbana”, en Gorelik, Adrián y Arêas Peixoto, Fernanda (comps.): *Ciudades sudamericanas como arenas culturales*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Goodwin, Paul; Hamill, Hugh Jr. y Stave, Bruce** (1976): “A conversation with Richard M. Morse”, *Journal of Urban History*, 2(3), págs. 331-356.
- Halperín Donghi, Tulio** ([1980] 2015): “José Luis Romero. Una cierta idea de la Argentina” en *Las tormentas del mundo en el Río de la Plata. Cómo pensaron su época los intelectuales del siglo XX*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Liernur, Jorge Francisco** ([2006] 2010): “Vigencia de Tafuri. Consideraciones sobre la crítica contemporánea de arquitectura en América Latina”, *Arquitectura, en teoría: escritos 1986-2010*, Buenos Aires, Nobuko.
- Morse, Richard** (1976): “The city-idea in Argentina. A Study in Evanescence”, *Journal of Urban History*, 2(3), págs. 307-330.
- (1978): “Los intelectuales latinoamericanos y la ciudad (1860-1940)” en Hardoy, Jorge Enrique; Morse, Richard y Schaedel, Richard (comps.): *Ensayos históricos-sociales sobre urbanización en América Latina*, trad. de Mario R. dos Santos, Buenos Aires, Ediciones del SIAP-CLACSO.
- (1985): “Ciudades <<periféricas>> como arenas culturales (Rusia, Austria, América Latina)”, en Hardoy, Jorge Enrique y Morse, Richard (comps.): *Cultura urbana latinoamericana*, trad. de Ernesto Leibovich, Clacso, Buenos Aires.
- Mumford, Lewis** (1959 [1938]): *La cultura de las ciudades*, trad. de Carlos María Reyles, Buenos Aires, Emecé.
- ([1961] 1979): *La ciudad en la historia*, trad. de E. L. Revol, Buenos Aires, Infinito.
- Neiburg, Federico** (1998): *Los intelectuales y la invención del peronismo. Estudios de antropología social y cultural*, Buenos Aires, Alianza.
- Novick, Alicia** (2003): “El urbanismo en las historias de la ciudad”, *Registros*, 1, págs. 6-26.
- Rama, Ángel** ([1984] 1998): *La ciudad letrada*, Montevideo, Arca.

- Romero, José Luis** (1976): *Latinoamérica: las ciudades y las ideas*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- ([1956] 1999): *Las ideas políticas en Argentina*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Sarlo, Beatriz** (1979): “Raymond Williams y Richard Hoggart: sobre cultura y sociedad”, *Punto de Vista*, 6, págs. 9-18.
- (1988): *Una modernidad periférica: Buenos Aires 1920 y 1930*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- ([1973] 2001). “Prólogo a la edición en español. Raymond Williams: del campo a la ciudad” en Williams, Raymond (2001): *El campo y la ciudad*, Buenos Aires, Paidós.
- Sennet, Richard y Thernstrom, S.** (eds.) (1969): *Nineteenth-Century Cities: Essays in the New Urban History*, New Heaven, Yale University Press.
- Schorske, Carl** ([1980] 2011): *La Viena de fin de siglo. Política y cultura*, trad. de Silvia Jawerbaum y Julieta Barba, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Ir al cine en Entre Ríos en la década del 60. Un abordaje desde la historia oral

JAVIER IGNACIO MIRANDA

javierimiranda@yahoo.com

Universidad Nacional de Entre Ríos - UNER

Resumen

Recuperar las sociabilidades en torno a la asistencia a salas de cine requiere de una reconstrucción a través de fuentes orales para dar cuenta aproximada de cómo se producían los procesos y prácticas en torno a ello. En este punto es donde confluyen algunas prácticas historiográficas de la Historia Oral como aporte a los estudios de comunicación y de historia de los medios. ¿Cómo la Historia Oral nos permite recuperar lo que sucedió en torno a las salas de cine en Entre Ríos hace 50 años? ¿Qué nos permite reconstruir? Son algunos de los interrogantes que aquí nos planteamos. Este trabajo se propone abordar esta problemática debido al diálogo que se establece entre Historia Oral, en tanto que estrategia metodológica, y los estudios de comunicación, a la vez que brinda para éstos últimos un enriquecimiento propio de este entrecruzamiento. Se propone entonces reflexionar sobre ciertos procesos dados en la década del 60 e inicios de los 70 a partir de una investigación realizada en la provincia mencionada, realizando así un ejercicio de comprensión histórica que será fundamentado en los escritos de Alessandro Portelli, Ronald Fraser, Paul Thompson y algunas reflexiones sobre la historia vivida, la historia del presente de Julio Aróstegui.

Palabras clave: Historia Oral / prácticas de ir al cine / Entre Ríos

A continuación proponemos realizar algunas reflexiones en torno a lecturas acerca de los modos de asistir al cine en la provincia de Entre Ríos entre las décadas del 60 e inicios de los 70. A su vez, lo que aquí se analiza fue también parte de un proyecto de investigación realizado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos. La misma consistió en indagar sobre las prácticas de ir al cine y ver televisión en tres ciudades de la provincia, Gualaguay, Colón y La Paz. Además de estas se visitaron otras ciudades que no formaron parte del proyecto pero que a los fines del presente trabajo serán tenidas en cuenta para la reflexión, Diamante y Villaguay.

El objeto de estudio fueron personas de más de 65 años que hubieran asistido a las salas en ese período, así como administradores actuales o antiguos de salas en las tres ciudades mencionadas. A su vez, se realizó un trabajo de reconstrucción histórica a través de archivos disponibles en bibliotecas públicas como la denominada Carlos Mastronardi de Gualaguay y particulares como la del diario El Entre Ríos de la ciudad de Colón, o personales como algunos archivos de planos de sala en la ciudad de La Paz de la familia Raspighi.

Se propone entonces reflexionar sobre parte de las entrevistas realizadas enriqueciendo el análisis, en este trabajo en particular, desde algunas miradas de la Historia Oral así como de algunas reflexiones vinculadas a la Historia del Presente a partir de los aportes de Julio Aróstegui.

Los primeros desafíos que surgen se encuentran en relación con los sujetos entrevistados, lo cual es una decisión metodológica que intenta pensar en personas de más de 65 años que asistieron a las salas cuando tenían entre 10 y 20 años. Sobre este punto podemos ahora reflexionar sobre qué forma de historización llevamos a cabo en ese momento y si ésta podría encuadrarse en una historia del presente al indagar sobre recuerdos de personas que están vivas. Según Julio Aróstegui *es para nosotros la transcripción en un discurso historiográfico de la categoría historia vivida* (Aróstegui 2004, p. 9). El autor considera que esto que llamamos presente tiene un significado histórico a partir del cual puede hacerse una construcción historiográfica. Nos enmarcamos entonces, en esta noción de historia y la sostenemos desde pensar que:

Historia no es sólo la herencia recibida, sino la conciencia formada a partir de la experiencia de nuestro propio actuar (...) La historia es antes que narrada vivida...la historia del presente es primordialmente la historia experimentada frente a la tradicional historia recibida. (Aróstegui 2004, p. 12).

Cada entrevistado seleccionado ha vivido la historia de ir al cine en esa década, es decir que estudiamos un período que ocurrió recientemente, no más de 50 años atrás. En este sentido como explica Aróstegui, es una tendencia en la cual estamos, donde la historiografía comienza a interesarse cada vez más por el análisis de lo "muy contemporáneo". Este proceso es reciente en este campo ya que se vio incrementado considerablemente después de la II Guerra Mundial cuando se manifestaron las inutilidades de los prejuicios de la tradición positivista acerca de la historia más reciente, y su imposibilidad de la falta de documentos (Ibídem, p. 21). Luego, con los acontecimientos de la desaparición de la URSS y lo sucedido entre 1989 y 1991 se necesitaron explicar, desde la historia, los procesos cambiantes. De esta forma, Aróstegui se remite a su vez al historiador Francois Bédarida quien ya en los 70's hablaba de pensar en el período comprendido entre los 30 y los 80 (Ibídem, p. 22). Por otra parte, para 1978 aparecería en París el Institut d' Histoire du Temps Présent. Algo similar ocurrirá en Gran Bretaña y se iniciarán la creación de "seminarios de testigos" dedicados a la historia oral testimonial. *Y todo ello en una historiografía que parecía poder alumbrar un nuevo paradigma metodológico basado en las nuevas posibilidades que aportaba el recurso a lo testimonial, a los testimonios vivos.* (Ibídem, 25).

Además, es interesante notar cómo Aróstegui analiza otros ejemplos para enriquecer este recorrido como cuando menciona al periodista francés Jean Lacouture, quien *en los años sesenta se proponía hacer una historia de personajes vivos y de sucesos muy recientes prácticamente vividos por los lectores* (Ibídem, 25) en relación a biografías de De Gaulle o Ho Chi-Minh. Del mismo modo, algo similar ocurre con nuestra investigación, debido a que se basó en la década del 60 e inicios de los 70 y han transcurrido más de 50 años. Sin embargo son los mismos protagonistas de esas historias a quienes entrevistamos.

Creemos entonces que con esta trayectoria se puede pensar la investigación realizada desde estas perspectivas que plantea el autor, porque se buscó construir la historia vivida a partir de testigos de ese momento, y cómo recordaban, al momento de la entrevista (2017, 2018 e inicios de 2019), haber experimentado su asistencia a las salas de cine en esa década.

Es necesario aclarar que cuando se explicita lo anteriormente descrito no desconocemos las discusiones sobre el propio término que el mismo Aróstegui plantea cuando dice que Historia Reciente parece en la actualidad inadecuada y que considera más correcto el de Tiempo Presente, pero por motivos vinculados al interés de nuestro trabajo preferimos acotar la discusión a lo anteriormente expuesto.

Algunas observaciones desde la Historia Oral

Al momento de reflexionar sobre la historia vivida también se puede enriquecer el análisis de los resultados de la investigación a través de aportes propios de la Historia Oral. Algunos de los referentes que serán abordados dan cuenta de una reflexión que permite enriquecer los mismos. Alessandro Portelli, Ronald Fraser y Paul Thompson serán recuperados para poder dar un sustento teórico al ejercicio realizado.

Es necesario en primer lugar hacer una acepción del término Historia Oral como dice el propio Ronald Fraser (Fraser, 1993 p. 80) en relación a las confusiones que el mismo habilita. Sin evitar la discusión sobre el tema y a los fines del presente trabajo se entenderá en ambas acepciones, como Historia Oral (Portelli, Thompson) o Fuentes Orales (Fraser).

Alessandro Portelli (2013) reflexiona en *Historia oral, diálogo y géneros narrativos* sobre las prácticas de la historia oral y los géneros narrativos. Resulta adecuado recuperar la referencia que realiza el autor a testimonios de quienes le dicen *no tengo nada para decir. ¿Qué quiere que le diga?* (2013, p. 14) y es porque aquí inicia la historia oral, con el encuentro entre un sujeto que tiene una "story" para contar y un sujeto con una "history" para (re)construir. Esta experiencia devino similar a lo que nos sucedía cada vez que iniciábamos una entrevista en nuestros viajes por las cinco ciudades mencionadas, gran parte de los entrevistados decía que no tenía mucho para decirnos, que no eran especialistas en el tema, o que ellos podían hablar solamente desde la experiencia. En este punto es justo cuando iniciamos este diálogo, en términos de Portelli, a partir del cual surgen y se van construyendo estos conglomerados de "géneros". Portelli se refiere aquí a que:

Se entrelazan los géneros discursivos utilizados por los narradores y aquellos géneros producidos en la relación de dos sujetos...la historia oral sería un conglomerado de géneros, un género de discurso histórico y narrativo específico dotado de una identidad y una autonomía (2013, p. 10).

La Historia Oral deviene así en una narración abierta, en la cual no existen prescripciones respecto de sus argumentos. De esta forma valen tanto las preguntas a los entrevistados desde cómo recuerdan, a su manera, lo que significaba ir al cine, a cómo era la preparación de dicha práctica, cómo se daba la asistencia a modo de

socialización en su ciudad y hasta los intercambios posteriores que se daban en plazas o bares cercanos.

Cada vez que se realizó una entrevista se intentó interactuar con el entrevistado porque justamente, como dice el autor, en este tipo de Historia, no debe intervenir el mito de la no interferencia. Incluso el esfuerzo que hacen los entrevistados para recordar acontecimientos, prácticas, modos de sociabilidad, forma parte y puede ser ayudado, planos de salas como el exhibido por la familia Raspighi en el caso del teatro Urquiza de La Paz, fotos como sucedió en Gualeguay a través de imágenes de fachadas extraídas de archivos de la biblioteca o de redes sociales, noticias, como las extraídas en el archivo del diario El Entre Ríos de Colón, hasta horarios de proyección de películas y nombres de bares que se ubicaban en las cercanías de las salas.

Es parte de la Historia Oral reconocer que cada testimonio tiene una carga subjetiva que es lo que refuerza lo que se está relatando. Además de la trascendencia que tiene el hecho de que, si no fuera por ser objeto de estudios de alguna investigación, esos entrevistados no considerarían importantes o dignos de ser contados sus relatos, por lo que muchos testimonios podrían perderse para siempre.

Este proceso de *devolver su historia a aquellos que no dejarían constancia de su vida de ninguna forma* en palabras de Ronald Fraser (1993, p. 79) hace que los entrevistados cuenten su propia historia vivida, sus recuerdos, sus sentimientos y lo que recuerdan hoy sobre lo que sentían y pensaban en ese momento (Portelli, 2013).

No obstante es necesario también aclarar las dificultades que esto implica, debido a que teniendo en cuenta la noción de diálogo, cada entrevista se transforma en un mundo que abre a recuerdos que van surgiendo, que logran en el entrevistado hacer aflorar sentimientos y momentos inolvidables que hacen que se sienta parte de una historia. Como se mencionó, en las ciudades visitadas gran parte de estas historias nunca fueron contadas, no fueron plasmadas más que en alguna publicación periódica o diaria del lugar en tanto acontecimiento que se realizó en algún momento en particular. Pero exceptuando estas, ninguno de los entrevistados había sido consultado sobre sus prácticas de asistir a las salas en esta década. Es este *no tengo nada para decir*, como ejemplifica Portelli (2013, p. 14) del cual luego salen largas y elocuentes narraciones, como sucedía en cada entrevista realizada. En la ciudad de Villaguay fue Osvaldo quien, en el restaurant de la esquina, se encontraba de visita en su ciudad después de más 30 años de vivir en Buenos Aires. La misma fue el momento oportuno para recordar cómo se producía su asistencia al cine, ubicado a la vuelta del bar en el que se realizó la entrevista, y notar cómo, luego de más de 40

años, los recuerdos y emociones que allí afloraban y que ni siquiera su pareja, oriunda de la Capital Federal, conocía.

En efecto también se revela cierta práctica de los entrevistados sobre que era necesario hablar con especialistas del tema en cada ciudad, al punto tal de pensar que ellos no debían ser entrevistados por no tener qué aportar a nuestra investigación. Es así que en algunos lugares referenciaban a ciertos especialistas o conocedores del tema como sucedió en La Paz en donde fuimos esperados por un familiar que “*se acuerda mucho, estudió y tiene una memoria impresionante*” (Raspighi, comunicación personal). O la situación de Gualeguay en la cual nos recomendaban hablar con una persona que era locutora de radio o con José por haber sido proyectorista en una sala durante mucho tiempo. Cabe destacar que las experiencias fueron aprovechadas, pero las mismas no impidieron ni dificultaron el objetivo de entrevistar a personas del público en general que hayan asistido a las salas en el período estudiado.

En este sentido nos ilustra nuevamente Portelli cuando afirma que en la Historia Oral los encuentros llevan a narraciones por momentos interminables, donde la confianza que se genera en el diálogo habilita a recuerdos de prácticas realizadas y de experiencias personales que marcaron a los mismos. Algunos aludían a cómo conocieron a su novia o novio, cómo iban en un grupo de amigos y les cobraban tres entradas en vez de cinco, como sucedía en La Paz. También al temor que les daba caminar por la calle luego de ver una película de terror como nos relataban en Gualeguay; o a ver películas que no estaban permitidas para menores como las de Isabel Sarli en la ciudad de Colón.

Es necesario entonces recuperar algunos interrogantes que nos habilita la Historia Oral en tanto que ¿qué es lo que genera que un entrevistado que relata estas experiencias vividas a alguien desconocido por primera vez tenga la confianza para relatar momentos de su vida? A Su vez esto permite entender que la riqueza de la Historia Oral deviene justamente de eso, por lo que ¿qué otra modalidad si no la del género en sí mismo de la Historia Oral ayudaría a poder pensar en cómo recuperar estos testimonios que de otro modo se perderían? Esto a su vez, se relaciona con el interrogante en torno a qué recuperar a los fines del objeto de estudio, y qué información a su vez debe ser contrastada o complementada con la información brindada por el acceso a los archivos, que como se mencionó anteriormente, fueron destacables en Gualeguay y Colón; y exceptuando los familiares, casi nulos en La Paz.

Por lo tanto, esta reflexión sobre la recuperación de testimonios desde la Historia Oral, puede ser enriquecida por el planteo de Paul Thompson, desde al entender a la *historia oral como la interpretación de la historia, las sociedades y las cultu-*

ras en proceso de cambio a través de la escucha y registro de las memorias y experiencias de sus protagonistas (Thompson 2003/2004, p. 15), considerando a la misma como un método interdisciplinario. Y es aquí cómo, quienes nos dedicamos a la comunicación, pensamos en realizar aportes que puedan enriquecer una mirada histórica en este ejercicio de introducirnos en la Historia Oral.

El autor utiliza la palabra "método" para identificar a esta práctica y para ello comenta cómo fue llamativo constatar que infancias muy cercanas pertenecían sin embargo a una época ya desaparecida, y eso las convertía en experiencias históricas. Algo similar fue lo acontecido en la investigación realizada cuando indagábamos acerca de lo que era concurrir a una sala 50 años atrás. Si bien el autor habla de la observación participante como un abordaje antropológico, nosotros podemos pensar que cada visita a una de las salas en las cuales se proyectaban las películas, podría ser también una instancia de observación en ese sentido, con la diferencia de que nos encontramos en un presente y no podemos estar en el mismo momento histórico al que se refiere la entrevista. Ese fue el ejercicio realizado al caminar por las salas aún existentes en la ciudad de La Paz o con la secretaria del museo en el cine de la ciudad homónima; así como la sala de la Sociedad Italiana de Gualeguay que aún permanece en funcionamiento, con el acompañamiento de su administrador José.

De este modo también la reconstrucción que se dio en torno a caminar con el señor Chiarelli entre las butacas del cine Urquiza de La Paz fue una instancia para observar rastros del suelo remodelado así como de las plateas y palcos mientras se realizaba la entrevista. Esto permitió evocar recuerdos en relación a cómo se subió la tarima del salón en la cual se encuentra aún la pantalla y las discusiones que en la comisión directiva y en la propia ciudad generaron al momento de las primeras proyecciones luego de los cambios realizados. Incluso es el señor Chiarelli quien señalaba los lugares en los que se ubicaban las parejas durante las películas románticas o las de acción durante el período de estudio.

Será entonces Thompson quien nos permita entender lo que estamos realizando con esta información, al utilizar la noción de "herramienta" que brinda la Historia Oral, en tanto estrategia posible para estimular los recuerdos a través de la combinación de fotografías, música y registros (Thompson 2003/2004, p. 18). Incluso se podría incluir en esta mirada la visita al frente de una de las ex salas de cine de la ciudad de Gualeguay devenida en salón de fiestas. Aún allí se conserva una cámara de muestra, el local de ingreso con la misma estructura, la ventanilla para la venta de entradas y las escaleras que llevaban a los palcos.

Algo similar también se produjo en la ciudad de Colón cuando, durante una de las entrevistas a la propietaria de la heladería de la calle principal, permite mirar directamente hacia la puerta del teatro Centenario y graficar ciertas referencias sobre el ingreso a la misma. Estas “herramientas” también fueron de utilidad al momento de recuperar algunos recuerdos cuando se ralentizaba la entrevista, evocando así algunas proyecciones puntuales que según las noticias, se iban realizar en ese momento, en algún día en particular; así como de espectáculos infantiles con regalos de pelotas de fútbol y muñecas para el día del niño, tal como acontecía cada año en el cine de Colón, según los ejemplares indagados en el diario El Entre Ríos de 1966. Es interesante notar cómo, algunos entrevistados preferían recordar ellos mismos más que con alguna sugerencia nuestra que no llevaba a ningún recuerdo puntual. En este sentido algunas herramientas funcionaron, como cuando les sugeríamos algunas películas argentinas de la época, mientras que otros no, lo que provocaba que fuera una interrupción en la fluidez de la narración.

Se puede destacar también en este sentido la experiencia relatada por Fraser (1993, p. 87) al momento de recordar a dos investigadores: Rozon y Thiesse, los cuales comenzaron a preguntar, en algunos pueblos, sobre qué leían algunos trabajadores en su juventud y reflexionaron sobre cómo algunas preguntas les permitieron contrastar o fortalecer las declaraciones realizadas por los mismos y reformular el modo en que reconstruían el momento de ocio dentro del propio tiempo de trabajo.

Se puede notar así una similitud con los resultados de las entrevistas al momento en que muchos afirmaban que si bien iban mucho al cine, no tenían nada para decir, no recordaban las películas o que fuéramos a hablar con “especialistas”. Fraser nos habilitó entonces a pensar un cambio en el planteo de la pregunta. Desde un primer momento las entrevistas buscaban conocer cómo era asistir a las salas, qué hacían antes y después de ver cada película, para luego profundizar en cómo se asistía específicamente, con quiénes lo hacían, qué significaba ir para ellos, cómo era la modalidad de visionado y cuáles eran las emociones filmicas provocadas.

En este sentido vemos también que Thompson hace mención a que *tenemos tanto que aprender acerca de la reconstrucción de la memoria como de los hechos mismos* (Thompson 2003/2004, p. 29). Así, cuando observamos la riqueza de la memoria a partir de los testimonios que recuperamos, vemos cómo el autor hace énfasis en la reconstrucción de la memoria cuando plantea que *el problema de la memoria siempre será una cuestión fundamental para los historiadores orales* (Ibídem, p. 29) y en ese desafío aún nos encontramos.

También se puede, a su vez, pensar en articular esta mirada con la del propio Portelli cuando explica que *Una historia oral tiende a ser una historia nunca di-*

cha, aún cuando se compone de historias ya narradas (Portelli 2013, p. 11), una historia que oscila entre performance narrativa y documento textual; entre narración de vida orientada al sujeto y testimonio sobre un tema (Ibídem, p. 13). De esta forma Portelli permite vincular con el planteo de Thompson sobre las potencialidades de la investigación de la Historia Oral, de las cuales aquí se mencionarán dos de las cuatro que analiza.

En primer término, las voces ocultas en tanto que *cada hombre y mujer tiene una historia de vida histórica y socialmente interesante que contar* (Thompson 2003/2004, p. 22) ya que la Historia Oral permite acceder a lo que dijimos también en este trabajo, a experiencias de personas cuyas vidas están al margen del poder y sus voces permanecen ocultas. Como se dijo, no hay un sólo escrito o ensayo, exceptuando los registros de noticias de diarios de época, que conozcamos sobre cómo era ir al cine en La Paz, Gualeguay o Colón en los 60 y qué hacían las personas antes, durante y después de las proyecciones de películas. Solamente quedan recuerdos de quienes fueron, esperando ser rescatados.

En segundo lugar Thompson habla de esferas escondidas, de aspectos que raramente aparecen representados en los registros históricos, experiencias familiares, de infancia, desde los sectores privilegiados a chicos de la calle (Ibídem, p. 22). De esta forma podríamos preguntarnos ¿qué recuerdos, qué historias quedaron pendientes en las entrevistas realizadas? Somos conscientes de que no agotamos todos los recuerdos en las mismas, y que la memoria deviene, como dice el autor, en un ejercicio de reconstrucción complejo. Parte de los desafíos fueron serán seguir profundizando en este camino.

Un tiempo de vida...una creación conjunta... ¿Y si no hubiésemos estado allí?

Hablamos de creación conjunta por que estamos en un proceso de creación de testigo e historiador a la vez, en el cual se dan recuerdos en forma de narración y vivencias de personas singulares (Fraser 1993, p. 80). En este punto Fraser realiza una distinción entre dos metodologías diferenciadas. Por un lado, entre las que se encuentra la de Portelli, quienes plantean que es a través de la narración en sí que debe captarse esa significación. Por el otro, algunos autores como Daniel Bertaux, que utilizan los relatos de vida con la finalidad de investigar las relaciones, normas, procesos que estructuran y mantienen la vida social (Ibídem, p. 82). La primera las denomina como hermenéutica y las segundas como etno-sociológica. No es nuestro

objetivo ingresar en el análisis de ambas formas, y para ello volvemos al mismo Fraser quien plantea que

Hay algo que une a todos lo que utilizan fuentes orales y eso es el saber que estas fuentes no bastan por sí mismas...la consulta obligatoria de otras fuentes primarias y secundarias que pueden tener relaciones con su campo de investigación (1993, p. 84).

Sobre este último punto se ha profundizado anteriormente en el sentido de que acompañamos nuestra investigación de material bibliográfico y hemerográfico para complementar los testimonios con información sobre salas, espectadores, carteleras de películas y acontecimientos durante o después de las proyecciones. Es a ello a lo que Portelli se refiere como materiales sociales, que *sirven para trazar un recorrido en el territorio abierto y fluido del discurso y de la memoria* (Portelli 2013, p. 11).

Es por ese motivo que interesa pensar lo que hubiese sucedido de no estar en ese momento realizando entrevistas, una tarea que, aunque no agotada ni terminada y con falencias y desafíos por cumplir, da cuenta de testimonios que salen a luz, que reflotan y que están siendo recuperados. Al decir de Portelli *las narraciones que se recogen en las entrevistas de historia oral prácticamente no han sido nunca contadas de esa forma* (Ibídem, p. 11). Dicha afirmación, que compartimos, podemos visibilizarla claramente cuando el autor cuenta la anécdota de un entrevistado y su hija adolescente que se acerca y se queda en la entrevista, del mismo modo que nos ocurrió en la ciudad de La Paz, cuando se acercó la esposa y madre de uno de los entrevistados para poder aportar más información sobre los testimonios. Al igual que en la ciudad de Colón en la cual toda la familia se convocó en torno a la puerta del kiosco en el que nos encontrábamos, para aportar testimonios sobre la historia vivida, en términos de Aróstegui.

A modo de conclusión

Al inicio del presente trabajo se mencionó la intención de compartir reflexiones en torno a la Historia Viva y a la Historia Oral para enriquecer la mirada sobre las entrevistas realizadas para un proyecto de investigación finalizado. Es este punto donde resulta conveniente recuperar el planteo de Aróstegui en torno a la intención de poder pensar el ejercicio de historización realizado. En un fragmento el autor distingue historiar e historizar, en la cual la primera habla de componer, contar o escribir una historia, mientras que en la segunda hablamos no de relatar lo que

existe, sino de conocer *bajo la categoría de Historia* algo que es una realidad...*Historizar es una operación mental y una elaboración conceptual que, mediante la correspondiente técnica, también, produce una realidad simbólica y discursiva nueva* (Aróstegui 2004, p. 179). El autor plantea así que *toda Historia tiene como objeto la experiencia...cuando ese objeto lo constituye la experiencia vivida...podemos hablar de historia vivida, es lo que estamos llamando historización de la experiencia* (Ibídem, p. 180). Siguiendo este planteo podríamos considerar que las entrevistas que intentamos realizar en nuestro proyecto tuvieron en parte como objetivo el de construir un modo de historización de la experiencia.

Por otro lado, el desafío para quienes nos dedicamos a estudiar las prácticas sociales en torno al cine en un período determinado, somos conscientes de lo que la Historia Oral aporta al trabajo. Cada testimonio, cada historia vivida, son recuerdos que perduran y que son reconfigurados. Cuando se tiene presente que al hacer Historia Oral el testimonio enriquece pero necesita ser corroborado con otros, como se intentó en la visita a los archivos, también no debemos dejar de pensar que cada respuesta que se obtiene, cada recuerdo que se recupera, así como la fiabilidad de los mismos, están pensados con el criterio establecido por el propio Portelli en relación al beneficio de la Historia Oral, cuando él mismo recupera lo que le contó un narrador Sioux: *si esto fue así o no, no lo sé, pero si lo piensan se verá que es cierto* (Portelli 2013, p. 24).

Por último no deberíamos dejar de destacar una cuestión que deviene en gratificante al momento de realizar Historia Oral. Durante el proceso de investigación supimos que era indudable que algo había significado esa instancia de entrevista para cada uno de los entrevistados, pero cada vez somos más conscientes del modo en que la misma influenció a cada uno de ellos. Por lo que coincidimos con lo que dice Thompson (2003/2004) cuando afirma que *las personas algunas veces expresan una mejoría tanto física como emocional luego de una entrevista*. Y esto también es un resultado deseable para quienes realizamos una investigación de este carácter.

Anexo 1: Imágenes de entrevistas, visitas de salas y artículos de prensa de época



Imagen 1: Entrevista en la ciudad de La Paz. Marzo de 2019



Imagen 2: Publicación diario El Entre Ríos. Miércoles 19 de enero de 1966



Imagen 3: Fachada cine Centenario. Ciudad de Colón. Marzo 2017

Bibliografía

- Aróstegui, Julio** (2004): La historia vivida. Sobre la historia del presente, Alianza, España.
- Fraser, Ronald** (1993): “La Historia Oral como historia desde abajo”, *Ayer*, 12, págs. 79-92.
- Portelli, Alessandro** (2013) “Historia Oral, diálogo y diálogos narrativos” en Angeli, Franco (ed): *Il letterato e lo storico. La letteratura creativa come storia*, trad. de Gilda Vignolo, Milán, Franco Angeli Editore.
- Thompson, Paul** (2003/2004) “Historia, memoria y pasado reciente”, *Anuario*, 20.

Entrevistas consultadas

- Alarcón, Jorge.** Comunicación personal. Ciudad de Gualeguay. Agosto 2016
- Chiarelli.** Comunicación personal. Ciudad de La Paz. Agosto 2017
- Gustavo y familia.** Comunicación personal. Ciudad de Colón. Marzo 2017
- Raspighi Mario.** Comunicación personal. Ciudad de La Paz. Marzo 2019
- José.** Comunicación personal. Ciudad de Gualeguay. Febrero 2019

Rita Segato: Su abordaje de la historia para una nueva cronología en clave feminista

RENATA SALATINO

salatinorenata@gmail.com

Consejo Interuniversitario Nacional – Estímulo a las Vocaciones Científicas

Universidad Nacional de Cuyo – IDEGEM / FFYL

Resumen

Rita Segato es una antropóloga, académica, escritora y activista argentina. Se ha posicionado como una de las pensadoras de mayor relevancia internacional en temáticas referidas al feminismo y la violencia de género, desde una mirada decolonial, anticapitalista, antipatriarcal y latinoamericanista. Por su formación de base como antropóloga, su teoría da cuenta de las estructuras y sistemas socioculturales que vulneran a estos grupos y permite evidenciar problemáticas interseccionales globales, como así también sus trasfondos históricos. En su quehacer académico, teórico y antropológico, la autora desde una perspectiva de género propone un nuevo marco para comprender la historia en clave feminista. De forma aislada y no sistematizada, crea un nuevo cuerpo histórico, resignifica a la historia en relación una visión crítica y revisionista y propone una nueva serie de categorías teóricas para crear una nueva cronología que responda a las vivencias feministas. En el presente trabajo se analizará y sistematizará esta reflexión histórica e historiográfica en clave feminista, desde la perspectiva de género. A través del estudio sistemático de las ideas y posturas teóricas de Rita Segato, se sostiene que desde sus análisis antropológicos de las estructuras patriarcales violentogénicas, ella genera aportes para la comprensión de las problemáticas de la historia en clave de género que son relevantes en la actualidad, teniendo estas profundas raíces históricas.

Palabras clave: Rita Segato / Historia / Historiografía / Cronología / Feminismo

Introducción

Rita Segato es una antropóloga, académica, escritora y activista argentina. Su labor como académica se conjuga con el activismo en favor de las mujeres e identidades feminizadas:

Sus libros y sus lecciones han sido influyentes en las ciencias sociales latinoamericanas y han impactado políticamente. Es una figura importante en los estudios de género, del racismo y en la defensa de los pueblos originarios. También es cierto que su trabajo ha ilustrado una práctica metodológica de la interseccionalidad a la vez que apuesta por un foro de discusión abierta entre la academia y la plaza (...) (CURLEY y SEGATO, 2022, 298)

En su quehacer académico, teórico, filosófico y antropológico, la autora desde una perspectiva de género propone un nuevo marco para comprender la historia en clave feminista. De forma aislada y no sistematizada crea un nuevo cuerpo histórico, resignifica a la historia en relación una visión crítica y revisionista (partiendo de las posibilidades que nos brinda el posmodernismo y la crisis de la historia tradicional), y propone una nueva serie de categorías teóricas para crear una nueva cronología que responda a las vivencias socioculturales feministas.

Para ello se utilizará como fuente su texto “Contrapedagogías de la crueldad” (2018), ya que el mismo funciona a modo de síntesis reflexiva de la trayectoria académica que posee. En sus libros apunta no solo a un pasado patriarcal-negativo, sino también a un futuro feminista-positivo para toda la sociedad, lo cual es retomado y revisado en su escrito.

En el presente trabajo se analizará y sistematizará esta reflexión histórica e historiográfica en clave feminista, desde la perspectiva de género. A través del estudio sistemático de las ideas y posturas teóricas de Rita Segato, se sostiene que desde sus análisis antropológicos de las estructuras patriarcales violentogénicas, genera aportes para la comprensión de las problemáticas de la historia en clave de género que son relevantes en la actualidad, teniendo éstas profundas raíces históricas.

Biografía de Rita Segato

Nació en Buenos Aires el 14 de agosto de 1951 y ha vivido alrededor del globo, siendo Latinoamérica su lugar en el mundo. Hija de madre feminista, realizó su

escuela primaria y secundaria en escuelas públicas nacionales. Estudió la licenciatura en Ciencias Antropológicas en la UBA hasta la dictadura militar. Sus primeros estudios superiores fueron en Caracas en etnomusicología, desempeñándose como investigadora. Obtuvo títulos de master y doctorado en Antropología de la Música y Antropología Social en Irlanda del Norte. (CANAL ENCUENTRO, 18 de octubre de 2017; ROBLES, 17 de diciembre de 2018; UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN, S/D)

Es en Brasil cuando comienza a estudiar temas relacionados a violencia y la discriminación de distinto tipo, generando aportes contextualizados fundamentales en el marco de la investigación científica relacionados a la antropología y los Derechos Humanos. Ejerció la docencia universitaria entre 1985 y 2010 y fue Profesora Emérita de la Universidad de Brasilia en el Departamento de Antropología. Se formó en Bioética y en Derechos Humanos, siendo profesora en la Cátedra UNESCO de la Universidad de Brasilia. Es investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de Brasil alcanzando el nivel máximo como investigadora. (UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN, S/D)

A nivel global ha disertado como investigadora en múltiples países, siendo Latinoamérica su espacio de adopción por excelencia. Ha participado en instancias de exposiciones académicas en Estados Unidos, Francia, Italia, Bélgica, España, Uruguay, Chile, Venezuela, Puerto Rico, Perú, Colombia, Costa Rica, México, Ecuador y en múltiples universidades de nuestro país; obteniendo así numerosos reconocimientos, condecoraciones y acumulando una enorme suma de Doctorado Honoris Causa. (UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN, S/D)

Al inicio de sus estudios sobre casos concretos de violencia de género, Segato piensa que estos son casos de violencia excepcional y que se iban a resolver, siendo que hasta ese momento no se veía esta problemática como un fenómeno estructural:

(...) no se trataba de un fenómeno accidental, coyuntural o pasajero, sino estructural. Sin duda eso fue decepcionante, porque un tema que me fue propuesto como algo propio de un momento fugaz, que iría a ser rápidamente abandonado, se estableció en mi vida y nunca más pude dejarlo: el tema de la violencia de género. (SEGATO, 2018, 40)

Dentro de su activismo y sus prácticas contra las distintas formas de violencia y discriminación, se destacan sus primeras intervenciones sobre Derechos Humanos en la penitenciaría de Brasilia; sus propuestas para promocionar el acceso de estudiantes negros e indígenas en la educación superior pública brasilera y su trabajo en políticas públicas para la promoción de derechos de mujeres indígenas, el reco-

nocimiento de sus actividades productivas, la violencia doméstica y concientizando sobre el infanticidio. (CANAL ENCUENTRO, 18 de octubre de 2017; ROBLES, 17 de diciembre de 2018; UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN, S/D)

En el 2003 comienza su trabajo en México entorno a los femicidios, feminicidios, y femigenocidios (acuñando este término); momento en el cual es reconocida internacionalmente por el grado de aportes que genera para la temática a partir de análisis sobre los casos de Ciudad Juárez; siendo una pionera que sienta sólidas bases para posteriores estudios y abordajes. Colabora con distintas organizaciones de Latinoamérica (México, El Salvador, Guatemala, Nicaragua y Honduras) brindando acompañamiento, asesoramiento, visibilizando y brindando capacitaciones y talleres de violencia de género. (CANAL ENCUENTRO, 18 de octubre de 2017; ROBLES, 17 de Diciembre de 2018; UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN, S/D)

A nivel legal ha participado activamente en la promoción y la defensa de los derechos de las mujeres ante casos de crímenes por motivos de género, violencia interseccional, esclavitud sexual, violencias étnicas femeninas y crímenes de lesa humanidad en España, Brasil, México, Guatemala, Perú, El Salvador y Argentina. Ha acompañado a organizaciones ante tribunales y audiencias, actuando como perito, dando testimonios e incluso ejerciendo como jueza. (UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN, S/D)

En cuanto a sus reconocimientos, fue destacada en la revista mexicana “La Tempestad” como una de las cuatro intelectuales referentes del pensamiento Latinoamericano; del mismo modo, la agencia española EsGlobal la incluyó entre los 30 intelectuales iberoamericanos más influyentes. Recibió el Premio Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales “CLACSO - 50 años” y la Medalla de Plata de San Ignacio de Loyola en la Universidad Iberoamericana de México. La legislatura de la Ciudad de Buenos Aires la nombró “Personalidad Destacada de la Cultura”, se le concedió el título de Visitante Ilustre Montevideo y recibió el premio “Pensamiento Argentino” en los Premios Democracia de nuestro país. La Universidad Nacional de San Martín-UNSAM, Argentina creó la “Cátedra de Pensamiento Incómodo Rita Segato” en honor a la antropóloga y ha recibido numerosos Doctorado Honoris Causa tanto dentro como fuera del país. (UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN, S/D). El Consejo Superior de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, decidió otorgarle el título de Doctora Honoris Causa por la Facultad de Filosofía y Letras, el 8 de marzo del 2021. (PRENSA INSTITUCIONAL – UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO, 8 de marzo de 2021)

Posturas y rupturas teóricas

Su posicionamiento teórico y epistemológico es decolonial, anticapitalista, anti-patriarcal y latinoamericanista. Sus principales abordajes en el campo de la investigación se orientan a cuestiones de género, racismo y colonialidad, como así también estructuras de violencia, dominación y poder; motivo por el cual sus aportes que nacen del análisis de las estructuras sociales, desde una mirada antropológica, son de suma importancia para los estudios de género.

La perspectiva que utiliza Rita Segato en sus abordajes relacionados a feminismo y mujeres es la perspectiva de género. Esta perspectiva de análisis se basa en una mirada crítica de la sociedad que permite ver, analizar y estudiar la realidad a través de las relaciones desiguales en razón del género. De este modo, evidencia las discriminaciones, opresiones y violencias sistemáticas que histórica, social y culturalmente han recaído sobre la mujer en razón de su género y los roles que le son asignados. (LAMAS, 1999; 1996)

El campo teórico donde Rita Segato se ubica es en los feminismos decoloniales (específicamente los latinoamericanistas), enmarcados en los paradigmas de estudios críticos: “El cruce entre el pensamiento decolonial y la crítica del patriarcado es probablemente la más creativa y sofisticada de las contribuciones del feminismo contemporáneo, y es en esa perspectiva que me sitúo y desde ella les hablaré aquí. (...)” (SEGATO, 2018, 23). Cuando nos encontramos ante la tercera ola del feminismo surge una crítica a la mirada hegemónica del feminismo que existe hasta los años '70, señalando la ausencia de inclusión de realidades diversas que sufren las mujeres atravesadas por distintas situaciones interseccionales. De esta manera se genera un conflicto dentro del movimiento, ya que la diversidad de mujeres y sus características particulares originaban maneras muy distintas de entender la lucha por sus derechos y la finalidad del feminismo. En este sentido las mujeres negras tienen un rol fundamental al plantear que no existe un modelo de mujer feminista universal, sino que sus circunstancias y vivencias tampoco lo son. (HOOKS, 2004; MEDINA MARTÍN, 2013; VIVEROS VIGOYA, 2016).

Se apela entonces a la diversidad, en el marco de un movimiento social integral de mujeres, que sea consciente e integre las múltiples diferencias religiosas, de clase, nacionales, raciales; de manera transversal e interseccional. (VIVEROS VIGOYA, 2016). Siguiendo lo anterior, Lozano Lerma titula en uno de sus trabajos: “*El feminismo no puede ser uno porque las mujeres somos diversas*”:

el feminismo nacido en Europa y Norteamérica como elaboraciones discursivas coloniales que definieron lo que era ser mujer y feminista, y cómo las categorías género y patriarcado establecieron lo que era la subordinación de la mujer y también las posibilidades de su emancipación. Son discursos coloniales en el sentido en que han construido a las mujeres del tercer mundo, o del sur global, como un “otro” (2010, 1)

Podemos entonces hablar del feminismo descolonial como una serie de cuestionamientos al feminismo de los años 60 y 70, aquel que no integraba las diversas formas de ser mujer y que busca retomar y resignificar los conceptos y teorías del feminismo, a la vez que las hace propias, partiendo siempre desde las múltiples realidades existentes. (MEDINA MARTÍN, 2013; VIVEROS VIGOYA, 2016). A modo de síntesis:

As propostas decoloniais, em suas diversas expressões, têm oferecido um pensamento crítico para entender a especificidade histórica e política de nossas sociedades desde um paradigma não dominante que mostra a relação entre modernidade ocidental, o colonialismo e o capitalismo, questionando as narrativas da historiografia oficial e mostrando como se conformaram as hierarquias sociais. (CURIEL, 2014, 32)

Cuando abordamos las “rupturas” teóricas de la autora, debemos entender que Rita Segato al posicionarse dentro de un marco de análisis decolonial (propio de los feminismos latinoamericanistas), se opone a las ramas teóricas feministas que tienen como características la defensa, reproducción y naturalización de distintas formas de narrativas y supuestos hegemónicos, que no abordan ni tienen presente la diversidad humana y que sostienen discursos hegemónicos de dominación estructural: blancos, cisgénero, heteronormativos, capitalistas e imperialistas. Algunos ejemplos dentro del feminismo son el feminismo liberal y el feminismo radical. La misma Rita Segato cuestiona duramente los feminismos que no poseen esta mirada decolonial e interseccional y al respecto señala: “(...) Y eso es así en parte porque la propia sobrevivencia financiera de las filas del feminismo blanco e institucional dependió y todavía depende pesadamente de su “misión civilizatoria” (SEGATO, 2018, 27).

Las posibilidades ante la posmodernidad

Ahora bien, en este primer acercamiento hacia Rita Segato en sus múltiples matices y habiendo introducido su pensamiento y posicionamiento teórico, surgen las

siguientes preguntas: ¿Cómo llegamos a hablar de un planteo cronológico por parte de una profesional cuya disciplina de base no es la historia? Y, acompañado de esto: ¿Es válido que esto suceda?

En respuesta a tales interrogantes debemos tener presente la llamada “crisis de la historia” de la década de los 80 (AURELL, 2013), que coincide con el protagonismo de la posmodernidad:

«Uno de los aspectos más sobresalientes de nuestra cultura posmoderna», ha escrito Craig Owens, «es la presencia de una insistente voz feminista (y uso aquí premeditadamente los términos presencia y voz)» (...) se ha impuesto, como rasgo marcado de la evolución de las ciencias humanas y sociales -en la década de 1980-, la introducción del género como categoría de análisis. Introducción que debe mucho, a su vez, a la exitosa «segunda ola» del feminismo que arranca de la década de 1970. (HERNÁNDEZ SANDOICA, 2004, 437)

La disciplina histórica hasta entonces marcada por paradigmas estructuralistas se ve renovada con la introducción de tendencias, métodos, lenguajes, tiempos y valores que vienen a poner en jaque y cuestionan lo construido por nuestra disciplina, con un profundo matiz patriarcal. Es así como Aurell sostiene que el punto de vista de la historia muta, y pasa a tener características plurales, segmentadas y diversas. De este modo, la disciplina histórica se ve influenciada y prácticamente forzada a trabajar de forma interdisciplinaria dentro de las ciencias sociales y humanas, por la nueva importancia que adquieren lo lingüístico y lo cultural (a lo que se le dominan giros) (Aurell, 2013).

Hacia la década del 60 hay una fuerte influencia de la antropología en la historia, la cual genera aportes temáticos y metodológicos, pero ante todo propone un énfasis en las historias alternativas, corriendo el foco de los actores y patrones hegemónicos imperantes. Así, el contextualismo, el culturalismo, lo simbólico, el agency, la historia de género, el estilo narrativo y la etnografía ingresan a la disciplina histórica. Concretamente cuando hablamos de la historia de género, la antropología genera aportes fundamentales para el estudio de las estructuras sociales, del funcionamiento de la dominación y el poder entre sexos/géneros a nivel conceptual, discursivo, de generación de poder, etc. De este modo, antropología e historia de forma conjunta como marco de análisis para las grandes estructuras socio-históricas patriarcales, permiten tener un acceso más profundo y completo para los estudios de perspectiva de género; siendo el aporte interdisciplinario fundamental

para lograr acceder y conocer la complejidad y diversidad de la problemática (Aurell, 2013).

Resignificar la historia: Nueva cronología en clave feminista

Rita Segato en sus estudios con perspectiva de género nos invita a pensar de forma dispersa y no sistematizada a la historia desde una lógica feminista, estableciendo nuevos marcos conceptuales cronológicos para abordar el desarrollo de humanidad. De este modo, a través del libro “Contrapedagogías de la crueldad” (2018), realiza un análisis reflexivo sobre toda su trayectoria, en la que por medio de la antropología caracteriza estas estructuras sociales violentogénicas de carácter histórico-patriarcal y se propone posibilidades feministas para una construcción social a futuro que sea superadora respecto al acontecer histórico actual.

Cabe destacar que el planteo cronológico que Segato realiza no tiene por finalidad desplazar las cronologías usadas tradicionalmente en la historia. Pese a ello, para el presente análisis es fundamental comprender el sentido y la connotación final que la autora posee al denominar la etapa patriarcal y la feminista, teniendo en esta elección una intencionalidad y un cuestionamiento profundamente marcado, que en cierto grado apunta también a la disciplina histórica.

Prehistoria patriarcal de la humanidad

Cuando comenzamos a analizar los escritos de Rita Segato desde un punto de vista de la historiografía y la epistemología, prontamente se hace evidente que la autora hace referencia de forma recurrente a la historia, fundamentalmente cuando hablamos del patriarcado, concepto que va a ser clave y transversal a su obra. Sobre la historia y la perspectiva de género la autora señala: “(...) Eso se debe a que pensar la cuestión de género es una de las tareas más complejas, y pensarla históricamente, historizarla, lo es más todavía.” (SEGATO, 2018, 22)

Sistematizando sus ideas sobre la historia y el “avance” de la humanidad (en sentido del discurrir histórico y no a modo de progreso), la autora hace referencia al concepto de Antropoceno, como parte del momento de la historia geológica-natural en que nos encontramos, lo que se correspondería con el período cuaternario. La autora al utilizar esta definición aceptada de forma parcial en el círculo intelectual y con un marcado sentido intencional, caracteriza esta etapa con el impacto de la pre-

sencia humana de forma catastrófica sobre el ecosistema. También al tratar esta concepción histórica más de tipo geológica o natural, señala la imprevisibilidad de las catástrofes naturales, las cuales se ven acentuadas en el Antropoceno por la presencia humana y los modos en que la sociedad patriarcal, moderna y colonizadora se relaciona con su entorno ambiental, la cual es de tipo predatoria y destructiva, y a fin de cuentas violenta. Esto va a estar estrechamente relacionado con las características de la masculinidad, sujeto dominante de este período.

Segato explica a lo largo de su texto que en la actualidad nos encontramos ante un momento, que desde la perspectiva de género, podemos definir como “Prehistoria de la humanidad”. Esta cronología se basa en las características “arcaicas”, violentogénicas, extractivistas, coloniales y destructivas que presenta el actual sistema estructural patriarcal, capitalista y del Estado moderno colonialista. Socialmente se ha instaurado esta violencia y subordinación de las mujeres, su status inferior sostenido por el patriarcado: “El patriarcado (...) es la primera pedagogía de poder y expropiación de valor, tanto en una escala filogenética como ontogenética: es la primera lección de jerarquía, aunque la estructura de esa jerarquía haya ido cambiando en la historia.” (SEGATO, 2018, 17)

Ella relata como distintas sociedades y culturas del mundo poseen mitos que explican esta situación primigenia. Estos mitos tienen como características compartidas el castigo a las mujeres por no cumplir su rol o misión y la situación de reducción y subordinación, respecto a un varón, por la imposición por la fuerza y violencia ejercida por ellos. Es entonces cuando estos varones crean una jerarquía social y establecen preceptos morales que luego serán normativizados. Por medio de estas argumentaciones, rechaza el fundamentalismo biologicista o naturalista de la desigualdad entre géneros, la existencia del patriarcado de forma natural y destaca la importancia que la historia y su narración han tenido para sustentar este modelo institucional:

Yo creo, en cambio, especialmente por la universalidad -en el sentido de extensa distribución planetaria- del mito adánico y del mito psicoanalítico, que el patriarcado se ha cristalizado en la especie con mucha anterioridad y a lo largo del tiempo; pero también creo que es histórico porque necesita del relato mítico, de la narrativa, para justificarse y legitimarse. Si el patriarcado fuese de orden natural, no necesitaría narrar sus fundamentos (SEGATO, 2018, 47).

Es así como esta desigualdad estructural tiene bases culturales y sociales: “(...) En la prehistoria patriarcal de la humanidad la atmósfera, el ordenamiento de la

vida está regido por la asimetría de género. Se podría decir que este orden jerárquico de género es "cultural" (...) porque emana de normas culturales. (...)” (SEGATO, 2018, 29). La autora destaca como incluso desde los grupos familiares de las sociedades modernas, en tanto primer núcleo social, se van configurando diferencias jerárquicas asimétricas patriarcales, a través de la sociabilización de género. En ello, los roles de género, los mandatos (concepto clave de Segato), la distribución desigual de las labores, la asignación de los espacios diferenciados de lo público y lo privado y la desigualdad estructural de género, va tomando forma. De este modo, se caracterizan los géneros femenino y masculino del siguiente modo:

La masculinidad está más disponible para la crueldad porque la socialización y entrenamiento para la vida del sujeto (...) lo obliga a desarrollar una afinidad significativa - en una escala de tiempo de gran profundidad históricamente masculinidad y guerra, entre masculinidad y crueldad, entre masculinidad y distanciamiento, entre masculinidad y baja empatía. Las mujeres somos empujadas al papel de objeto, disponible y desechable, ya que la organización corporativa de la masculinidad conduce a los hombres a la obediencia incondicional hacia sus pares -y también opresores-, y encuentra en aquéllas las víctimas a mano para dar paso a la cadena ejemplarizante de mandos y expropiaciones (...) no verla exclusivamente como una cuestión de la relación entre hombres y mujeres, sino como el modo en que esas relaciones se producen en el contexto de sus circunstancias históricas. (SEGATO, 2018, 15)

El hombre de la prehistoria patriarcal se construye social y culturalmente a sí mismo como universal, como parámetro de humanidad y es a partir de su dueñidad del poder, de las instituciones patriarcales y por medio del uso de la historia, que crea y gestiona las normas, lenguajes y política. Es así como la masculinidad se erige como una jerarquía basada en privilegios exclusivos, sustentados históricamente:

la historia que lo ha llevado al ocupar tal pedestal, no es otra cosa que aquel que previamente fue hombre con minúscula, es decir, una categoría entre las otras, un grupo corporado entre otros, uno entre dos en la dualidad procreadora de los géneros con sus roles, y ahora, a partir del Renacimiento, la Conquista, el Iluminismo y la modernidad resultante, se ha transformado en Hombre con mayúscula, sujeto universal (SEGATO, 2018, 68)

En relación a ello, el mandato de la masculinidad que es construido sobre las bases de los roles de género demanda para el hombre el ejercicio de la violencia, la

crueledad y la anteposición al riesgo como un modo de exponer y comunicar el poder y la potencia masculina ante sus pares de género; vulnerando, agrediendo y reduciendo todo aquello que no se asemeje a esa universalidad que por ellos es definida: “(...) la masculinidad, a diferencia de la femineidad, es un estatus, una jerarquía de prestigio, se adquiere como un título y se debe renovar y comprobar su vigencia como tal. (...)” (SEGATO, 2018, 42). Teniendo esto presente, hay características en el patriarcado masculino que Segato sostiene que tienen este carácter violentogénico, ya que la violencia sirve aquí como sustento del estatus jerárquico de la masculinidad hegemónica. Por ello, dentro del marco del patriarcado, no se puede entender al varón como sujeto no violento; mientras que en estos términos no se puede pensar tampoco en una vida para las mujeres libre de violencias, al ser el depósito o canal donde estas son receptadas.

Esta prehistoria patriarcal es también la modernidad colonial, aquella que no solo ejerce violencia sobre las mujeres, sino sobre todo lo que resulta diferente ante el universal de hombre (resaltándose en este punto la perspectiva de feminismo decolonial de la autora). Este hombre definido como universal no es cualquier hombre, sino que posee ciertas características hegemónicas: blanco, heterosexual, cisgénero, de clase alta, occidental, etc. Todo aquello que no pertenece a este pequeño porcentaje de la humanidad no va a gozar de los privilegios y jerarquías patriarcales, o al menos, no en los mismos grados. Esto debido a que incluso en situaciones de interseccionalidad, la mujer siempre termina siendo sometida hasta por los hombres de estatus social más bajo.

Desde el punto de vista decolonial, hay una fuerte necesidad por parte de la autora por rescatar la diversidad de distintas etnias y culturas, que poseen diferencias respecto a esta modernidad colonial, patriarcal y capitalista; que de igual manera se nos presenta como universal y como el mayor nivel de progreso conseguido en la historia de la humanidad. Esta diversidad cultural decolonial es conformada en nuestro continente por grupos originarios y afro. En estas sociedades tribales y comunitarias el género como concepto antropológico y cultural suele ser más libre, al no estar embebido de principios patriarcales occidentales. Las dinámicas de roles y jerarquías de género se ven más permeables las unas a las otras, en ellas no priman necesariamente actos violentogénicos y las jerarquías masculinas no están estrictamente estructuradas e institucionalizadas, a diferencia de lo que sucede en los sistemas patriarcales.

En la prehistoria patriarcal se superponen violencias históricas e interseccionales de colonialismo, raza y género: “(...) No fue para mí tan sencillo llegar a una hermenéutica de los cruces que resultan en lo que llamamos hoy "interseccionali-

dades", porque sin entender perfectamente el camino histórico en que se originan, el discurso de la interseccionalidad me parecía insatisfactorio (...)." (SEGATO, 2018, 22). El colonialismo y la criollización se presenta ante esta diversidad vista anteriormente mediante una avanzada violenta y homogeneizadora que busca: la apropiación y depredación del terreno y del ambiente comunitario; la imposición de las estructuras patriarcales occidentales; y el castigo de lo diferente, que llega al punto de máxima crueldad con la búsqueda del exterminio del otro: "(...) La raza y el género, como expliqué, son creaciones históricas para la dominación, funcionales para la extracción de valor no reconocido, no remunerado -una plusvalía racial y patriarcal. (...)" (SEGATO, 2018, 61). El carácter violento y desigual del patriarcado que afecta a las mujeres queda en evidencia cuando, con la inclusión progresista de las comunidades nativas en el marco de la expansión del Estado moderno sobre estos núcleos comunitarios, se constata el detrimento de la posición social femenina dentro de sus propias comunidades y la violencia hacia ellas se hace una constante.

Llegamos de esta forma a los Estados modernos tal como se entienden en la actualidad. Este Estado se encuentra regido por el capital, encarnado en varones que detentan el poder económico, y como consecuencia de este, el político y el social. Este Estado moderno es occidentalista y patriarcal: "(...) la historia de las mujeres y la historia de los hombres son dos historias diferentes, aunque entrelazadas y constituyendo un mundo único (...) La historia del estado es la historia del patriarcado y el ADN del estado es patriarcal." (SEGATO, 2018, 21). En la actualidad y dentro de estos Estados, Segato menciona que nos encontramos ante una fase apocalíptica del capital, la cual afecta directamente al desarrollo individual y colectivo de las personas, el cual reproduce las lógicas de la pedagogía de la crueldad. Por ello, la violencia contra las mujeres en el marco del Estado moderno se vuelve incontenible, por la naturalización de la expropiación de la vida por el capital:

Incluyo aquí también la alienación, robo o cancelación de la fluencia del tiempo vital, encuadrado ahora, encarcelado, por los preceptos del capital-competitividad, productividad, cálculo de costo/beneficio, acumulación, concentración-, que confiscan la fluencia que llamamos "tiempo" en la que toda vitalidad está inmersa. La pedagogía de la crueldad es, entonces, la que nos habitúa a esa disección de lo vivo y lo vital, y parece ser el camino inescapable de la modernidad, su último destino. (SEGATO, 2018, 14)

Podemos ver que el avance del capitalismo degradante ha marcado a las sociedades mediante una decadencia acelerada, caracterizada por la mercantilización, cosificación, explotación, desprotección y precariedad de la vida; la normalización

del gozo individual y consumista; el consumo corporal; y la expropiación y consumo en términos de crueldad y depredación. De esta manera, la autora expone que los sujetos que habitan estos contextos (sobre todo los masculinos), responden a modalidades psicopáticas, al ser marcados por la desensibilización y la incapacidad de generar empatía, sentimientos y emociones interpersonales:

La repetición de la violencia produce un efecto de normalización de un paisaje de crueldad y, con esto, promueve en la gente los bajos umbrales de empatía indispensables para la empresa predatora. La crueldad habitual es directamente proporcional a formas de gozo narcisístico y consumista, y al aislamiento de los ciudadanos mediante su desensibilización al sufrimiento de los otros (SEGATO, 2018, 13)

Los medios masivos de información colaboran con la reproducción de la pedagogía de la crueldad, mediante la exposición y consumo del cuerpo femenino y la espectacularización de feminicidios, siendo funcionales a la propagación de la violencia, de los roles de género y los fines patriarcales.

En esta fase apocalíptica del capital encontramos la existencia de una parastatalidad de corporaciones mafiosas, ligadas al poder y la acumulación de capital por fuentes no declaradas, que Segato caracteriza como corporaciones masculinas que reproducen este mandato violento patriarcal. El continente latinoamericano está marcado por esta violencia, donde incluso en el marco de la democracia existen alianzas estatales, políticas y de seguridad que están involucradas y gozando de sus beneficios, generándose en los territorios más vulnerables y conflictivos una suerte de segundo Estado – segunda realidad. En este contexto se generan formas de crueldad crecientes, aniquiladoras. Es aquí cuando la antropóloga crea el concepto de femigenocidios, ya que la violencia de género, los femicidios y el uso de la violencia sexual sobre el cuerpo femenino se da en el marco del dominio territorial, como acciones moralizantes y no nacidas de lo sexual; como un modo de dar mensajes de poder, sumisión y como mensaje para los pares masculinos, siendo la mujer un simple medio, llegando al grado máximo de crueldad por motivos de género.

Época post – patriarcal: Época feminista

Avanzando sobre las características negativas de la prehistoria patriarcal, la autora plantea la posibilidad de generar otras realidades, de construir un futuro que

se oponga al patriarcado y que sea feminista. Ella no teoriza sobre el futuro, de hecho, en “Las estructuras elementales de la crueldad” sostiene: “(...) Hacer futurología, tentación que evito, sería intentar lanzar apuestas sobre el aspecto final de una sociedad francamente post-patriarcal, que haya ido más allá de esta larguísima prehistoria de la que todavía formamos parte. (...)” (SEGATO, 2003, 260). Por ello, hacemos referencia en este apartado a propuestas y posibilidades.

Mencionado lo anterior, ¿De qué modo se puede construir una época feminista? Dado que Segato sostiene que el principal problema que existe en las estructuras patriarcales es el sustento del mandato de la masculinidad por parte de los varones, este es también el origen de la solución. El cambio, según la autora, se va a dar por medio de los hombres que deben enfrentarse al patriarcado para culminar con los mandatos de la masculinidad, en cuanto a una misma liberación del hombre, para no seguir perpetrando las violencias patriarcales impuestas:

El camino es, como los post-estructuralistas sugieren, el de las desobediencias capilares, de las desobediencias posibles. Un camino de infracciones, de malas prácticas, de deslizamientos hacia fuera del orden y de errores constantes con los cuales podemos erosionar las jerarquías desestabilizadas, esa realidad que, tal como es, nos estructura la sentimentalidad y la cognición (SEGATO, 2018,64)

¿Qué se logra mediante la eliminación del mandato de la masculinidad hegemónica? Se consigue apostar por una vida para las mujeres de modo plena y libre de violencias; la diversidad en vez de la universalidad homogeneizadora; por lo comunitario, lo colectivo y los lazos entre sujetos de forma empática; una subsistencia no destructiva y depredadora del medio. Y es aquí cuando el rol de las mujeres adquiere un gran poder, ya que como bien se expuso al inicio, la creación de una sociedad no patriarcal y con estas características coincide con un modelo feminista (entendiendo en este modelo, un modelo feminista tal como el que sostiene Segato: decolonial, interseccional, anticapitalista):

La experiencia histórica de las mujeres podrá sentar el ejemplo de otra forma de pensar y actuar colectivamente. Una politicidad en clave femenina es -no por esencia sino por experiencia histórica acumulada-, en primer lugar una política del arraigo espacial y comunitario; no es utópica sino tópica; pragmática y orientada por las contingencias y no principista en su moralidad; próxima y no burocrática; investida en el proceso más que en el producto; y sobre todo solucionadora de problemas y preservadora de la vida en lo cotidiano. (...) El proyecto histórico de los vínculos insta a la reciprocidad, que

produce comunidad. (...) trabaja la consciencia de que solamente un mundo vincular y comunitario pone límites a la cosificación de la vida. (SEGATO, 2018, 17 – 18)

En este punto, Segato se distancia de la teoría marxista, a la que describe como un proyecto igualitarista utópico, con el que no coincide al no contemplar a las sociedades diversas en sus culturas y formas comunitarias, que ya poseen su propio desarrollo histórico. A fin de cuentas, la autora evidencia que en el planteo a futuro del marxismo también se da la búsqueda de la homogenización de la sociedad.

Finalmente, al igual que en un análisis del período de la prehistoria patriarcal sobre la historia natural, aquí la antropóloga plantea un escenario de catástrofe natural originado por los actos destructivos y nocivos del hombre del Antropoceno, en donde se da la posibilidad de la extinción de distintos grupos culturales en razón de sus modos de organización y de supervivencia. Es aquí donde Segato defiende la necesidad de la existencia de la diversidad humana, ya que esto permitiría amplificar las posibilidades de supervivencia como especie ante un destino fatal, por la multiplicidad de respuestas que cada cultura sostendría:

en la historia presente y en un futuro de catástrofe (...) es imposible decir cuál de los pueblos, qué comunidad de la especie tendrá un futuro o podrá alcanzar la era futura del planeta. (...) Por consiguiente, el valor pluralista, la razón para defender un mundo en plural, es una razón pragmática (...) atender sobre el valor de la diversidad crucial para el futuro de una nación y para el futuro de la especie (...) (SEGATO, 2018, 39).

Consideraciones finales

Para finalmente concluir este escrito, podemos sostener que Rita Segato aporta una mirada novedosa desde la antropología y la perspectiva de género, que permite caracterizar la sociedad y las estructuras patriarcales en las que vivimos en términos de “prehistoria patriarcal”, al señalar las características violentogénicas de la etapa en la que vivimos. Estas estructuras de la violencia masculina no se presentan como un hecho aislado, sino como un común denominador del mandato de la masculinidad, que responde a las sociedades modernas, coloniales y capitalistas de la actualidad. Esta suma de elementos son las que brindan el marco de sustentos simbólicos a través de los cuales se imprimen estas violencias.

En contraposición a esta etapa actual, lo que se plantea como una posible época “histórica post-patriarcal o feminista”, está caracterizada por lo comunitario, la di-

versidad y una ruptura al mandato de la masculinidad; y con ello el fin de la violencia patriarcal y la posibilidad de una vida libre y plena para las mujeres.

Esta mirada de Rita Segato que es post-estructuralista, decolonial y de género sobre la historia y del transitar de la humanidad, permite evidenciar de forma crítica aquellos elementos en los que históricamente se ha construido esta desigualdad estructural patriarcal. Además, pese a que su campo de acción no sea concretamente lo histórico, sus planteos se acercan a un revisionismo histórico crítico, en el que cuestiona el poder que la historia que tanto como disciplina y como relato ha poseído para transmitir el discurso del patriarcado; por ser los varones quienes tuvieron históricamente acceso a la escritura de la historia del hombre, entendiendo al hombre como universal y segregando lo demás.

Bibliografía

- Aurell, Jaume; Balmaceda, Catalina; Burke Peter y Soza, Felipe** (2013): *Comprender el pasado. Una historia de la escritura y el pensamiento histórico*, Barcelona, Akal.
- Canal encuentro** (2017): Historias debidas VIII: Rita Segato (capítulo completo) - Canal Encuentro, [Archivo de Vídeo], 18 de octubre, Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=kMP21R_MQ1c&list=PLCXB9R5aEebTZOqUpL9nb2GANpDtKSxTj&index=47
- Curiel, Ochy** (2014): “Construyendo metodologías feministas desde o feminismo decolonial” en Balduino de Melo, Paula, et al (org) *Descolonizar o feminismo. VII Semana de Reflexões sobre Negritude, Gênero e Raça do Instituto Federal Brasília*, Brasilia, Editora IFB.
- Curley, Robert y Segato, Rita** (2022): “La trayectoria intelectual de Rita Segato, Senda del pensamiento decolonial en América Latina”, *Encartes*, 5(10), págs. 297-303.
- Hernández Sandoica, Elena** (2004): *Tendencias historiográficas actuales. Escribir historia hoy*, Madrid, Akal.
- Hooks, Bell; Brah, Avtar; Sandoval, Chela y Anzaldúa, Gloria** (2004): *Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras*, Madrid, Traficantes de Sueños.
- Lamas, M.** (1996): “La perspectiva de género”, *Revista de Educación y Cultura de la sección*, 47, págs. 216-229.
- (1999): “Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género”, *Papeles de población*, 5(21), págs. 147-178.

- Lozano Lerma, Betty R.** (2010): “El feminismo no puede ser uno porque las mujeres somos diversas: aportes a un feminismo negro decolonial desde la experiencia de las mujeres negras del Pacífico colombiano”, *Revista La manzana de la discordia*, 5(2), págs. 7-24.
- Medina Martín, Rocío** (2013): “Feminismos periféricos, feminismos-otros: una genealogía feminista decolonial por reivindicar”, *Revista internacional de pensamiento político*, 8, págs. 53-79.
- Prensa Institucional – Universidad Nacional de Cuyo** (2021): Rita Segato ya es Doctora Honoris Causa de la UNCUYO, UNCUYO, 8 de marzo. <https://www.uncuyo.edu.ar/prensa/rita-segato-ya-es-doctora-honoris-causa-de-la-uncuyo>
- Robles Micaela** (2018): “Quién es Rita Segato, una autora fundamental en la historia del feminismo”, *Filo.news*, 17 de diciembre, <https://www.filo.news/actualidad/Quien-es-Rita-Segato-una-autora-fundamental-en-la-historia-del-feminismo-20181217-0043.html>
- Segato, Rita** (2003): *Las Estructuras Elementales de la Violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los Derechos Humanos*, Buenos Aires, Prometeo - Universidad Nacional de Quilmes.
- (2018): *Contrapedagogías de la crueldad*, Buenos Aires, Prometeo.
- Universidad Nacional de San Martín** (S/D): Cátedra Rita Segato de Pensamiento Incomódo: RITA LAURA SEGATO, UNSAM. <https://www.unsam.edu.ar/pensamientoincomodo/biografia.asp>
- Viveros Vigoya, Mara** (2016): “La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación”, *Debate feminista*, 53, págs. 1 - 17.

Teoría hegeliana de la historia: presupuestos, mitos y categorías, implicados en la historiografía sobre formación Estado Nación Argentino 1852 - 2015

CARMEN SESTO

cesexto@gmail.com

Abscripción Institucional: Universidad de Belgrano. CEA/UB

Resumen

El dispositivo historiográfico cancelatorio del Estado Nación 1852 y 1862, mitos, falacias, *a priori* y prejuicios, que impugnan el nacimiento de la República Federal Argentina, respaldada en una programática formativa capitalista y liberal y en el consenso unánime de los trece Gobernadores, un apoyo total, jamás logrado por Buenos Aires, en sus intentos fracasados de 1819 y 1825. Lo más destacable de esta programática organizativa Estado Nación, es que ofrece la solución más ajustada al colapso de los *Trece Ranchos*, una suerte de salto cualitativo, para salir del círculo infernal de pobreza extrema, despoblamiento y guerras civiles, incentivando el acelerado desarrollo socioeconómico. Lo que exige garantías institucionales, formación Gobierno General y Erario Estatal, previstas en la programática, del círculo ilustrado de Paraná, para captar inversiones internacionales, incentivar arribo emprendedores innovadores e inmigrantes, con expertiz industrial. El cumplimiento de estas metas, resultan indisociable, de la trayectoria desplegada, para hacer operativa, esta programática formativa Estado Nación, tomando como eje, el diseño elaborado por Alberdi y Fraguero, para hacerlo operativo en el contexto efectual, utilizando dos procedimientos claves: codificación institucional en el momento constituyente y centralización poderes nacionales, capital, puertos, vías comunicación, unificación territorial / fronteras y conexión áreas productivas.

Palabras clave: república / federal / programática / estado / Nación

La mera existencia de 14 gobiernos (provinciales) completos en sus poderes elementales, sólo significaba (...) la radicación del aislamiento en instituciones locales permanentes; significaba la creación de muchos gobiernos aislados e independientes (...) las instituciones de todas las provincias son obstáculos para la creación de un orden de cosas común y general.¹

Introducción

En relación a la formación del Estado Nación Argentino 1852 y 1862, entran en juego, dos concepciones disimiles, la transformación de un país moderno diseñado en la programática de la Confederación Argentina devenida República Federal: maquinaría progreso, ingeniería institucional Nacional y organización Constitucional. Esta concepción modernizadora, queda sitiada, en el viejo modelo Porteño de la Nación surgida de los derechos de la guerra emancipatoria/ civil, que exige de los patriotas hasta la propia vida, para conseguir independizarse de España y para aniquilar rebeliones internas, disciplinando y sometiendo a la autoridad de Buenos Aires, capital Virreinal y de la Confederación Argentina. Por desgracia, el recorte historiográfico hegemónico sobre la formación del Estado Argentino, niega la condición de estatidad Nacional, a la mal llamada, Confederación Argentina, considerada una experiencia fallida- debido a la secesión porteña-, borrando del plano analizable, todo lo hecho, que empieza a recuperarse desde perspectivas provinciales. Excepto la Nueva Historia Política, que reactualiza en la construcción estatal, el protagonismo absoluto de Buenos Aires, en la gestación de la Nación, durante la guerra emancipatoria, invención de Mitre, recuperada por Eujenian, Agüero y Aramburo, 1852 y 2015. ²

1 .J B. Alberdi (1852) *Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina*. Buenos Aires, Editorial Luz del Día, p. 99. La letra en negrita es nuestra

2 Mitre Bartolomé (1887) *Historia de Belgrano y de la independencia Argentina*, Cuarta y definitiva ed., corregida y aumentada, Buenos Aires: Félix Lajouane, ed.,3 v. Tulio Halperín Donghi (2007 /1997). Proyecto y construcción de una Nación (1846-1880), Buenos Aires, Emecé editores. Noemí Goldman (2005) (Dir.). *Nueva Historia Argentina. Revolución, República, Confederación (1806-1852)*. Tomo III. Buenos Aires: Sudamericana; A. L Lanteri (2013), "La 'Confederación' desde sus actores. La conformación de una dirigencia nacional en un nuevo orden político (1852- 1862)", en A. L. Lanteri (coord.), *Actores e identidades en la construcción del Estado nacional*, Buenos Aires: Teseo; Ibidem (2008). "La justicia federal en la 'Confederación' Argentina (1854-1861). Apuntes sobre un intento de articulación entre Nación y provincias", en: *Revistas Territórios e Fronteiras*, 1. 1, pp. 35-61. Ibidem (2010) "La conformación de una dirigencia nacional. Notas sobre la dinámica política en el Congreso de Paraná (1854-1861)", en V. Ayrolo (comp.), *Economía, Sociedad y Política en el Río de la Plata del Siglo XIX. Problemas y debate*, Rosario: Prohistoria, pp. 125-139. B. Bragoni y E Míguez (2010). "Introducción: de la periferia al

Tal juego de transformaciones en la Formación del Estado Nación, coloca en el principio, lo que está al final, como algo hecho y terminado, desde el inicio, adjudicando todos los méritos, al modelo Porteño Mitrista. Una cronología unívoca y teológica, que sólo explica devenires y avatares, desde la violencia y conflictividad entre grandes jefes militares y políticos 1852 y 1880. Poner sobre el tapete, la formación del Estado Nación Argentino, creando algo inexistente, una trayectoria iniciada, con la Confederación Argentina, devenida República Liberal y Federal, donde todo está por hacerse: modernización económica/social, sanción Constitución, organización Gobierno General, instituciones nacionales, y debe lidiarse con las dificultades inherentes, a unificar estado territorial y recaudar impuestos provinciales, en una conjunción temporo/espacial azarosa.³

Esta ponencia, trata de desmontar lo nuevo en lo viejo, apuntando a la Formación del Estado Nación, gestada por el círculo ilustrado de Paraná, oscurecida y

centro: la formación de un sistema político nacional, 1852-1880", en B. Bragoni y E. Míguez (coords.), *Un nuevo orden político. Provincias y Estado Nacional 1852- 1880*, Buenos Aires. Biblios pp. 9-28. I Martínez (2013). *Una Nación para la Iglesia argentina. Construcción del Estado y jurisdicciones eclesiásticas en el siglo XIX*. Buenos Aires, ANH. Guillermo Jensen (2011) "El momento Federalista. Notas sobre los Comentarios de la Constitución de Domingo Faustino Sarmiento" en: *Cuadernos de Derecho Constitucional. Historia y Constitución*, 1era.ed, Hydra, p. 124. Elías Palti (1998), *Giro Lingüístico e historia intelectual*, 1era ed., Quilmes, Universidad Nacional de Quilmes, pp. 9-23Federico Medina (2014)" Construyendo consenso y legitimidad. La proyección política del Catecismo de Escolástico Zegada en tiempos de la Confederación Argentina (1853-1862)", en: *Hispania Sacra*, LXVI Extra I. Eujenian, Alejandro (2007), "Ficciones en pugna. La construcción de relatos sobre los orígenes de la nación entre 1852 y 1864", en: *Jornadas Inter-escuelas de Historia*, UNT Ibidem (2015) *El pasado en el péndulo de la política. Rosas, la provincia y la nación en el debate político de Buenos Aires, 1852-1861*, Universidad Nacional de Quilmes Editorial, Bernal, 308 pp . Eduardo Míguez (2021) *Los trece ranchos. Las provincias, Buenos Aires, y la formación de la Nación Argentina 1840-1880 /*. - 1a ed. - Rosario : Prohistoria Ediciones, pp. 2-44 Ignacio Martínez, (2013)*Una Nación para la Iglesia argentina. Construcción del Estado y jurisdicciones eclesiásticas en el siglo XIX*. Buenos Aires: Academia Nacional de la Historia, 294-330. 576 p. Diego Mauro e Ignacio Martínez (2015). *Secularización, Iglesia y política en Argentina. Balance teórico y síntesis histórica*. Ciudad del Rosario: Fhumyar ediciones, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional del Rosario,pp. 2-16. Miranda Lida (2015). *Historia del catolicismo en la Argentina. Entre el siglo XIX y el XX*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores, pp, 124- 140. 2M. R. Polotto, "La argentinidad de la Constitución. Nuevos enfoques para el estudio de nuestra carta magna a principios del siglo XX (1901-1930)", en *Revista Historia del Derecho*, Nº 37, 2009, pp. 1-11, Juan Bautista Alberdi (1853), *Estudios sobre la Constitución Arjentina de 1853, en que se restablece su mente alterada por comentarios hostiles, y se designan los antecedentes nacionales que han sido bases de su formación y deben serlo de su jurisprudencia*, Valparaíso, Imprenta del Diario.

3 Así lo dicen los manuales de historia política argentina. No importa que Alberdi mismo no lo creyera así, ni que la supuesta fórmula prescriptiva no se encuentre nunca en sus escritos, aun tampoco que él imaginara la federalización de la ciudad de Buenos Aires, como señala Palti, en. Elías José. Palti (1989) *El pensamiento de Alberdi*. Tesis de Licenciatura, Facultad de Filosofía y Letras-Universidad de Buenos Aires, pp. 5-6. Silvia Dócola (2017) *Espacios de poder para La Confederación Argentina. La capital, el puerto y el lugar del soberano. 1854 - 1859*, Tesis Doctoral, Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, 347p

eclipsada, por *a priori*, prejuicios y mitos, repetidos acríticamente en la versión tradicional y en la Nueva Historia Política. Aquí se tratan de visibilizar, la novedosa ingeniería institucional y socioeconómica, respecto a tres cuestiones esenciales: acreditación República Federal y Liberal, conexión génesis estado nación y colapso autonomías provinciales y atribución y programática modernización nacional, diseñada por Alberdi y Fraguero y ejecutada por círculo gubernamental Paraná: funcionarios, legisladores, dirigentes políticos y asesores orgánicos, 1853 y 1862. Este círculo liberal y Federal, expresa la voluntad política y conjunción intereses de los trece gobernadores Litoral/Interior, encabezado por Justo de Urquiza, iniciada bajo la Confederación Argentina, devenida República Federal, 1852 y 1853. ⁴

La hipótesis olímpica continua atribuyendo el mérito, de la modernización Estado Nacional, a la reunificación porteña, usando argumentos tradicionales, los derechos que da la guerra a los vencedores, expresados por el político guerrero, protagonista y narrador de los hechos, el General Mitre, triunfador de Pavón, sobre las ya derrotadas fuerzas de la República Federal, 1862 y 1880. De tal manera, la agenda historiográfica enfoca la Organización del Estado Nacional, desde la óptica porteña, las líneas señeras utilizan autores de la historia inmediata, inmersos en lo acontecido: *res gestae*, básicamente Mitre, Sarmiento, Vélez Sarfield y Vicente López, mientras Alberdi, es sistemáticamente excluido. En paralelo, tales líneas de investigación, colman la brecha entre lo acontecido: *res gestae* y la narración histórica: *rerum gestarum*, recurriendo a herramientas disponibles en la historia reflexiva, conceptos, métodos, heurística y sentido orientador, extraídos de la historia crítica, pragmática y filosófica Hegeliana, que habilita abordar el pasado desde interrogaciones del presente, teniendo ante los ojos, lo ya ocurrido, y en general, para servir a usos políticos. ⁵

Habiendo pasado de hecho el poder militar y efectivo de la República a manos del señor general Urquiza, a virtud de aquel memorable e importante trastorno, fuerza era reconocer ese hecho capital, y aprovecharlo en el sentido de la buena causa, es decir, en el sentido de la organización del orden público; para que incorporada así la fuerza a la ley, el orden nuevo fuese en este país la reunión de todos los elementos que en los otros constituyen el gobierno. Victorica⁶

4 Domingo Faustino Sarmiento (1854). "Comentarios de la Constitución de la Confederación Argentina de 1853", (Santiago de Chile (Chile) Alicante (España), Imprenta p. 61. La letra en negrita es nuestra

5 GWF Hegel (1986), *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal*, Prólogo José Ortega Gasset, Advertencia del traductor José Gaos, Madrid, Alianza Editorial, pp.153- 201

6 Julio Victorica, *Urquiza y Mitre, Contribución (...)*, op. cit. p. 40

El dispositivo cancelatorio república federal y liberal: vigencia confederación argentina, mito régimen despótico Urquiza, bajo máscara republicana, 1852 -2021

Resulta llamativa, la vigente acreditación historiográfica, de la clasificación *Confederación Argentina*, a pesar de que, deviene *República Liberal y Federal*, al sancionarse la Constitución Nacional en 1853, como advierte Sarmiento, en su análisis crítico sobre la Carta Magna, de ese mismo año. La acreditación de la *Confederación Argentina, pro tempore*, en tanto, *continuidad, con el orden Rosista*, es resultado, de la operación política organizada por Mitre y Vélez Sarfield, cuando constatan la inquebrantable voluntad política de organizar la Nación constitucionalmente, expresada a viva voz, por los trece gobernadores, que firmaron el Acuerdo de San Nicolás 30 mayo 1852. En el debate Legislativo de junio, justifican el rechazo a este Acuerdo, acusando a Urquiza, de asumir la Suma del Poder Público, al igual que el Gobernador de Buenos Aires desde 1835. No viene mal recordar, los halagos y fiestas de homenaje a Urquiza, cuando era solo el brazo armado de los porteños, el que hace el trabajo sucio, pero todo cambia, cuando se advierte el trabajo de consenso previo con los otros gobernadores, y la firme decisión de tomar la primacía en la formación del Estado Nación, noticias claves transmitida hora a hora por Vélez Sarfield, los pobres de solemnidad de hambre, de *los trece ranchos*, se atrevían a competir con la poderosa Buenos Aires.

La operación cancelatorio Mitrista, en lo mediato, consistió en sabotear la reunión del congreso constituyente, primero retiro los Diputados Porteños, luego coaccionó a gobernadores y Diputados de los trece ranchos, pero todo tipo de beneficios y presiones, resultaron negativos. La medida más desesperada, fue invadir Entre Ríos, justo cuando el congreso constituyente iniciaba sus sesiones, 20 noviembre 1852. Una invasión rechazada por las fuerzas entrerrianas, aunque el Director Provisorio Urquiza, no pudo concurrir a la apertura de las sesiones. La salida más ventajosa para Mitre, fue estigmatizar la formación del Estado Nación, surgida del Acuerdo de San Nicolás, denigrando al sistema republicano a una máscara del despotismo Rosista, 1835 y 1862. Con tal atajo, al grupo político porteño, toma para sí, los derechos de la guerra, para justificar el protagonismo absoluto en la formación del *Estado Argentino* 1862 y 1880.

En ese presente histórico, se advierte, la anomalía de mantener vigente, la denominación *Confederación Argentina*, una vez sancionada la Constitución Nacional, se transforma en *República Federal*. Quizás resulte confusa, la aceptación en la carta magna, de otras acepciones: *República Argentina*, *Provincias Unidas del Rio*

de la Plata, Confederación Argentina. Con la salvedad expresa referida a la sanción de las leyes, que debían encabezarse, con Nación Argentina. (Artículos 1, 2, 3 y 4 Constitución Nacional de 1853) Sin embargo, la vigencia de la denominación Confederación Argentina, establecida por Rosas cuando agrega la Suma del Poder Público, a las Facultades Extraordinarias en 1835, para Sarmiento, es una victoria, de la herencia cultural Rosista, que supera su derrota militar. En consecuencia, la Confederación Argentina, como designación de la República Argentina, queda asociada a la Suma del Poder Público, a la reproducción del despotismo Rosista.⁷

La inadecuada vigencia, de la Confederación Argentina, que subsume la originalidad de la República Federal y liberal a partir de 1853, a nuestro juicio, es el triunfo de la versión Mitrista. Un mito con pies de barro, examinado a la luz, de la historia conceptual, para exponer que borra la discontinuidad existente, entre un régimen político y otro. Algo irrefutable, pues, son dos regímenes políticos diferentes, la Confederación Argentina, desconoce derechos y garantías individuales, en aras del despotismo estatal, se exige sacrificar hasta la propia vida, en aras de la patria y de la guerra. En la República Federal, el liberalismo político Alberdiano/Fragueiro, tiene rango constitucional, el respeto a derechos individuales y la prohibición de otorgar Facultades Extraordinarias/Suma del Poder Público, en tanto, límite infranqueable, al poder estatal, y están por encima del gobierno general, artículos 14 y 29, Constitución Nacional de 1853.⁸

A pesar de los argumentos enumerados, la validez del término República Federal, alusivo a la formación del Estado Nación, con eje en Paraná, para sustituir, el largamente convalidado, Confederación Argentina, carece de un debate sistemático, hasta el presente, incluso despectivamente, lo reafirma, sin ningún dato consistente, Miguez. La República con capital en Paraná, es un Estado Liberal, con división de poderes, y en especial, Gobierno central, encargado de llevar adelante, los vasos comunicantes, que van a conformar el Estado Nación. En especial, es desgajar, el régimen federal en toda su especificidad, que diferencia atributos, propiedades y competencias, que corresponden al ámbito del Gobierno Nacional y al de las jurisdicciones provinciales, codificadas con precisión y certeza, en los artículos 4, 5, 6 y 7, Constitución de 1853. Esta determinación constitucional de atributos y competencias, gobierno general y de los provinciales, deja bien en claro, que han sido de-

7 Domingo Faustino Sarmiento, *Comentarios de la Constitución ...*, op.cit., p.31

8 Constitución Nacional, Santa Fe, 1 de Mayo de 1853, en: Emilio Ravignani (1937), *Asambleas constituyentes argentinas: seguidas de los textos constitucionales legislativos y pactos interprovinciales que organizaron políticamente la Nación*, Tomo III 1827-1862, Buenos Aires: Peuser, pp. 432-469.

terminadas en la secuencia constituyente, no se apoya en ninguna modernización institucional de la provincia Entre Ríos, como sostienen Mega y Míguez.⁹

Por consiguiente, son pasados por alto, en el reciente debate historiográfico, que resucita la preexistencia de la Nación Mitrista, un pacto originado en la Revolución de Mayo, y separa a la Confederación Argentina, de la Formación Estado Nación, en un acápite diferenciado, del proceso hegemónico por Buenos Aires, haciendo derivar, de la ontología de la guerra y la paz final, como sentido último del que los individuos son portadores. No pueden dejarse de lado, en la extendida acreditación de la Confederación Argentina, prejuicios referidos, a la versión del caudillo despótico, Urquiza, calificado manzana de la discordia y factor de disolución del país, por Mitre y Vélez Sarfield, para justificar, en el debate legislativo, el rechazo al acuerdo de San Nicolás- y posterior secesión porteña-, tomado acriticamente, en la Nueva Historia Política.¹⁰

Por cierto, la etiqueta de caudillo despótico, tiene fecha de caducidad, cuando Urquiza, Encargado de las Relaciones Exteriores, transmuta el poder originado en la victoria y la fuerza militar, sometiéndose al *imperium* de la ley: reglas, normativas, obligaciones y derechos estipulados en Constitución Nacional. Una funcionalidad congruente, con el respeto instituciones Republicanas y Federales, aceptando contralor división poderes y organismos gubernamentales, muy tempranamente, destacado por Victorica. Las consideraciones desgranadas, sobre organizar constitucionalmente, el cuerpo patrio, reemplazando las bases espurias del poder guerrero, dejan expuestas, en toda, su magnitud y relevancia, la osadía de Urquiza, que cruza el Rubicón Nacional, ya sin vuelta atrás. Cuando en un solo movimiento, y en paralelo, da la estocada final, al viejo mundo, Autonomías Provinciales y Despotismo Rosista. Y promueve lo nuevo, Unificación Nacional, Constitución Federal y Sistema Capitalista. Cruzar el Rubicón es también, pasar página, al estatuto, del caudillo tradicional, sin contrapeso efectivo, en el ejercicio gubernamental, prohiendo bajo las autonomías provinciales, en ausencia gobierno central, catorce gobier-

9 Aixa Mega (2010), "La Confederación Argentina (1852-1861), ¿un proyecto de institucionalidad trunco?", *Hablemos de Historia*, núm. 6, Entre Ríos, pp. 195-207. Eduardo Míguez, *Los Trece Ranchos ...*, op.cit. pp.2-6

10 La Nueva Historia Política en los parámetros señalados, consultar: José Carlos Chiaramonte (1997), *Ciudades, provincias, Estados: los orígenes de la nación argentina (1800-1846)*, Buenos Aires, Ariel. Alejandro Eujenian /2007), "Ficciones en pugna. La construcción de relatos sobre los orígenes de la nación entre 1852 y 1864", ponencia en *Jornadas Inter-escuelas de Historia*, (Tucumán: UNT), Elias Palti(2000) ,"La Historia de Belgrano de Mitre y la problemática concepción de un pasado nacional", *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. Emilio Ravignani"*, Tercera serie, 21, Buenos Aires: IHA, pp. 75-98. Mariano José Aramburo, (2015) *Concepciones en torno a la Conformación del estado, (...)*, op.cit.

nos soberanos, sin dependencia entre sí, pero inmersos, en una conflictividad sin fin, como afirma Alberdi.

Este vuelco del dirigente político, de someterse al *imperium* de la ley, es prácticamente ignorado, en los debates señeros, más renombrados, pues visibiliza la habilidad para adaptarse a circunstancias, por fuera de su control. Lo que despierta resquemores historiográficos, dado el peso, del prejuicioso encorsetamiento de Urquiza, etiquetado en la figura autoritaria del caudillo, ejemplificada, en las medidas despóticas y feroces, tomadas durante su estadía en Buenos Aires, que provoca el rechazo mayoritario de los porteños. Se podría argüir que, la bibliografía política más reciente, ha recategorizado, a los caudillos teniendo en cuenta, la coexistencia con otros poderes, incluso su participación, en modelos republicanos. Lo más insólito, es la pervivencia de la negativa atribución a Urquiza, de caudillo déspota, de Dócola, la autora, con más brillantes contribuciones, respecto cumplimiento, formación territorial Estado Nación, que privilegia la visión de Mitre, Sarmiento y Alberdi, de bárbaros responsables de la anarquía política.¹¹

Las provincias se han consumido a sí mismas y aniquilado en tan largo lapso de tiempo, en la ruinoso tarea tentativa de bastarse a sí mismas, y establecer por sus propios elementos toda la maquinaria de un gobierno. Se han erigido juzgados, y alzadas en cada provincia, lista civil y militar, poderes ejecutivos y legislativos, ejércitos y sistemas de rentas propios, con lo que, no bastando las escasas entradas, los que más poder coercitivo ejercía, han concluido por hacer de él una industria y de la fortuna pública y privada una explotación.¹²

La génesis estado nacional: Colapso régimen autonomía provinciales 1846-1852

En la génesis del estado Nacional, el peso definitorio, del colapso de las autonomías provinciales, es una problemática ignorada, en el balance historiográfico individualizado. La decisiva importancia, del pasaje Autonomías Provinciales a formar parte del proyecto integrador y totalizador, de organizar el Estado Nacional, en sí, representa ascender de una etapa inferior a otra superior, en términos Hegelianos, lamentablemente, ni siquiera es mencionado, en los debates señeros.

11 Silvia Dócola, *Espacios de Poder...*, op.cit. pp. 14-22

12 Domingo Faustino Sarmiento, *Comentarios de la Constitución...*, op.cit., p. 31 La letra en negrita es nuestra

Tales aseveraciones, llevan a indagar las circunstancias que, tornan insoslayable, la creación del Estado/Nación, entidad centralizadora, orientada en principio, a subsanar déficits ocasionados por el obsoleto régimen, de las autonomías provinciales, sacando a la luz, los factores estructurales limitantes, más oscuros y dolorosos, despoblación, miseria, odio, ignorancia, estancamiento, incomunicación y despilfarro rentas públicas, en inconducentes rivalidades y beligerancia intergubernamental, sin considerar, el daño ocasionado a la otra entidad, entre 1846 y 1852.¹³

Debe remarcarse que, la formación de la Nación Argentina, por encima, de las Autonomías Provinciales, es la salida consensuada, por la alianza de Gobernadores Litoral/Interior, dirigida por Urquiza. Tan innovadora propuesta, es justificada, en los funestos resultados sufridos en carne propia, derivados de un régimen asimétrico y opresor, que solo había favorecido a Buenos Aires, cerrando cualquier vía de ascenso social, cultural y económico, a las otras provincias, *los trece ranchos*, integrantes de la Confederación Argentina, una situación crítica con aristas transformadoras hacia 1852.¹⁴

El colapso de las autonomías provinciales, estalla sin marcha atrás, cuando aparecen, posibilidades ciertas, de capturar ganancias internacionales, operando directamente con el mercado europeo. En ocasión del bloqueo, ya venían comprobando, los beneficios económicos de operar con franceses y británicos, en medio de una lucha sin fin, con esas potencias extranjeras y con las provincias, impidiendo libre navegación ríos interiores. A partir de este empuje comercial, las provincias del Litoral/Interior, toman conciencia que, pueden salir del estado de postración y pobreza, aprovechando la innovación tecnológica de punta, transporte s vapor, terrestre y marítimo, estableciendo la infraestructura adecuada a esta novedosa operatoria. Pero, antes debían resolverse, las dificultades, para atender y satisfacer correctamente, intercambio comercial y desarrollo socioeconómico, pues, se carecía de infraestructura en bienes públicos y servicios generales, tales como, puentes, caminos, muelles, protección fronteriza y medios de transporte.¹⁵

13 Juan Bautista Alberdi (1886) "Examen de la Constitución Provincial de Buenos Aires ", en: *Obras Completas*, Buenos Aires: Imprenta La Tribuna Nacional, t.5. p. 72

14 James Scobie, *La Lucha por la consolidación (...)*, op. cit. p. 18. Scobie menciona que apenas el 1% de las rentas públicas, se invirtieron más allá suburbios porteños, referidos en nota de Pendleton a Everett, 28 diciembre 1852

15 Carmen Sesto y Maximiliano Galimberti (2021) "Constitución Republicana Federal y Liberal: Programa Estatidad Nacional 1846-1853", en Revista *Res Gesta*. Dossier "El Estado Argentino y sus Gestores: Trayectorias, Identidades y Disrupciones, 1852/1853-2010"

De manera complementaria, se entiende que, para terminar con el círculo infernal de miseria y postergación, era indispensable, hacer efectiva, la Organización Constitucional del país, postergada *sine die*, mientras Rosas, estuviera en el poder. En este momento, es cuando se agravan, las cuestiones inherentes, a la dinámica política de entidades soberanas e independientes, por un lado, extrema fragmentación y belicosidad interprovincial, con aislamiento y fragmentación, por el otro, rechazo al Despotismo Rosista, cada vez, más cruel y despiadado, ante exacerbación sistema coercitivo, restricciones libertades individuales y prohibición acceso mercado internacional, tal y como describe Alberdi.

Otros factores estructurales condicionantes, de las autonomías provinciales, son incomunicación y aislamiento, de espacios políticos, cerrados en sí mismos, salvo alianzas ocasionales, acotadas a estrechos límites de intereses propios y completamente ajenos, a necesidades de otras jurisdicciones, de las que atañen a unos y otros, que solo se pueden resolver, de manera conjunta. Esta confusión poderes provinciales y generales, son funcionales, a la hegemonía y tiranía porteña, con diversos grados, de incertidumbre y de atropello, como indica Sarmiento.¹⁶

La imparables beligerancia interprovincial, está en la naturaleza del régimen autonomías y la carencia de un gobierno general, que había llevado autofagocitarse entre sí, sentencia Sarmiento. Tan enmarañado laberinto, resulta de las atribuciones conferidas a la provincia de Buenos Aires por Rivadavia, impuestas para galvanizar instituciones y poderes representativos, con un patrocinio diferencial hacia la capital porteña, aunque otorgadas de manera transitoria, devienen ilegalmente en permanentes, de 1820, en adelante. Para entonces, ya se había constatado que, incomunicación y aislamiento, de las autonomías Provinciales, derivaba en malbaratar hombres, recursos humanos y estancamiento productivo, llegando a exterminarse unos y otros, haciéndolos descender, a la condición de tribus salvajes, durante las luchas civiles, de las últimas décadas, asevera Alberdi.

Este designio tan espantosamente seguido en ciertas épocas, los pueblos i gobiernos argentinos descendieron a la condición de tribus salvajes, esterminándose unos a otros, según que el éxito de las armas les proporcionaba ocasión, de donde salió en definitiva la ruina de las propiedades, i con el decrecimiento de la población i de la riqueza, la nulidad e impotencia de esos mismos gobiernos i su ruina i descrédito final. Alberdi¹⁷

16 Domingo Faustino Sarmiento, *Comentarios (...)*, op. cit., p. 62 GWF Hege), *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal*, (...), op. cit., pp.153- 201

17 Juan Bautista Alberdi, *Bases y Puntos de Partida...*, op. cit, p. 42

Los Estados son ricos por la labor de sus individuos, y su labor es fecunda porque el hombre es libre, es decir, dueño y señor de su persona, de sus bienes, de su vida, de su hogar (...) se miran unos a otros, se buscan, se reúnen, discuten, ponen de acuerdo sus voluntades y obran por sí mismos en la ejecución del trabajo que sus comunes intereses necesitan ver satisfecho. Alberdi ¹⁸

En política, no hay existencia nacional, no hay Estado, no hay cuerpo de nación, si no hay consolidación o unión de ciertos intereses, medios y propósitos (...) sin la unión de los intereses argentinos, habrá provincias argentinas no República Argentina, ni pueblo argentino: habrá riojanos, cuyanos, porteños, etc., no argentinos. Sólo es grande lo que es nacional o federal. La gloria que no es nacional, es doméstica, no pertenece a la historia. Alberdi¹⁹

Programática Formativa del estado Nación: una modernización eurocéntrica 1852-1862

La programática formativa estado Nacional, expreso en sí, la modernización eurocéntrica argentina, un nuevo paradigma épocal: liberal y capitalista, compuesta a modo, de puzzle por Alberdi y Fraguero, a partir del iluminador diagnóstico sobre el colapso de las autonomías provinciales, debido a la falta de un gobierno Nacional y al despotismo Rosista, que había dejado a esas jurisdicciones, sin rumbo ni norte, envueltas en querellas interminables, bajo la hegemonía expoliadora y represiva porteña. La originalidad programática, de la República del Paraná: Liberal y Federal, se desvanece y distorsiona historiográficamente, al enmascararla, denominándola Confederación Argentina, conjeturando *una discontinuidad con el Estado Argentino y una continuidad, con el orden Rosista*, suponiendo erróneamente que, de hecho, ejerce un poder supra provincial, cuando lo que existe, es el disciplinamiento represivo y coercitivo, sin ningún marco institucional que, aglutine en común y en general, intereses, infraestructura y pertenencia identitaria. Desde tal perspectiva, se aborda tangencialmente, la formación de elites políticas nacionales y el funcionamiento del Senado Argentino, un trazo grueso que no permite ver, como se construye algo, que no existía entonces, gobierno general, Administración Pública y Era-

18 Juan Bautista Alberdi (1880), "Omnipotencia del Estado es la Negación de la Libertad Individual", Discurso pronunciado en el acto de graduación de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, de la Universidad de Buenos Aires, el 24 de mayo de 1880. En aquella circunstancia Juan Bautista Alberdi fue nombrado Miembro Honorario de la Facultad.

19 Ibidem (1852) *Bases y puntos de partida para (....) op. cit.*, p. 157 La letra en negrita es nuestra.

rio Nacional, con todos los obstáculos de una innovadora ingeniería estatal 1852 y 1862.²⁰

En esas trece provincias, despectivamente llamadas, *trece ranchos*, se gesta la programática formativa del Estado Nación, donde la premisa fundante de Alberdi y Fraguero, para hacer rica y estable a la República Federal Argentina, es la libertad individual y acordar intereses en común, reconociendo que, para hacer fecundo el trabajo de los hombres, debían ser dueños y señor de su persona, de sus bienes, de su vida y de su hogar. Poner de acuerdo voluntades y proyectos generales, es la argamasa que relaciona entre sí y da sentido a los diversos aspectos enlazados por Alberdi. En esa línea, se hace hincapié en un nuevo panteón, donde los héroes son los del progreso acelerado argentino: legisladores, innovadores, empresarios y agricultores, no de la guerra. En especial, Alberdi destaca, la importancia de emprendedores y empresas industriales, a la hora de convocar capitales extranjeros, atraídos y asentados, por la seguridad jurídica del liberalismo político y económico, previsto en la Constitución para fomento empresas de ferrocarriles, de colonización, de líneas de vapores, bancos de circulación, seguros, etc.²¹

En lo concreto, instrumentar la modernización eurocéntrica, resulta un desafío muy difícil de llevar adelante, del que tiene plena conciencia, este círculo ilustrado, dado el atraso tecnológico, educativo y laboral, existente en el país, respecto de las naciones más adelantadas. En un Estado nación en formación, todo estaba por hacerse, ejemplificado, en la introducción de la innovación tecnológica, por antonomasia: la fuerza motriz a vapor, para el transporte a vapor terrestre y marítimo, materializado *a posteriori*, en la hidrovía Paraná, con puerto en Rosario y ferrocarril Rosario /Córdoba, es un tiempo de creación y maduración, cuyos frutos, se verán *a posteriori*.

La programática referida al Estado Nación, atiende a tan complicado proceso, con recursos originales entonces, remarcamos otra vez, una organización constitucional ajustada a las necesidades del país, que parte de un acertado diagnóstico, sobre el estado de cosas que dejó, la debacle de las Autonomías Provinciales: incomunicación, aislamiento, estancamiento, pobreza guerras jurisdiccionales, carencia de bienes públicos en común, puentes, caminos, medios transporte apropiados y violencia exacerbada, por mecanismos coercitivos del Rosismo. En consecuencia, se va a compatibilizar, en el Régimen Federal, la formación del Gobierno y respetar cierto

20 *Ibidem* notas 10 y 11.

21 Juan Bautista Alberdi, "Examen de la Constitución (...)", op. cit. p. 74 JB Alberdi (2002), *Vida de William Wheelwright*, Buenos Aires, memoria argentina Emecé, p. 10. La primera edición de esta obra, bajo el título, *La vida y los trabajos industriales de William Wheelwright*, se publicó en 1876, Paris, Librería de Garnier Hermanos, 175 p. La letra en negrita es nuestra.

grado de autonomía provincial, coordinando esfera competencia y atributos correspondientes, en la Carta Magna 1853 y las Provinciales 1855, en adelante. El hecho crucial, en la formación del Estado Argentino, resulta de Organizar con carácter Nacional: Gobierno General, Soberanía Moderna, Burocratización Administrativa y Patronato Estatal, formulado por Alberdi y Fraguero 1852 y 1854.

La brillante programática formativa Estado Nación, gestada en el círculo ilustrado de Paraná, donde intervienen representantes de los *trece ranchos*, con diferentes funciones y cargos, diseñada por asesores Alberdi y Fraguero, codificada durante el momento constituyente, por miembros comisión de Asuntos Constitucionales, integrada por Diputados Benjamín Gorostiaga, Juan María Gutiérrez, Martín Zapata, Manuel Leiva, Juan del Campillo, Pedro Ferré y Pedro Díaz Colodrero. Y empieza a materializarse, por el accionar conjunto del Gobierno Nacional, Poder Ejecutivo, Ministros, Administración Pública, Burocracia estatal, profesionales y asesores Expertos, como Page, Burmeister, Danucio, entre otros.²²

Esta programática parte de constatar que, existe la voluntad política de organizar constitucionalmente a la Nación, bajo la forma de una República Federal, una organización política inexistente, por lo cual, no hay costumbres Republicanas, no solo debían crearse instituciones y cargos sobre la marcha, sino introducir esos hábitos, opiniones y rutinas públicas y con ese ejemplo, preparar a los ciudadanos, para vivir en la República, recibirla, observarla y acatarla, como símbolo de paz y concordia social.²³

En este orden de cuestiones referidas, al quehacer propio del Estado Nación, concentra la Soberanía Nacional, esto exige enfrentar una tarea de alta complejidad, que rebasa más de una vez, los instrumentos disponibles, para nacionalizar la fragmentación existente, con poderes locales que, desconocían otra autoridad superior, se manejan con autonomía, en materia gubernamental: cobrar rentas, impuestos aduaneros, ejércitos jurisdiccionales, legislación y justicia de exclusiva competencia. Una soberanía que se unifica a través del Gobierno General, Ministerio de

22 Juan P. Gardinetti (2012), "Urquiza y el camino hacia la organización constitucional", en: *ANALES - Facultad de Cs. Jurídicas y Sociales. U.n.l.P*

23 Darío. Roldán, (2010) "La cuestión liberal en la Argentina del Siglo XIX. Política, sociedad, representación". En Beatriz Bragoni, Eduardo Míguez. *Un nuevo orden político. Provincias y Estado Nacional, 1852-1880*. Buenos Aires, Biblos, 275- 291; Ibidem (2016) "Introducción al Dossier 'La cuestión liberal'". *Programa Interuniversitario de Historia Política*, 77. Disponible en <http://historiapolitica.com/dossiers/dossier-la-cuestion-liberal/>. Para el estado de la "cuestión constitucional", ver el dossier "Historia Política e Historia del Derecho: confluencias, divergencias y resistencias". *Polhis. Boletín Bibliográfico electrónico del Programa Buenos Aires de Historia Política*, Año 5, Nº 10, segundo semestre de 2012;

Hacienda, y Constitución 1853, junto con la instalación del Congreso Nacional, Tribunales de Justicia y Ejército Argentino, en formación.²⁴

Las instituciones mencionadas, ponen en marcha, la Soberanía Nacional, en tanto, Poder Superior a las Provincias, habilitado para intervenir en su esfera de competencia, nacionalizando derechos que detentaban las provincias desde 1820. Un punto crucial, para dar sustentabilidad al Estado Nación, resulta de nacionalizar la percepción renta y determinar la que corresponde a las provincias, aquí cubre un rol fundamental, la burocracia administrativa, formulada por Fraguero. Si bien las provincias ceden derechos soberanos locales, a la vez, el Gobierno Nacional, respeta poderes que corresponden a su órbita interna, en un juego mancomunado con las Constituciones Provinciales, sancionadas de 1855 en adelante.²⁵

Para que estas dos soberanías no se choquen en el mismo territorio y mismos individuos, es preciso que el más fuerte proteja al más débil. El protectorado de la soberanía Federal, tenía que ejercer, sobre las Soberanías Provinciales. Alberdi.²⁶

Quizás, lo más novedoso, de la programática anunciada, es efectivizar, el funcionamiento del Gobierno General, en tanto, instrumento supra provincial, para crear intereses generales y bienes comunes, diferenciando atributos y competencia Nación y Provincias, a cuya falta, se atribuye gran parte de los males sufridos, durante las Autonomías Provinciales. Según las premisas referidas, crear un Gobierno General Permanente, algo inexistente entonces, va a exigir, definir constitucionalmente, ámbito y competencias específicas referidas al bien común y al interés público, aquellos puntos en que deben obrar como nación y los otros vinculados con las Provincias, acordando y consensuando, con los gobernadores respectivos, como enuncia Alberdi. En contrapartida, establecer el inédito, Régimen Federal, caracterizado por la coexistencia del Gobierno General y Jurisdicciones Provinciales, a pesar, del expreso resguardo, de las autonomías locales. Por ende, resulta muy complicado, darle contenido y sentido, al Gobierno general, una institución inexistente, aunque la Constitución fija atribuciones, funciones y áreas, respecto poder ejecutivo, legislativo, judicial, ejército y administración pública, con fondos del Tesoro nacional, derechos importación y exportación, venta o locación tierras de propiedad nacional, renta de Correos y demás contribuciones, empréstitos y créditos.

24 Juan P. Gardinetti (2012), "Urquiza y el camino hacia la organización constitucional", en: *ANALES - Facultad de Cs. Jurídicas y Sociales. U.n.I.P*

25 J. B. Alberdi, "Elementos de derecho público provincial argentino", en op. cit. p.300 y 303

26 J. B. Alberdi, "Elementos de derecho público provincial argentino", en op. cit. p.303

También, se habilita, al Gobierno Federal, a intervenir, en cuestiones relacionadas, con el bien común del país y provincias, para garantizar la forma republicana de gobierno, o repeler invasiones exteriores, y a requisición de sus autoridades para sostenerlas o restablecerlas, si hubiesen sido depuestas por la sedición, o por invasión de otra provincia. Artículos 4y 6 Constitución 1853. Las consecuencias no deseadas, de instituir la esfera Gobierno Federal, es que resulta, un punto de fricción con las provincias, en cuanto, tienen que renuncias a poderes generales y comunes, tomados como propios, ejércitos, justicia, legislativos y rentas, y aceptar la pérdida del diezmo, deshecho a nivel nacional. A la vez, exige a las provincias, ajustar atribuciones, funciones y competencia a nivel local, administración de justicia, régimen municipal y educación primaria, según lo estipulado, Artículo 5, Congreso 1853.

La otra piedra angular de la programática formativa Estado Nación, es el esquema de Fraguero, para mantener la independencia Gobierno General, creando el erario nacional, engarzadas con organismos recaudadores y gestores de esos recursos, Ministerio Hacienda, Crédito Público Administración Nacional y burocracia estatal, con cargos y sueldos, establecidos según mérito y aptitud. De tal manera, la sofisticada articulación Gobierno Nacional y Provinciales, bajo régimen Federal, es un juego de ajedrez, cuya pieza clave, es la Administración General del País, diseñada por Mariano Fraguero, aunque las dificultades para habituar al pago de impuestos en jurisdicciones con grandes complicaciones financieras. Tales obstáculos, dan la impresión de un fracaso total, cuando lo que ocurre, es que se están asimilando nuevos hábitos y conductas, que requieren tiempos de aprendizaje y acumulación experiencias. Se ha tapado, la excelente adecuación del diseño, con dos administraciones, una nacional bajo la dirección del Presidente y otra Provincial alusiva al poder local, no delegado al estado Central, cuyo ámbito y competencia, lo estipula la Constitución 1853. Situación agravada notoriamente, debido a la falta de personal administrativo, cuyo entrenamiento y formación, no puede resolverse, de inmediato, hace recaer, esta función en los Gobernadores agentes del Gobierno Nacional, habilitada art. 107, en la Constitución²⁷

27 M. Fraguero, *Organización del Crédito*, Santiago, Imprenta de J. Belín, 1850, y M. Fraguero, *Cuestiones Argentinas*, Copiapó, Imprenta del Copiapino, 1852. En lo sucesivo referiremos a la edición conjunta: M. Fraguero, *Cuestiones Argentinas y Organización del Crédito*, Buenos Aires, Solar/Hachette, 1976. E. Martínez Paz, "Don MARIANO FRAGUEIRO. Noticia biográfica y crítica", en *Revista de la Universidad Nacional de Córdoba*, Año 17, N° 3-4, Segunda Parte, Mayo-Junio de 1930, pp. 3-64; J. A. Solari, *Una figura patricia: Mariano Fraguero*. Buenos Aires, Editorial Centro de Historia Mitre, 1947. La principal fuente sobre la trayectoria vital de Fraguero es un prospecto biográfico que, según demuestra G. Weinberg, consiste realmente en una autobiografía ("Apéndice [Autobiografía]", en M. Fraguero, *op. cit.*, pp. 100-110).

Este sistema integral, abarca una serie de políticas rentísticas, financieras, aduaneras, portuarias, navales, territoriales y poblacionales, una totalidad gubernamental, hasta entonces inexplorada. La formación de una burocracia estatal y un banco público, es el componente central de la propuesta de Fragueiro, sirviendo e al mismo tiempo de apoyo; y poniendo en movimiento y circulación otros grandes elementos de riqueza, orientada a la prosperidad de la República Federal.²⁸

Nuestro régimen administrativo en hacienda, impuestos, rentas, etc., es casi hoy la obra de Europa. ¿Y qué son nuestras constituciones políticas sino adopción de sistemas europeos de gobierno? Entrad en nuestras universidades, y dadme ciencia que no sea europea; en nuestras bibliotecas, y dadme un libro útil que no sea extranjero.²⁹ Alberdi

Organización constitucional estado nación: república federal, gobierno general, burocracia estatal, erario nacional y administración pública 1853 y 1862

La programática organizativa Estado Nación, se articula, en el mecanismo de relojería, de la organización Constitucional, pues proporciona los engranajes para hacer aplicable y funcional, el sistema diseñado por Alberdi y Fragueiro. En el momento constituyente, se codifican las premisas enunciadas en la programática formativa del Estado Nación, encadenando progreso acelerado socioeconómico, instituir régimen federal y liberal, organizar régimen Federal, coexistencia Gobierno Federal y provinciales, unificar territorio Nacional y fronteras correspondientes, garantizar derechos individuales y prohibir otorgamiento Facultades Extraordinarios y Suma del Poder Público, en tanto, límites infranqueables al sistema despótico. En este sentido, focalizamos las Actas del Congreso, para mostrar el orden de

28 José Benjamín Gorostiaga, (1852/2916). *Proyecto de Constitución de José Benjamín Gorostiaga de 1852*. Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcpk2c8>. Ricardo, Haro (s/f). "Abogados destacados en el Congreso de 1853: Gorostiaga, Gutiérrez y Del Campillo". Córdoba, Academia Nacional de Derecho y Ciencias Sociales de Córdoba. pp.1-17. Disponible en: <http://www.psi.unc.edu.ar/acaderc/doctrina/articulos/artabogadosdestacados>. Beatriz Bosch. "En torno a la influencia de Alberdi en la Constitución Nacional". En *Revista de Historia Americana y Argentina*, Año III, N° 5- 6, pp. 115-124. Mensaje elevando al Congreso General Constituyente el proyecto de «Estatuto para la Organización de la Hacienda y el Crédito Público». Paraná, 21 de noviembre de 1853". En Benito Díaz,, *Mariano Fragueiro y la constitución de 1853, op. cit.*, pp.105-109.

29 Alberdi, Juan Bautista. *Bases y puntos de partida, op. cit.*, pp.82-83.

tratamiento de las cuestiones cruciales, a fin de mostrar, el orden de privilegio y ponderación.

Una de las primeras cuestiones tratadas, se relacionan, con la unificación nacional símbolos patrios e Iglesia Católica, estableciendo el modelo de bandera argentina y convirtiendo la religión mayoritaria, en culto oficial y sostenido por la Nación. En esta instancia, se establece, la obligación de colocar la bandera celeste y blanca, de encabezar las leyes con la denominación Nación Argentina.³⁰ Más problemas surgieron, al momento de tratar, las leyes de Ministerio y libre navegación de los ríos, pues requería como condición *sine qua non*, la elección presidente y Legislatura constitucional, de alguna manera, se encontró un atajo, para confirmar la apertura de los ríos interiores, firmando el contrato con Gran Bretaña y Francia, entre agosto y septiembre 1853.

Se impone, los actos de sedición de los enfrentamientos Gobiernos de Tucumán, Salta y Santiago del Estero, que justifican invasiones y guerras entre sí, i piden agresivamente se concedan Facultades Extraordinarias y Supremo Público, con un profundo desprecio a las autoridades nacionales y una insultante provocación al poder del Director Provisorio. El Gobernador de Tucumán pide está medida extraordinaria, para repeler supuesta invasión de su par Santiagueño. Las facultades extraordinarias no son aceptadas, pues atentan contra el funcionamiento de la República, los gobiernos deben estar en consonancia con los principios nacionales. La dificultad más complicada, para poner en caja la sedición, se precisaba la Corte Suprema, pero no se había creado todavía, no había otra autoridad, para calificar de sedición las hostilidades de hecho de una provincia a otra e impone al Gobierno federal la obligación de reprimir y castigar conforme a la ley. El Congreso no pudo intervenir, pero repudia estos actos, que afectan la paz de la Confederación, comprometen el crédito de las autoridades nacionales y ponen en juego, todos los trabajos realizados para poner en ejercicio la Constitución sancionada, octubre y noviembre 1853.

El momento constituyente, se cierra con el tratamiento, del sistema Administración Pública, erario nacional y burocracia estatal, presentada por el Ministro de hacienda, que recibió grandes elogios y algunas críticas, por la ,magnitud de su esfera de competencia e independencia de otros poderes, lo que entra en pugna con las atribuciones conferidas al ejecutivo por la Constitución, se le da pago de rentas, sueldos y gastos y por la cuarta, la contabilidad de todos los ramos, asignados al ejecutivo por el art. 83, noviembre 22 al 29 1853.

30 Rodolfo Rivarola (1908). *Del régimen federal al unitario. Estudios sobre la organización política argentina*. Buenos Aires, Talleres de la Casa Jacobo Peuser, pp. XXVII-XVIII.

Por último, recién ahora, los estudios constitucionales más actualizados, toma en cuenta, la argentinización de la Constitución de 1853, remarcando la originalidad de esta carta magna, que da respuesta a factores estructurales que venían condicionando, el desarrollo institucional y progreso económico, como ya le había respondido Alberdi, a las mordaces críticas de Sarmiento. Para ser más precisos, la Constitución de 1853, es el epifenómeno de la programática formativa del Estado Nación, y puede constatarse, en el diagnóstico elaborado por Alberdi en Bases y Puntos de Partida, ensayo enviado con dedicatoria a Urquiza, como salvador de la Patria.³¹ De esta manera, se pone a salvo, la *argentinidad de la Constitución*, lo nuestro es lo decisivo y lo norteamericano lo concomitante, advierte Ernesto Quesada.” Y confirma la perdurabilidad y originalidad de la Constitución 1853, aseverando, el *proceso histórico e institucional de los Estados Unidos, difiere sustancialmente de la evolución político-jurídica de la vida argentina*.³²

Queréis que el gobierno, que los legisladores, que los tribunales de la capital litoral, legislen y juzguen los asuntos de las provincias de San Juan y Mendoza, por ejemplo? Traed el litoral hasta esos parajes por el ferrocarril, o viceversa; colocad esos extremos a tres días de distancia, por lo menos. Pero tener la metrópoli o capital a 20 días, es poco menos que tenerla en España, como cuando regía el sistema antiguo, que destruimos por ese absurdo especialmente único. Alberdi

Materialización programática estado nación: gobierno general, ejecutivo, ministros y asesores expertos 1852-1861

La materialización de la programática formativa Estado Nación, está a cargo, del Gobierno General, incluye Poder Ejecutivo y Judicial y Ministros, que prioriza la estabilidad de la República Federal, centrando el foco atención en tres cuestiones principales, formación del centro Poder político, centralización líneas comunicación terrestre, marítima y ribereña, unificación territorial y fronteriza, unificación aduanera y colonización agraria con inmigrantes europeos, modelo Brougues. En paralelo, se da materialidad al Gobierno Nacional, construye en la capital provisoria Pa-

31 Ernesto Quesada (1918), *La argentinidad de la Constitución*, Buenos Aires, 1918; “Carta dirigida al autor por el Dr. Ernesto Quesada, profesor de sociología de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, de la Universidad de La Plata”, en Juan González Calderón, *Derecho Constitucional Argentino. Historia, Teoría y Jurisprudencia de la Constitución*, tomo II, Buenos Aires, pp. VII- XXXIX

32 Tomás R. Cullen (1928) “Diferencias entre la Constitución argentina y la norteamericana”, en *Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales*, Tomo VII, pp. 235-241

Paraná, los edificios para los diferentes poderes estatales, Casa de Gobierno/Ministerios, Cámara Legislativa y Casa Presidencial, la construcción estuvo a cargo del arquitecto Danucio, Al inaugurarse las sesiones Legislativas en 1885, ya estaban listas para las funciones legislativas, como se anuncia en *El Nacional Argentino*, según constata Dócola.³³

El otro dato crucial, es la factibilidad de implementar la política comercial liberal, ante la posibilidad de negociar directamente con el Viejo Mundo, sorteando las horcas caudinas porteñas, formando una hidrovía que conectará un puerto sobre el Paraná y salida al Océano, con una línea férrea desde el puerto hacia las provincias interiores. La factibilidad de esta opción propia para los Trece Ranchos, resulta de la innovación tecnológica de punta entonces: transporte marítimo y ferroviario a vapor, como lo había demostrado, el emprendedor Wheelwright, una base experiencial, en la que había participado activamente Alberdi, durante más de dos décadas.³⁴

La construcción centro de poder Nacional en Paraná, 13 diciembre de 1853, se hizo, tomando en cuenta, la conexión con puerto Rosario, y posibilidades de refaccionar caminos, para unirla con Córdoba, Mendoza, Santiago del Estero, Salta, entre otras, se tenía plena conciencia que, para tener unidad política, el poder central debía llegar hasta los últimos confines, en tiempo y forma. Un problema irresoluble, para entonces. que se proyectaba resolver con el trazado del ferrocarril, entre Rosario/Córdoba. Así, pues, la unidad política debía empezar por la unidad territorial, como insistía Alberdi. Y sólo el ferrocarril podía acercar rápidamente dos parajes separados por quinientas leguas, un problema gravísimo, teniendo en cuenta, las enormes distancias existentes, la precariedad medios de transporte, la dispersión y el mal estado de las rutas.

Con este fin, se tomó un estado de situación sobre caminos y postas, interesa recobrar ruta desde Santa fe con Santiago del Estero y Córdoba, identificando localización poblados, presencia parcialidades aborígenes y el grado de seguridad de las vías transitables. Estas indagaciones, estaban orientadas, a vincular espacios productivos a diferente distancia de la capital y del puerto, refaccionando vías en desuso de origen colonial y estableciendo otras nuevas, para vincular Córdoba con las localidades de San Francisco y Sunchales hacia Santiago del Estero, trazado al sur del río Salado.³⁵

33 Silvia Dócola, *Espacios de poder...*, op.cit., pp. 80-88

34 Esta información de extraordinaria calidad y consistencia, la hemos tomado de la mejor tesis doctoral sobre la mal llamada Confederación argentina, ver: Silvia Dócola..., op. cit., pp. 87-229.

35 Ibidem pp. 127-130

En relación, a mejorar la eficiencia de la red vial terrestre, ribereña y marítima, se continuaron utilizando, los sistemas tradicionales de transporte: carretas y carros y se agrega a las mensajerías telégrafos, para darle mayor velocidad a los medios de comunicación, aunque prestando especial cuidado, en la factibilidad de utilizar barcos y trenes a vapor. La concesión de las Mensajerías Argentinas Nacionales, unida a los Correos Nacionales, para servicio ruta Rosario-Córdoba, exigió en contrapartida, construir caminos, puentes y postas, ya operativas entre 1856 y 1859.³⁶

El sistema completo vinculaba a Rosario con Córdoba al menos por dos caminos; además este corredor se ramificaba hasta Santiago, Tucumán y Salta por un lado y hacia Catamarca por otros, incluía una línea directa de Rosario a Mendoza, la cual se ramificaba a San Juan. Otra línea enlazaba Rosario con la ciudad de Santa Fe. Con la apropiación espacial del territorio a través de los corredores se llegaba a los confines de la Confederación y Rosario se afirmaba como su centro político. Esta puesta en función del puerto Rosario, tiene un impulso adicional, cuando se declara la libre navegación de los ríos, entonces, se pone en marcha, todo un trabajo preparatorio, infraestructura específica, locales para Aduana, depósitos, carga y descarga pasajeros y mercancías, así como muelles provisorios y chata, ya 1854 y 1855.³⁷

Lo más novedoso, es la política del Gobierno general en materia de fronteras, establece un espacio único bajo la esfera nacional, sacándola de la competencia provincial, como era hasta entonces. Se comenzó, demarcando los límites de la frontera sur, en principio, para el norte, pero se impone las arremetidas de las bravías etnias sureñas, se resolvió, contenerlas, dado el peligro que dieran entrada a una invasión porteña, colocando la línea de fortines a distancias similares entre sí. En forma complementaria, se asegura la línea fronteriza norte, en 1854, a los fortines, se agregan en los bordes colonias agrarias, a cargo de empresarios y colonos extranjeros, como Esperanza y San Carlos, este último fracasa, pero siguen tomando esta opción, en la década de 1860.³⁸

La protección fronteriza, se convierte en un asunto del Estado nacional, para resolver el problema de una frontera desprotegida, para convertirla en un asunto de estado, reforzando guarniciones con el ejército nacional, quita a las provincias el control de las fuerzas locales. Esta conjunción seguridad fronteriza y ejército nacio-

36 Ibidem pp. 133-139

37 Ibidem pp. 155-162

38 Ibidem pp.127-129

nal, lleva a Urquiza, a subdividirle en cinco divisiones: Oeste, Norte 1 y 2, Sur y Este. Decreto 24 de febrero 1854.³⁹

La inclusión de la dimensión eclesiástica como parte de la construcción estatal, es tratada por Martínez, como parte del proceso de conservar el patronato, concentrando soberanía y centralización del poder, comprometiéndose a sostener el Culto Católico, art. 2, Constitución 1853. El gobierno nacional, organiza una centralizada y piramidal, subordinada al poder político nacional, en 1858 los rubros definidos obedecían a la estructura eclesiástica a nivel nacional, según refiere Martínez.

Conclusiones

Este delicado trabajo crítico, permite constatar que, la República Federal y Liberal, al momento, de entregar el gobierno al presidente electo Mitre, dispone de instituciones nacionales: Gobierno General, Ministerios, poder Legislativo, judicial, erario estatal, administración pública y modesta burocracia. Los más fundamentales principios de gobierno, hablan de una modernización jurídica institucional que, rompe definitivamente con matriz hispánica, dispersa en sistemas políticos, administración general y organización productiva, y también, con supuestos traspasamientos, de modalidades nacionales generadas, durante las autonomías provinciales, 1853 y 1862.

Este proceso organizativo, se completa, con el sentido de pertenencia a la nación, la totalidad inclusiva del régimen federal, ya dispone del marco constitucional, para armonizar, la supremacía del gobierno general y las medidas para controlar y organizar a las provincia, en constante interacción, a través de la Administración Nacional y los recaudadores de impuestos, ante la falta de burócratas, van recorriendo diversas jurisdicciones, algunos miembros, del círculo ilustrado de Paraná, reunificando territorios y frontera nacional, aunque en formación. La materialización del Régimen Federal, uniendo centro político nacional y gobiernos provinciales, a través Administración Pública y burocratización estatal, en formación, se apoya, en el tendido de redes nacionales, cubriendo la superficie territorial hasta llegar a las zonas fronterizas. Tan amplias aspiraciones, quedan velozmente desdibujadas por las penurias económicas y insuficiencia burocracia, al momento, capturar las rentas provinciales, pago de las mismas, registro y clasificación de la deuda nacional interna y externa. Un punto y aparte, respecto a la programática formativa del

³⁹ Ibidem 130-133

Estado Nacional, en tanto, adopción del modelo desarrollo eurocéntrico, sin ningún eslabón previo, debió comenzarse desde el principio, con los retrasos y limitaciones, inherentes a diferentes cuellos de botella, expresados como impericia y desastres, al desconocer que, se necesitan tiempos de aprendizaje y maduración, aparecen negativos *a priori*, prejuicios y mitos que, se diluyen al confrontarlos con datos heurísticos de alta calidad y otra perspectiva teórica, que parte de la situación concreta épocal, no desde un presente eterno y uso político.

Bibliografía

- Alberdi, Juan Bautista** (1852): Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina, Buenos Aires, Editorial Luz del Día
- Sarmiento, Domingo Faustino**, (1853): Comentarios de la Constitución de la Confederación Argentina de 1853, (Santiago de Chile (Chile) Alicante (España), Imprenta Belin.
- Fragueiro, Mariano** ([1852] 1976): Cuestiones Argentinas y Organización del Crédito, Buenos Aires, Solar/Hachette.
- Mitre, Bartolomé** (1887): Historia de Belgrano y de la independencia Argentina, Cuarta y definitiva ed., corregida y aumentada, Buenos Aires, Felix Lajouane.
- Hegel, Georg W. F.** ([1833] 1974): Lecciones sobre la filosofía de la historia universal, trad. de José Gaos, Madrid, Revista de Occidente.
- Foucault, Michel** (1980): “Nietzsche, La genealogía, La Historia”, en Julia Varela y Fernando Alvarez-Uría (comp.): Microfísica del Poder, Madrid, Las Ediciones de La Piqueta.
- (1985): “Respuesta a Esprit”, en Oscar Terán (comp.): El discurso del poder, Buenos Aires, Gandhi SA-Folios Ediciones.
- Morin, Edgar** (1990). Introducción al Pensamiento Complejo, Barcelona, Gedisa.
- Anderson, Benedict** (1983/1993): Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo, México, FCE.
- Hobsbawm, Eric y Ranger, Terence** (1983/2002) (eds.): La invención de la tradición, Crítica, Barcelona.
- Levene, Ricardo** (1962) (dr): Historia de la Nación Argentina: La Confederación y Buenos Aires hasta la organización definitiva de la Nación en 1862, 3.a ed., 8, 15 vols. Buenos Aires, El Ateneo.
- Chiaramonte, José Carlos** (1991): “El mito de los orígenes en la historiografía latinoamericana”, Cuadernos del IHAYA “Dr. Emilio Ravignani”, Bs. As.

Chiaramonte, José Carlos (2001): “La cuestión de la soberanía en la génesis y constitución del Estado Argentino”, *Revista Electrónica de Historia Constitucional*, págs. 107-133.

Garavaglia, Juan Carlos (2007): *Construir el estado, inventar la nación. El Río de la Plata, siglos XVIII y XIX*, Prometeo, Buenos Aires.

Palti, Elias (2000): “La Historia de Belgrano de Mitre y la problemática concepción de un pasado nacional”, *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana “Dr. Emilio Ravignani”*, 21, pág. 98.

Chignola, Sandro (2003): “Historia de los conceptos, historia constitucional, filosofía política. Sobre el problema del léxico político moderno”, *Res Publica*, 11-12, <http://revistas.um.es/respublica/article/view/27041>

Enseñar y aprender Historia: tensiones y desafíos

Auxiliarias en el Taller de Acción Educativa. Un trabajo desde la no presencialidad

ANTONELLA ACOSTA

antoacosta1@live.com.ar

Universidad Autónoma de Entre Ríos – UADER

PRISCILA AUMASSANNE

pry_2525@hotmail.com

Universidad Autónoma de Entre Ríos – UADER

Resumen

En el presente trabajo, tenemos por propósito, exponer desde una perspectiva crítica y reflexiva, los aportes hechos desde las auxiliares durante el año lectivo 2021, los cuales fueron elaborados dentro de un contexto de cursado virtual en el Taller de Acción Educativa (TAE) del Profesorado en Historia de la UADER, donde la interacción con los y las estudiantes y docentes a cargo del mismo se resolvió mediante diferentes plataformas de uso cotidiano -puntualmente WhatsApp-, y a ello por supuesto se le anexaron otros soportes que permitieron el desarrollo de las clases a distancia, entre los que destaca la plataforma Google Meet, Moodle y Google Classroom.

Teniendo en cuenta que la pandemia por Covid-19 planteó un esquema educativo diferente en cuanto a su modalidad, los objetivos que se presentaron para llevar adelante el programa de cátedra tenían por finalidad crear un nexo entre el equipo que coordina la misma y el estudiantado, con el propósito de lograr una dinámica fluida, reflexiva y crítica.

En función de ello, nos proponemos indagar sobre dos ejes: *Las auxiliares en tiempo de pandemia*, donde ofreceremos un recorrido general sobre las actividades que fueron propuestas y dirigidas por las Docentes Auxiliares Alumnas; y *Google Classroom y los encuentros asincrónicos*, donde abarcaremos el trabajo con la plataforma en el devenir del ciclo lectivo 2021.

Palabras clave: auxiliares / no presencialidad / pandemia

En el presente trabajo, tenemos por propósito, exponer desde una perspectiva crítica y reflexiva, los aportes hechos desde las auxiliarías durante el año lectivo 2021, los cuales fueron elaborados dentro de un contexto de cursado virtual en el Taller de Acción Educativa (TAE), donde la interacción con los y las estudiantes y docentes a cargo del mismo se resolvió mediante diferentes plataformas de uso cotidiano -puntualmente WhatsApp-, y a ello por supuesto se le anexaron otros soportes que permitieron el desarrollo de las clases a distancia, entre los que destaca la plataforma Google Meet, Moodle y Google Classroom.

En este sentido, adherimos a las observaciones de Philippe Perrenoud quien, a pesar de que se dirige a los y las recientes enseñantes, sus palabras reflejan el devenir del estudiantado en una cátedra como el TAE que propicia la formación de futuros/as docentes:

Cualquier persona que se vea proyectada en una situación difícil y no disponga de formación, desarrolla una postura reflexiva por necesidad. Los enseñantes cuyas competencias disciplinares, didácticas y transversales son insuficientes sufren diariamente ante la posibilidad de perder el dominio de su clase e intentan entonces desarrollar estrategias más eficaces, y aprender de la experiencia (Perrenoud, 2001: 188).

De esta manera, y teniendo en cuenta que la pandemia por Covid-19 planteó un esquema educativo diferente en cuanto a su modalidad, los objetivos que se presentaron para llevar adelante el programa de cátedra tenían por finalidad crear un nexo entre el equipo que coordina la misma y el estudiantado, con el propósito de lograr una dinámica fluida, reflexiva y crítica.

Así, se partió de una serie de propuestas didácticas por parte de las DAA que fueron profundizándose en algunos casos y dotándose de nuevas perspectivas en otros, según determinados factores que intervinieron durante el proceso y lo determinaron. Algo que entendemos, obedece a la condición misma de la planificación didáctica, la cual no resulta inamovible e inalterable, sino que puede sufrir modificaciones durante su puesta en práctica (Ander-Egg, 1993), puesto que atienden a constantes nuevas necesidades y elementos.

Cobra relevancia en este aspecto el continuo propósito de reinventar la clase (Maggio, 2018), y la constante interpelación crítica acerca de cómo construir lo específico o cómo diseñar experiencias que estén encaradas en la realidad; no solo con la intención misma que se reconoce ante el enunciado, sino también como la posibilidad de *utilizar* este contexto obligatorio de educación virtual, para desdeñar los elementos que lo componen en su conjunto, el cual es abordado desde la revi-

sión y la autoevaluación permanente, hasta la búsqueda y posible implementación de nuevos instrumentos, los cuales varían en sus caracteres discursivos, didácticos, pedagógicos en la teoría y en la práctica docente.

Se ofrecen una serie de actividades y ejercicios situados, teniendo en cuenta que:

En la enseñanza de la Historia (y de las Ciencias Sociales en general) tenemos el desafío de afrontar una tensión que se genera entre, por un lado, la necesidad de orientar la interpretación de los textos en función de los contenidos a enseñar, y por otro lado, el espacio de libertad que es preciso otorgar a los alumnos para que puedan desenvolverse como lectores y reconstruir desde sus mundos, los mundos históricos desplegados de los textos (Aisenberg, 2010).

El desafío surgió, en este caso, a partir de la bimodalidad, la cual obedecía a la necesidad de planificar la clase en la presencialidad y en la virtualidad, de manera sincrónica y/o asincrónica, afrontando las prácticas docentes con mayor complejidad. Las auxiliarías ofrecieron en este contexto un acompañamiento individual y colectivo del estudiantado según lo determinaba cada situación puntual, donde se apostaba a fomentar y profundizar un constante ejercicio de autoevaluación (Rigo, 2011), partiendo de la concepción de que “toda planificación de aula refleja, sin lugar a dudas, el posicionamiento que tiene el docente frente a la tarea de enseñar la disciplina y ante la manera de concebir al alumno y a su aprendizaje” (Cordero y Svarzman, 2007); válido esto para las DAA en relación a los y las estudiantes, y para éstos en cuanto docentes en formación, labor que caracteriza y determina los propósitos del TAE y que los enseñantes principiantes, y donde éstos “...descubren con intentos y fracasos, no sin sufrimiento, conocimientos *elementales*...” (Perrenoud, 2001: 188).

En función de ello, la presente ponencia se desglosa en dos ejes: *Las auxiliarías en tiempo de pandemia*, donde ofreceremos un recorrido general sobre las actividades que fueron propuestas y dirigidas por las Docentes Auxiliares Alumnas; y *Google Classroom y los encuentros asincrónicos*, donde abarcaremos el trabajo con la plataforma en el devenir del ciclo lectivo 2021.

Las auxiliarías en tiempo de pandemia

Tal como hemos advertido anteriormente, la particularidad de estas auxiliarías devienen en el contexto en que fueron realizadas, que implicaron un trabajo adicio-

nal a la elaboración de propuestas didácticas cuando éstas debían ser adaptadas a las clases no presenciales -virtuales en algunos casos y en otras oportunidades, asincrónicas- del Taller de Acción Educativa.

De esta manera, cobró gran relevancia el grupo de WhatsApp de la cátedra, el cual fue utilizado para articular actividades, evacuar dudas, responder consultas, hacer ciertas aclaraciones ligadas al cursado del Taller, como “ayuda memoria” de aquello que se había pautado en las clases virtuales y, sobre todo, para mantener el diálogo y la comunicación fluida con el estudiantado. Cabe aclarar que una de las demandas por parte de los y las estudiantes, en un contexto de enseñanza en la no presencialidad, fue la necesidad de contar con la exposición oral de los docentes en la cátedra como elemento que facilita la comprensión de las problemáticas presentadas y trabajadas, y como escenario que posibilita la consulta situada y la oportunidad de evacuar dudas en el momento. Esta demanda, sostiene María Paula González (2018: 87), refleja -en parte por su persistencia- la cultura escolar en la que el estudiantado fue formado en la escuela secundaria y su permanencia en la Universidad.

Debido a las características y limitaciones propias del trabajo virtual, sea sincrónico o no, es que surgió la necesidad de ofrecerles a los y las estudiantes un espacio adicional de encuentro. Así, los días viernes contaban con la clase formal del TAE, mientras que, si así lo deseaban, podían requerir de un encuentro independiente al mismo tiempo con las auxiliares. Se recurrió a esta posibilidad generalmente cuando la agenda del Taller marcaba momentos de elaboración de contenidos o el desarrollo de actividades con cierto nivel de complejidad que demandaba mayor contención y acompañamiento; esto se daba en el caso de la elaboración de secuencias didácticas, del trabajo con la plataforma Google Classroom, o el período de autoevaluación. Muchos encuentros partían de consultas individuales por WhatsApp para luego ser abarcadas en conjunto con los y las estudiantes en dichos encuentros.

Algo que resulta estructural al Taller es el trabajo con la bibliografía sugerida en el programa, y el permanente debate de los postulados y aportes que ofrecen cada uno de los/as diferentes autores/as. La particularidad en este caso radicaba en que, al ser más acotado el tiempo de conexión y por ende, el de la clase en sí, la discusión bibliográfica se trasladaba al WhatsApp personal de las DAA. Esto marcaba una falencia, la imposibilidad o al menos la dificultad de abordar un trabajo crítico en conjunto con el resto de los/as alumnos/as, pero permitía poder hacer un seguimiento de las inquietudes de cada uno/a de ellos/as, de las dificultades que generaban determinadas lecturas y la oportunidad de brindar sugerencias adaptadas a

cada caso en particular. En este sentido, adherimos a su vez, al planteo de Claudio Rama (2020: 29), quien sostiene que una de las diferencias que surgen en la comparación de la modalidad educativa presencial con la virtual o no presencial es el hecho de que en la primera, el acceso al conocimiento se limita al/la educador/a en tanto mecanismo de transmisión y de enseñanza, algo que en la otra modalidad puede ser abordado desde otros dispositivos y herramientas que posibiliten mayores accesos al mismo y a su diversidad. De igual forma, tal demanda implicaba un claro ejercicio de relectura por parte de las auxiliares, una vuelta sobre la bibliografía como docentes en formación, tal como acontecía cuando transitaban el cursado del TAE, en tanto estudiantes, pero ahora desde otra perspectiva y con otras responsabilidades y desafíos.

Otro factor igualmente estructural propio del Taller es el permanente ejercicio de retroalimentación que fomentan los docentes y al cual se adhirió desde las auxiliares proponiendo actividades concretas que llevaran al estudiantado a replanearse el devenir en la cátedra y su propio proceso de aprendizaje, puesto que

Ofrecer retroalimentación a los alumnos, implica generar, ante todo, las condiciones para que los mensajes sean eficaces, y los diálogos, posibles. Para esto, el docente tiene que construir un vínculo de confianza con los estudiantes, una comunicación fluida y un intercambio de ideas, reflexiones, preguntas y dudas (Anijovich, 2021).

Por último, cabe mencionar el sistemático trabajo de registros, informes y rúbricas que se ofreció al equipo docente de la cátedra y constituyó parte importante del portafolio de las DAA. En el caso puntual del registro, éste contaba con la asistencia e inasistencia a las clases virtuales, y la participación en clase, sea ésta oral -a través del micrófono de Google Meet- o escrita -a través del chat de la misma plataforma-; siendo los informes y las rúbricas parte de la evaluación final ante cada actividad concreta, donde se puede mencionar el trabajo en el foro de la plataforma Moodle, con conferencias virtuales tales como “Cartografía para practicantes: Construyendo trazos comunes” brindada por María Fernanda Foresi, o “Prácticas docentes en la enseñanza de la Historia: revisitas y reescrituras en tiempos de pandemia” ofrecidas por María Paula González, entre otras.

De esta manera, las DAA que transitaban el cursado del Taller también en el marco de pandemia, ofrecieron un repertorio de propuestas y sugerencias tendientes a imprimir en el devenir del TAE una participación más activa, crítica y acompañada de los y las estudiantes, proporcionándole al equipo docente un nexo entre ellos, que brinde mayor fluidez y cercanía en un contexto que la imposibilitaba, al

menos físicamente e intentando contribuir con el propósito del mismo en tanto busca "... formar de entrada a gente capaz de evolucionar, de aprender con la experiencia, que sean capaces de reflexionar sobre lo que querían hacer, sobre lo que realmente han hecho y sobre el resultado de ello" (Perrenoud, 2001: 17).

Google Classroom y los encuentros asincrónicos

El paquete de herramientas diseñado por Google de manera gratuita (Rama, 2020) que permite la conexión sincrónica con el estudiantado a la distancia a través de Google Meet y el trabajo en la plataforma Google Classroom, fueron fundamentales en el devenir del año lectivo 2021. En relación a esta última plataforma - Google Classroom-, las DAA han podido desarrollar una labor mucho más personalizada a través de la creación de espacios/clases que posibilitaban el trabajo asincrónico de y con los y las estudiantes.

De esta manera, y atendiendo a sus necesidades, y a su personal proceso de aprendizaje, se creyó menester contribuir en la comprensión -para su posterior utilización en el TAE- de dicha plataforma, la cual "...se encuentra diseñada para ayudar a los profesores a recopilar, administrar, compartir información y crear tareas sin necesidad de utilizar documentos en papel" (Suárez Martínez, 2019); lo cual resultó necesario, sobre todo, si tenemos en cuenta el contexto socioeducativo, atravesado por una pandemia por COVID-19 que -aún- invita a la combinación del trabajo sincrónico y asincrónico. Por ello, se entendió que se debía pensar tiempos diferentes a los presenciales, que "no todo debe ser en vivo y en directo, se puede trabajar de manera asincrónica con estudiantes explorando secuencias de actividades semanales"; construyendo "consignas claras y detalladas. Aclarar el paso a paso, anticiparse a posibles dudas y brindar las indicaciones para llevar a cabo las actividades, con orientaciones simples y visuales" (PENT, 2020). Así, el estudiantado aprendió dicha labor al mismo tiempo que fueron sujetos de las prácticas encaradas por las auxiliares, quienes también se encontraban profundizando sus conocimientos, el trabajo con el grupo, en Classroom y en la no presencialidad; una extensión de las prácticas desarrolladas como estudiantes del Taller; particularmente aquí, trabajando y exponiendo -entre otras cosas- qué es Google Classroom, cómo se debe utilizar, cuáles son sus herramientas, cuál es su lugar en la planificación y su importancia en un contexto donde la bimodalidad marca el ritmo del sistema educativo, particularmente en el nivel secundario.

Se apostó entonces, a

Favorecer simultáneamente la asimilación de conocimientos y el desarrollo de capacidades de pensamiento... [Y] que quienes aprendan adquieran los conocimientos y los integren, desarrollando habilidades para conocer, manejar informaciones y seguir aprendiendo (Davini, 2008).

Son éstas algunas de las aptitudes que se pretendió, que los y las estudiantes puedan desarrollar, rechazando de plano la idea de "...que el alumno incorpore o memorice de manera mecánica o acrítica [estos conocimientos], sino de que los comprenda en su integralidad y reflexivamente". Como instrumento que tiende a favorecer la dinámica y el diálogo entre las auxiliares y el estudiantado, se recurrió a la *pregunta reflexiva* "... que se asienta en la curiosidad, el asombro, la búsqueda de explicación y comprensión" (Davini, 2008).

En cuanto al reconocimiento de las fortalezas y debilidades de los y las estudiantes en este puntual proceso de enseñanza, y entendiéndolo como un todo donde se entrecruzan aspectos de igual relevancia pero de diferentes características, la evaluación se presenta como un punto de inflexión, esencialmente en un tiempo donde la no presencialidad imposibilita el seguimiento de las actividades o habilita otras formas; por lo cual se optó por realizar una evaluación formativa desde las inteligencias múltiples tal como propone Rigo (2011) y que consiste en diferentes estrategias que permiten la orientación de las habilidades cognoscitivas, facilitando el desarrollo de la autonomía de los sujetos, con el fin focalizar aprendizajes y modos de acceder al conocimiento, permitiendo también que los docentes conozcan las necesidades de los y las estudiantes, facilitando las interacciones en este contexto, siempre teniendo en cuenta la elaboración de estrategias o la utilización de técnicas o instrumentos para evaluar, que se adapten a las necesidades de alumnos y docentes, tales como las grillas, las rúbricas y los portafolios, como así lo propone Covaevich (2014).

Fue fundamental en este proceso -y también fomentado por las DAA- los ejercicios de autoevaluación como parte constitutiva de la evaluación formativa (CGE, 2020), incentivando la formulación de nuevos interrogantes, que a partir de problemáticas posibles, producto en este caso de la utilización de plataformas escasamente utilizadas en contextos previos, se genere una revisión de las propias prácticas y se construyan y elaboren conocimientos críticos. En este sentido, se adhiere a lo planteado por Rebeca Anijovich, quien sostiene que la autoevaluación "... es una representación que el alumno se hace de sus propias capacidades y formas de

aprender...”; y remarca la importancia de convertir esta instancia en un hábito, porque “... les permite a los alumnos reconocer sus logros, sus fortalezas, así como sus dificultades para aprender, y les ayuda a decidir cuáles son las mejores estrategias para superarlas”, además de poner en juego sus habilidades metacognitivas (Anijovich, 2004). Así, a la perspectiva de las auxiliares, se suma la propia mirada del estudiantado sobre su aprendizaje, y por lo tanto, material de análisis -y de evaluación- para el equipo docente del Taller.

Se procedió así, a proponerles como actividades de reconocimiento y exploración de la plataforma Google Classroom, que la utilizaran en tanto foro de debate como sustituta de la plataforma Moodle, con la que los y las estudiantes habían comenzado a trabajar desde comienzo del año lectivo. Así, se les propuso observar diferentes conferencias relevantes para su formación como futuros/as docentes, ofrecidas por María Fernanda Foresi y María Paula González y, problematizando lo allí expuesto, se les pedía que realicen en la plataforma un ejercicio individual de autoevaluación en relación a su devenir en el TAE, intercambiando ideas y reflexionando en conjunto con el resto del grupo.

Una vez logrado con éxito este paso, y habiendo comenzado el proceso de prácticas en el Taller, donde el equipo docente comenzó a trabajar las secuencias y planificaciones didácticas con el estudiantado, se les solicitó que de manera individual lo utilicen para dicho ejercicio de planificación. Dicha labor fue desempeñada de manera correcta por la mayoría de ellos/as, destacando algunos casos puntuales donde se le dio un uso creativo y dinámico a la plataforma.

Conclusión

A modo de conclusión, y haciendo referencia a los ejes abordados anteriormente, debemos destacar que transitar el cursado del Taller de Acción Educativa en tanto Docentes Auxiliares Alumnas, ha fomentado el reconocimiento de diferentes herramientas, instrumentos, escenarios y elementos que se presentaron como novedad y en ello, posibilitó la adaptación al nuevo contexto de bimodalidad que demandaba la formulación de nuevas perspectivas en relación al programa y a las planificaciones formuladas para las diferentes etapas del cursado.

De esta manera, se ha logrado profundizar en el ejercicio de autoevaluación por parte de las auxiliares, lo que permitió desandar las diversas problemáticas y plantear dentro de los diferentes escenarios nuevos ejes de relevancia a los cuales dar un marco teórico y un soporte práctico, siempre teniendo en cuenta la revisión biblio-

gráfica y la comunicación entre pares, tan fundamental para la dinámica del Taller y que ha derivado en la oportunidad de teorizarlo a partir del presente trabajo, de una manera crítica y reflexiva; esto se encuentra en consonancia con lo que los docentes del TAE plantean al respecto en tanto equipo de cátedra:

Buscamos contribuir al desarrollo de la actitud investigadora y reflexiva respecto a la práctica docente que permita la inserción de los/las graduados/as en las instituciones educativas actuales enmarcadas en un mundo imbricado, exigente y altamente competitivo (Gatti, Zatti y Céparo, 2020).

En tanto DAA, se ha logrado repensar el propio proceso, identificar las dificultades, profundizar en nuestras fortalezas y habilitar nuevos sentidos hacia el devenir del Taller, hacia la elaboración de propuestas y la formulación de problemáticas que contribuyeran con el proceso de aprendizaje individual de cada estudiante (en el seguimiento de su cursada) y significar un punto de encuentro colectivo para el estudiantado en general cuando en conjunto se apostaba al trabajo crítico sobre las mismas.

Bibliografía

- Aisenberg, Beatriz** (2010): “Enseñar historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje”, en Siede, Isabelino (Coord.): *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*, Buenos Aires, Aique.
- Ander-Egg, Ezequiel** (1993): *La Planificación Educativa. Conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores*, Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata.
- Anijovich, Rebeca y González, Carlos** (2021): *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*, Buenos Aires, Aique.
- Anijovich, Rebeca; Malbergier, Mirta y Sigal, Celia** (2004): “La evaluación alternativa, develando la complejidad”, en Anijovich, Rebeca; Malbergier, Mirta y Sigal, Celia: *Una Introducción a la Enseñanza para la Diversidad*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Consejo General de Educación** (2020): *Contenidos en Casa, Orientaciones para la evaluación de los procesos de aprendizaje en el marco de la emergencia sanitaria*, provincia de Entre Ríos.
- Cordero, Silvia y Svarzman José** (2007): “La tarea de planificar: del aula a la institución, de la institución al aula”, en Cordero, Silvia y Svarzman José: *Hacer Geografía en*

la Escuela. Reflexiones y aportes para el trabajo en el aula, Buenos Aires, Novedades Educativas.

Covacevich, Catalina (2014): *Como seleccionar un instrumento para evaluar aprendizajes estudiantiles*, Banco Interamericano de Desarrollo.

Davini, María C. (2008): *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*, Buenos Aires, Santillana.

Gatti, Verónica; Zatti, Marcela y Céparo, Martín (2020): “Adscripciones y docentes auxiliares alumnos en las prácticas de enseñanza del Profesorado en Historia”, *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, Córdoba, APEHUN.

González, María Paula (2018): *La enseñanza de la historia en el siglo XXI: saberes y prácticas*, Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Maggio, Mariana (2018): *Reinventar la clase en la universidad*, Buenos Aires, Paidós.

PENT (2020): *Socorro. Tele-trabajo: Botiquín de primeros auxilios para trabajar desde casa*, Buenos Aires, FLACSO.

Perrenoud, Philippe (2001): *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, Buenos Aires, Novedades Educativas/ Graó.

Rama, Claudia (2020): “La nueva educación híbrida”. *Cuadernos de Universidades*, 11.

Rigo, Daiana (2011): *Enfoques y tendencias actuales en educación. Evaluación de y desde las inteligencias múltiples*, Buenos Aires, Novedades educativas.

Suárez Martínez, Elisa (2019): *Uso de Google Classroom en el aula*, Puebla: CONALEP.

La guerra en imágenes: enseñar historia antigua a través de la iconografía, una propuesta didáctica

MARÍA SILVIA ÁLVAREZ

mariasilviaalvarez@gmail.com

Universidad Autónoma de Entre Ríos - UADER

Resumen

La guerra ha sido una realidad omnipresente en la historia de la humanidad, no solo en el mundo antiguo, dejando tras de sí una diversidad de evidencias, sean estas arqueológicas, iconográficas o escritas, que son estudiadas por los investigadores desde diversas disciplinas.

En este trabajo nos interesa analizar cómo podemos trabajar con las evidencias iconográficas sobre la guerra en el mundo antiguo, en el aula universitaria. Nuestros estudiantes de historia antigua ya han estado en contacto con diversas imágenes de la guerra en nuestro mundo contemporáneo, como las fotos en los medios, por ejemplo. Somos testigos de guerras que estas imágenes nos cuentan, imágenes a las que necesitamos contextualizar y que no están desprovistas de intencionalidad. Dicho esto, si estas lecturas no son lineales ni sencillas para la realidad histórica contemporánea, ¿cómo podemos trabajar en el aula evidencias de guerras en el mundo antiguo?

Nos proponemos centrarnos en la presentación de una propuesta didáctica de trabajo junto a nuestros estudiantes sobre las evidencias iconográficas de la guerra, específicamente en el Egipto predinástico. Nos interesa pensar en una propuesta áulica en la que se persiga como principal objetivo analizar los indicios de guerra en el Egipto predinástico que nos puede brindar la iconografía (pintura, escultura, relieve). Nos preguntamos qué pretendemos enseñar, qué objetivos perseguimos, qué actividades proponemos, qué recorte haremos, entre otros interrogantes que irán surgiendo.

Palabras clave: mundo antiguo / guerra / evidencias iconográficas

Introducción

Las imágenes son parte del proceso de conformación de la mentalidad social, acompañan al historiador en la tarea de acercarse a aspectos del pasado a los que no es posible acercarse a través de las fuentes escritas: “tienen tal poder en la comunicación de ideas o mensajes, que es obligado conocerlas en profundidad e insertarlas convenientemente en el proceso de adquisición y transmisión de los conocimientos históricos” (Badanelli, 2020).

Una imagen es, además de un producto de la percepción, el resultado de un proceso de simbolización. Cada sociedad produce imágenes que nos muestran de qué manera sus miembros perciben el mundo, percepción que está determinada por su contexto de producción (Belting, 2007: 14, 27). Las imágenes iconográficas tienen un poder simbólico, que transmite y enfatiza ideas y conceptos, por lo que deben ser analizadas a la luz del contexto que las produjo.

La guerra ha sido una realidad omnipresente en la historia de la humanidad, y no solo en el mundo antiguo, dejando tras de sí una diversidad de evidencias, sean estas arqueológicas, iconográficas o escritas, que son estudiadas por los investigadores desde diversas disciplinas. Como nos dicen Campagno y Gayubas (2015:13):

Desde tiempos remotos, el problema de la guerra ha constituido un tópico discutido desde las más variadas perspectivas. En la actualidad, su abordaje ocupa tanto a historiadores como a filósofos, antropólogos, sociólogos, arqueólogos, especialistas en relaciones internacionales.

Nuestros estudiantes de historia antigua, ingresantes de la carrera la mayoría de ellos, ya han estado en contacto con evidencias de guerra en nuestro mundo contemporáneo, como, por ejemplo, fotografías. Somos testigos de guerras que estas imágenes nos cuentan. Imágenes que no deberían ser leídas de manera descontextualizada y que no están desprovistas de intencionalidad, imágenes sobre las que deberíamos preguntarnos desde qué lugar las leemos. El mundo antiguo nos ha dejado una importante cantidad de fuentes iconográficas en diferentes soportes, fuentes a las que es necesario abordar desde una adecuada metodología. Nos preguntamos, entonces, si es posible trabajar en el aula ciertos recortes de contenidos de historia antigua a partir del análisis iconográfico, con el objetivo de reflexionar sobre la introducción del mismo a la enseñanza de la historia antigua, así como analizar sus posibilidades didáctico-pedagógicas.

Este trabajo se enmarca en el CAI+D “Sentidos y usos de las ciencias sociales en la enseñanza y la extensión”, dirigido por la Dra. Mariela Coudannes Aguirre (FHUC – UNL) Nos interesa trabajar junto a nuestros estudiantes el análisis de las fuentes iconográficas de la guerra en el mundo antiguo. Nos preguntamos, entre otros interrogantes que irán surgiendo: qué pretendemos enseñar, qué objetivos perseguimos, qué actividades proponemos, qué recorte haremos, en qué contexto se produjeron estas imágenes, qué figuras encontramos, qué lectura simbólica podemos llevar adelante, qué nos dicen sobre la época que las produjo.

Para los efectos de un necesario recorte para este trabajo, nos centraremos temporalmente en el Egipto predinástico y en el análisis de la iconografía presente en el cuchillo Gebel el-Arak y las pinturas de la tumba 100 de Hieracópolis.

La guerra en el mundo antiguo: el Egipto predinástico

Para comenzar con nuestro trabajo, trazaremos una muy breve contextualización histórica de las fuentes que analizaremos en el aula. Keegan (2014) nos dice que

“...la guerra antecede a los estados, a la diplomacia y a la estrategia en varios milenios; la guerra es casi tan antigua como el hombre mismo y está arraigada en lo más profundo del corazón humano, un reducto en el que se diluyen los propósitos racionales del yo, reina el orgullo, predomina lo emocional e impera el instinto”.

La guerra es un proceso social (Ferguson, 2008: 15, Centeno y Enríquez, 2016) cuyo origen puede ser atribuido a una multiplicidad de factores: el sedentarismo (acompañado de la existencia de alimentos almacenados y la competencia por los recursos), la organización social (que lleva a la conformación de diversas identidades de grupo que pueden entrar en conflicto), la jerarquización política, el establecimiento de redes comerciales, un desastre ecológico, entre otros. En general, hablamos de la disputa por cierta posición y por la competencia. “La guerra es un reflejo y una consecuencia de la estructura social, las normas de grupo y las relaciones” (Centeno y Enríquez, 2016¹). Con respecto al por qué la guerra se ha hecho frecuente en la historia, es posible plantear algunas pautas, entre ellas la presencia de las precondiciones necesarias para el inicio de la guerra, la guerra como fenó-

1 La traducción es nuestra.

meno que se difunde y el impulso que la aparición de los estados le dio a la guerra (Ferguson, 2008: 24).

Habíamos citado a Keegan cuando nos dice que la guerra antecede al estado, pero no podemos dejar de plantear que es la fuerza crítica en el proceso de conformación del estado y otras instituciones, además que requiere de una organización directamente relacionada con el estado (Centeno y Enríquez, 2016). La violencia está presente de manera permanente en la guerra, pero no es cualquier violencia, sino una agresión premeditada, un instrumento para alcanzar cierto objetivo, una violencia organizada que requiere de la presencia de un cierto número de personas que pertenecen al mismo grupo. De acuerdo a varios autores (Campagno, 2004, Pérez Largacha, 2017), la guerra ha estado conectado con el origen de los primeros estados del Próximo Oriente Antiguo, como un factor central en su conformación, con la presencia permanente del conflicto. Estas culturas nos han dejado diversas imágenes de reyes derrotando a sus enemigos. En el caso específico del origen del estado egipcio, contamos desde el período predinástico con muchas imágenes que hacen referencia a la guerra: faraones victoriosos, enemigos abatidos, heridos y maniatados, cadáveres mutilados, armas.

Estas imágenes de victoria, de triunfo del orden sobre el caos, con su carácter ritual, legitimador y propagandístico, si bien irán sufriendo cambios a lo largo del tiempo, su simbolismo ha permanecido. En Egipto el conflicto estará presente desde el predinástico, en un primer momento relacionado con el dominio sobre el espacio geográfico, al tiempo que se van constituyendo sociedades que se organizan y van atravesando un proceso de jerarquización. Comunidades que van a entrar en conflicto entre sí, entre ellas los proto-reinos de Abidos, Hierakómpolis y Nagada, en el Alto Egipto (Pérez Largacha, 2017: 26-27).

Fue así como desde tiempos protodinásticos la representación de la victoria militar sobre el enemigo, el otro –en un primer momento los propios proto-reinos egipcios existentes–, que encarnaba los peligros del caos, se convirtió en una imagen de lo que se esperaba del gobernante, pasando a formar parte de la memoria cultural de una civilización y sociedad. Igualmente, el hecho de que el marco geográfico fuera el mismo –al menos en el Alto Egipto–, contribuyó a que el mensaje de la imagen fuera asimilado y entendido por todos; el líder protegía a la comunidad de todo peligro.

Unos conflictos en los que sin duda habría prisioneros de guerra y una eliminación de enemigos, adquiriendo todo ello también un carácter ritual, público (Pérez Largacha, 2017: 28).

El análisis iconográfico y la enseñanza de la historia antigua

Las fuentes son un modo de acceso al mundo antiguo, a su cosmovisión, a su universo ideológico, simbólico, a su contexto social, político, económico, cultural. Son siempre un reflejo parcial de la sociedad ya que no nos muestra la realidad del conjunto de una sociedad, sino una parte.

El análisis de fuentes en el aula acompaña en el proceso de construcción de la conciencia histórica, así como de las capacidades de identificar, seleccionar, analizar, comparar e interpretar. Sáiz Serrano (2014: 85) formula una serie de destrezas básicas del trabajo con fuentes históricas que son posibles de ser enseñadas en el aula:

1. Plantear problemas de aprendizaje histórico;
2. Analizar e interrogar fuentes históricas para construir pruebas del pasado;
3. Desarrollar respuestas interpretativas redactando una narrativa o ensayo histórico (texto expositivo o argumentativo).

Siguiendo a Augusta Valle (2011: 84), si tenemos la mirada puesta en el aprendizaje del pensamiento histórico y el pensamiento crítico, se deberían incluir procedimientos en la planificación de las clases de historia, como el trabajo con las fuentes históricas. Este procedimiento conlleva una serie de pasos previos, como su análisis, evaluación y contraste. Valle divide este trabajo en cuatro niveles:

Clasificación de la fuente (según su momento de producción o según su naturaleza material)

Análisis de la fuente: autor, contextualización histórica y la comprensión de la información que pretende transmitir.

Evaluación de la fuente: análisis de la información de una fuente de acuerdo con quién es el autor y su rol en el contexto histórico que estamos estudiando, así como el propósito de la fuente, es decir, la intencionalidad con la que fue creada y quién dirige su mensaje.

Empleo de fuentes en la resolución de problemas de investigación.

El trabajo con fuentes desde el principio de la carrera es muy importante para acercar a nuestros estudiantes a la tarea propia del historiador y esto en general se produce en las cátedras dedicadas a la historia antigua, que en la mayoría de las cajas curriculares universitarias se encuentran en primer año.

En este trabajo nos centramos en las fuentes iconográficas, las que pueden ser pinturas, grabados, dibujos, esculturas, relieves, en definitiva todas las que nos presentan una imagen. Burke nos dice que las "...imágenes son testigos mudos y resul-

ta difícil traducir en las palabras el testimonio que nos ofrecen (...)...el arte puede ofrecer testimonio de algunos aspectos de la realidad social...” (2005: 18) Ahora bien, las imágenes no son inocentes, cargan con prejuicios, miradas, subjetividades.

La iconografía es una disciplina que nace de la historia del arte y que estudia, describe y analiza las imágenes. Erwin Panofsky define a la iconografía como la “...rama de la Historia del Arte que se ocupa del contenido temático o significado de las obras de arte, en cuanto algo distinto a su forma” (1998: 13). Panofsky...

...delimita un ámbito de trabajo claramente interdisciplinar, que nace de vincular (el) significado (de las artes) con los acontecimientos culturales y espirituales y con las relaciones entre la voluntad creadora de cada sujeto y las cosmovisiones históricas propias de una época histórica determinada. (Céliz Mirano, 2018: 17)

En ese sentido, propone tres niveles de interpretación:

Descripción preiconográfica: se centra primordialmente en la observación y descripción de las formas.

Análisis iconográfico: en esta instancia se busca relacionar esas formas descritas con temas o conceptos, enfocándose más en el contenido.

Análisis iconológico: este tercer nivel se enfoca en buscar el significado y el contenido simbólico de las imágenes, en lo que está más allá de la imagen así como la interacción entre la forma y el contenido.

¿Pueden las imágenes ser testimonios históricos? Coincidimos con Badanelli (2020) cuando nos dice que

...las imágenes colaboran eficazmente en la formación de la mentalidad social en su compleja variedad. Permiten al historiador desvelar aspectos del pasado que no transmiten las fuentes escritas, y son más ricas en determinados matices, aunque su estudio presente también una mayor complejidad.

En este sentido, consideramos que es posible pensar en la aplicación de la metodología propia del análisis iconográfico a nuestras clases de historia, conduciendo a nuestros estudiantes no solo al trabajo con fuentes (propio del historiador), sino que también al conocimiento y aplicación de nuevas herramientas metodológicas, mientras fomentamos la interacción y la pregunta.

El mundo antiguo nos ha legado una inmensa cantidad de fuentes iconográficas que nos permiten asomarnos a su mundo social, religioso, cultural, esencialmente a su universo simbólico. Ahora bien, ¿cómo se trabaja con esas fuentes? En su trabajo final de máster, Carme López Calderón nos explica las tres funciones de las fuentes iconográficas en los manuales de historia de la escuela secundaria (2014: 12-13), y

consideramos que en ocasiones podemos reconocer estas mismas funciones en la utilización de fuentes iconográficas en el aula universitaria: acompañamiento del discurso, aclaración de conceptos y dotación de información que amplíe o valide lo explicado con anterioridad. Es decir, una función decorativa en el primer caso, simplificadora de conceptos en el segundo, y de sostén de lo trabajado o de las actividades propuestas a los estudiantes. Consideramos que las imágenes en las clases de historia suelen tener, en la mayoría de los casos, una función decorativa que acompaña o ilustra lo que se está explicando.

En este punto, nos preguntamos cómo llevar los aportes del análisis iconográfico a una perspectiva no sólo histórica sino también desde la enseñanza de la historia antigua. Es decir, buscamos responder a la pregunta de cómo leer en clave histórica a las imágenes seleccionadas para trabajar en el aula, y específicamente imágenes relacionadas con la guerra en el Egipto predinástico.

Análisis de fuentes iconográficas en el aula

Llegados a este punto, nos interesa centrarnos en una propuesta didáctica que tenga como principal objetivo trabajar a partir del análisis iconográfico, teniendo como destinatarios a los estudiantes de primer año de la carrera de Historia. Planteamos como problema a investigar las evidencias iconográficas de la guerra en el Egipto predinástico, específicamente las presentes en el cuchillo Gebel el-Arak y las pinturas de la tumba 100 de Hieracómpolis².

¿Por qué centrarnos en un tópico como la guerra para esta propuesta? Durante gran parte de la segunda mitad del siglo XX podemos observar una actitud de rechazo frente a la historia militar, en parte como respuesta a la utilización de la misma por los estados para realzar su posición y en el hecho de que la historia militar se había centrado en muchos casos, en detalles relacionados con batallas, armamento, etc., desconectados de un contexto más amplio. Tanto las tendencias historiográficas (la Escuela de Annales y la historiografía marxista), como la arqueología coinciden en su rechazo hacia estas temáticas y en el hecho de que apenas han prestado atención a las mismas (Vidal Palomino, 2011: 77).

Desde una respuesta didáctica a la pregunta del párrafo anterior, nuestros estudiantes, ingresantes de la carrera, no han tenido contacto con la historia antigua (excepto en casos de que exista un interés personal) desde primer año de la escuela

² Ver imágenes en el anexo.

secundaria (o desde séptimo grado, dependiendo de su provincia de origen). Sin ánimo de realizar un análisis exhaustivo, que excede el objetivo de este trabajo, si nos acercamos a una revisión muy veloz por algunos manuales de historia antigua³, podemos notar que las imágenes relacionadas con la guerra son escasas. Las imágenes presentes en general tienen un rol decorativo, anecdótico y descontextualizado en algunas ocasiones: “carro de combate del faraón” (Eggers-Brass y Derendinger, 2006: 50), “paleta de Menes” (Arzeno y otros, 2005: 140), “soldados nubios que integraron los ejércitos reales durante la época de expansión del Imperio Nuevo...” (Blanco y otros, 2017: 81).⁴ Sólo en el caso de la paleta de Menes encontramos algunas explicaciones sobre la iconografía presente en la misma y en la mayoría de los casos no encontramos actividades sugeridas para los alumnos que se dediquen al análisis de una imagen. Es decir, podemos decir que es muy probable que nuestros estudiantes hayan tenido poco o nulo acercamiento al análisis iconográfico, y aún en menor medida a imágenes relacionadas con la guerra en el mundo antiguo, por lo que consideramos que esto puede brindarles una interesante oportunidad de aprendizaje.

Nos enfrentamos entonces, en primera instancia, al interrogante sobre qué marco teórico necesitamos brindarles con anterioridad, además por supuesto del necesario contexto histórico. No debemos olvidar que estas son sus primeras aproximaciones a la lectura de textos académicos, por lo que consideramos importante el análisis de los principales conceptos vertidos en los textos seleccionados. Para esta primera parte, se procederá a la lectura (en principio, mediada por los docentes) de textos en los que los estudiantes puedan acercarse al conocimiento de este período histórico, así como al concepto de guerra, los factores que llevan a ella, la guerra en el mundo antiguo, así como una introducción a las posturas historiográficas sobre la guerra.^{5 6}

Para ambas fuentes, primero solicitaremos la realización de una ficha en la que deberán indicar:

3 Para este trabajo, revisamos imágenes relacionadas con la guerra en los siguientes manuales: Arzeno, M. y otros. (2005) *Ciencias Sociales 7. Serie Todos protagonistas*. Buenos Aires: Santillana / Balbiano y otros. (2015) *Ciencias Sociales 1*, Buenos Aires: Santillana / Blanco y otros. (2017) *Ciencias Sociales 1*, Buenos Aires: Aique / Eggers – Brass y Derendinger. (2006) *Historia I. Los primeros hombres, los primeros estados, los distintos mundos*, Buenos Aires: Maipue.

4 Sólo se mencionan las imágenes de las páginas dedicadas a Egipto. En el caso del manual de Balbiano y otros no hay imágenes sobre la guerra en ese apartado.

5 Entre los autores a trabajar en el aula, podemos citar a Keegan, Ferguson, Vidal, Gayubas, Campagno, Pérez Largacha, cuyos textos se encuentran en la bibliografía de este trabajo.

6 Como primer texto historiográfico para acercarse a este período histórico, proponemos la lectura de Campagno, M. (2007) *El origen de los primeros Estados. La "revolución urbana" en América Precolombina*, Buenos Aires: Eudeba.

ubicación temporal
material, técnica, tamaño
lugar de hallazgo
ubicación actual.

En segunda instancia, se les presentan los fundamentos y los niveles del análisis iconográfico, para pasar al trabajo específico con las fuentes seleccionadas. Para ello, proponemos trabajar en equipos a partir de una serie de interrogantes (a los que organizamos de acuerdo con cada nivel del análisis iconográfico), que buscan interpelar la fuente y que pueden ser enriquecidas a medida que el trabajo se desarrolla.

Descripción preiconográfica:

¿Qué imágenes/figuras aparecen representadas? Descripción de sus principales características, así como de las similitudes y diferencias entre las figuras de ambas fuentes.

¿Hay otros elementos presentes? ¿Hay presencia de colores? ¿Cuáles?

Análisis iconográfico:

En relación con el tiempo de producción de estas fuentes, ¿qué período histórico está representado? ¿Qué conexión podemos establecer entre lo representado y el contexto histórico? ¿Qué información nos brindan sobre el período predinástico egipcio? ¿Qué nuevas preguntas nos provocan?

¿Qué representan estas imágenes? ¿Qué temas están representados? ¿Es posible encontrar figuras con algunas similitudes o que nos permitan plantear alguna relación entre ambas piezas?

Con respecto a las figuras humanas enfrentadas entre sí, ¿qué diferencias y similitudes podemos reconocer en ambos grupos? ¿Quiénes estarán representados?

Análisis iconológico:

Nos centramos en las figuras humanas rodeadas de dos animales. ¿Qué lecturas simbólicas podemos llevar adelante sobre este motivo? ¿Qué está representado allí?

Con respecto a las imágenes de animales, ¿cuáles están representados y qué simbolizan? ¿Qué nos dicen estas imágenes sobre el contexto?

¿Podemos reconocer imágenes que serán un motivo iconográfico que seguirá siendo utilizado a lo largo del tiempo? Si es así, ¿qué significado tienen?

¿Cuáles son los principales ejes conceptuales y de significado que las atraviesan?

¿Dónde fueron encontradas estas fuentes? ¿Qué nos dice esto acerca de los destinatarios, el acceso a estos elementos y el mensaje que se quiere transmitir?

¿Qué imágenes nos permiten pensar en situaciones de violencia y de agresión? ¿Hay elementos que nos permiten pensar en la guerra? ¿Cuáles?

Con respecto al cierre y la evaluación del trabajo, consideramos importante incentivar prácticas de escritura académica, para lo que se les solicitará la escritura de textos en los que sintetizen sus conclusiones, textos que luego se debatirán en una puesta en común en el aula a través de prácticas de exposición oral, en la que los diversos grupos puedan poner en común sus conclusiones y debatir.

Conclusión

En este escrito nos interesó acercarnos al análisis y reflexión sobre el trabajo con fuentes históricas en el aula universitaria, específicamente en las clases de Historia Antigua, como una tarea de vital importancia para la construcción del conocimiento y para la formación de nuestros estudiantes como futuros docentes e investigadores. Nos centramos en las fuentes iconográficas, las cuales tienen una importante presencia en el estudio de las civilizaciones de la antigüedad.

Partiendo, entonces, del trabajo con las fuentes iconográficas, nos interesó acercarnos a la metodología propia del análisis iconográfico, teniendo en cuenta los tres niveles propuestos por Panofsky. Consideramos que el mismo nos brinda interesantes aportes para el aula, sobre todo considerando que en cátedras como las de Historia Antigua los estudiantes están empezando a adquirir sus herramientas conceptuales y metodológicas. Así, quisimos presentar una propuesta didáctica de trabajo junto a nuestros estudiantes con fuentes iconográficas sobre una problemática en particular: la guerra en el Egipto predinástico. El principal objetivo perseguido en esta propuesta es estudiar los indicios de guerra en el Egipto predinástico, a partir del análisis del cuchillo Gebel el-Arak y las pinturas de la tumba 100 de Hieracómpolis. Consideramos que es posible introducir a los estudiantes al fenómeno de la guerra en el mundo antiguo no sólo a partir de diversas lecturas que llevan a la construcción de un marco teórico, sino también a partir del análisis de las imágenes de la guerra. Para ello, sugerimos aplicar los niveles del análisis iconográfico, a la vez que los introducimos en el trabajo con fuentes históricas, haciendo de esto una experiencia de múltiples aprendizajes.

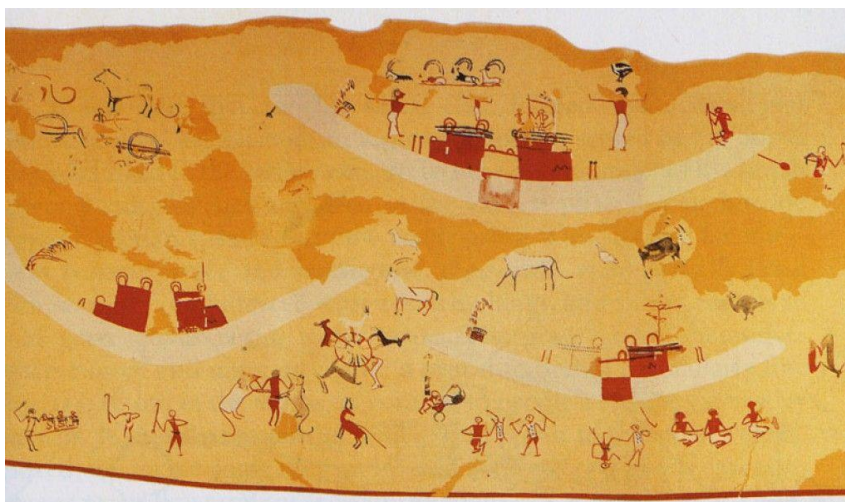
La propuesta planteada se enfoca en tres ejes: el trabajo con el fenómeno de la guerra en el mundo antiguo, los factores que le dieron origen, una introducción a los conceptos teóricos que atraviesan su estudio y las posturas historiográficas sobre ella; el conocimiento acerca del período predinástico en Egipto, así como el tra-

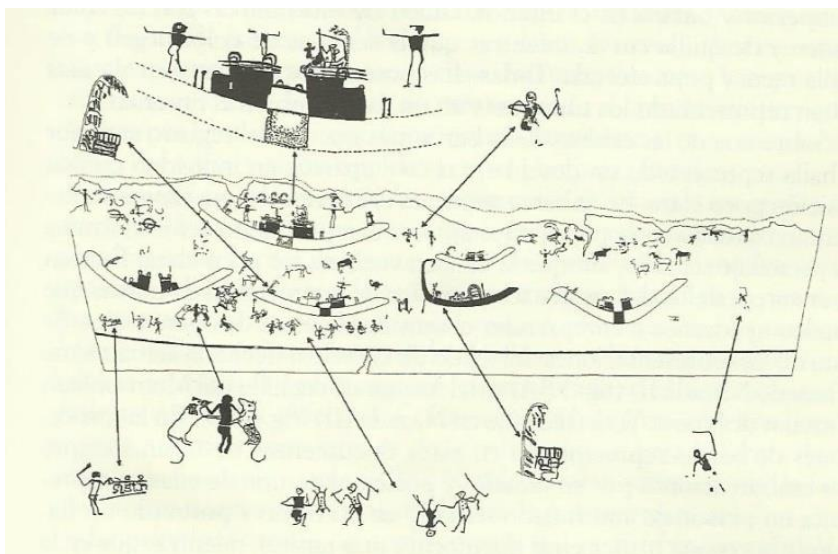
bajo de análisis de fuentes iconográficas que nos permita acercarnos al mundo simbólico de ese período histórico. Para ello, proponemos un conjunto de lecturas y de consignas que, por supuesto, no está cerrado, consideramos que en la práctica áulica y con los diversos grupos de estudiantes estos textos, las consignas e incluso las fuentes analizadas seguramente se verán modificados.

Anexo de imágenes.



Imágenes 1 y 2: Cuchillo Gebel el-Arak





Imágenes 3 y 4: Tumba 100 de Hieracópolis

Bibliografía

- Arzeno, Mariana et al** (2005): *Ciencias Sociales 7*. Serie Todos protagonistas, Buenos Aires, Santillana.
- Badanelli, Ana María** (2020): “Las imágenes y sus interpretaciones en los textos escolares españoles. Una propuesta metodológica”, *Revista Brasileira de História da Educação*, 20, e101.
- Balbiano, Alejandro et al** (2015): *Ciencias Sociales 1*, Buenos Aires, Santillana.
- Belting, Hans** (2007): *Antropología de la imagen*, Madrid, Katz.
- Blanco, Jorge y otros** (2017): *Ciencias Sociales 1*, Buenos Aires, Aique.
- Burke, Peter** (2005): *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*, Barcelona, Crítica.
- Campagno, Marcelo** (2004): “In the beginning was the war. Conflict and the emergence of the Egyptian State”, en Hendrickx, S. y Adams, B.: *Egypt at Its Origins: Studies in Memory of Barbara Adams: Proceedings of the International Conference "Origin of the State, Predynastic and Early Dynastic Egypt"*, Leuven, Peeters Publishers.
- Campagno, Marcelo** (2007): *El origen de los primeros Estados. La “revolución urbana” en América Precolombina*, Buenos Aires, Eudeba.
- Campagno, Marcelo y Gayubas, Augusto** (2015): “La guerra en los comienzos del antiguo Egipto: reflexiones a partir de la obra de Pierre Clastres”, *Cuadernos de Marte*, 6(8), 11-46.

- Campagno, Marcelo** (2001): “¿Asia o África?: el motivo predinástico del «Señor de los animales» en el antiguo Egipto”, *Estudios de Asia y África*, 36 (3), 419-430.
- Céliz Milano, Wilson** (2018): La historiografía icónica para la interpretación de fuentes históricas en estudiantes del 2º grado de secundaria. Trabajo académico para optar el título de segunda especialidad para la enseñanza del área de historia, geografía y economía para docentes del nivel de educación secundaria de educación básica regular, Lima, Pontificia Universidad del Perú.
- Centeno, Miguel y Enriquez, Elaine** (2016): *War & society*, Cambridge, Polity.
- Eggers-Brass, Teresa y Derendinger, Federico** (2006) *Historia I. Los primeros hombres, los primeros estados, los distintos mundos*, Buenos Aires, Maipue.
- Ferguson, Richard Brian** (2008): “La guerra antes de la historia”, en de Souza, Philip (ed.): *La guerra en el mundo antiguo*, Madrid, Akal.
- Ibagón Martín, Nilson** (2016): “Enseñar y aprender Historia a partir del análisis de fuentes históricas. Una experiencia formativa en educación superior”, *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 7(1), 121-133.
- Keegan, John** (2014): *Historia de la guerra*, Madrid, Turner.
- López-Calderón, Carme** (2014): “La transposición didáctica del método iconográfico para la enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria Obligatoria”. Trabajo de fin de máster. Santiago de Compostela: Universidad Internacional de La Rioja.
- Maydana, Sebastián** (2018): “Los animales-símbolos en el Egipto Predinástico y su interpretación”, en Ames, C. y otros: *Estudios interdisciplinarios de Historia Antigua*, vol. V, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.
- Panofsky, Erwin** (1998): *Estudios sobre iconología*, Madrid, Alianza.
- Pérez Largacha, Antonio** (2017): “El triunfo militar en el Antiguo Egipto como manifestación de poder su función cultural, en Antela, Vidal y Sierra: *Memoria del conflicto en la Antigüedad*, Zaragoza, Libros Pórtico.
- Sáiz Serrano, Jorge** (2014): “Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico”, *Ensayos*, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 29(1), 83-99.
- Vallejo Taiman, Augusta** (2011): “El uso de las fuentes escritas en la enseñanza de la Historia. Análisis de textos escolares para tercero y cuarto de secundaria”, en *Educación*, XX(38), 81-106.
- Vidal Palomino, Jordi** (2011): “Historia militar e historia de la guerra en el Próximo Oriente Antiguo”, en Vidal y Antela: *La guerra en la Antigüedad desde el presente*, Zaragoza, Libros Pórtico.

Enseñar en la post-pandemia. El desafío de enseñar a pensar históricamente en nuevos contextos

NANCY AQUINO

nancyaquino64@gmail.com

Universidad Nacional de Córdoba - UNC

SUSANA FERREYRA

susuferreyra@gmail.com

Universidad Nacional de Córdoba - UNC

DESIRÉE TOIBERO

desireetoibero@gmail.com

Universidad Nacional de Córdoba - UNC

Resumen

Ante las nuevas circunstancias que nos propone el tiempo del regreso a la presencialidad, tanto en los espacios universitarios de formación como en las escuelas de destino de nuestros residentes, nos interpelamos acerca de las tensiones que a ellos se les plantean al momento de elaborar una propuesta que sostenga coherencia entre los supuestos y las decisiones que se expresen en ella. El desafío que subyace está marcado por la distancia que puede plantearse entre un “deber ser” que propone contenidos que habiliten la construcción de una ciudadanía crítica a partir del desarrollo de un pensamiento histórico, supuesto al que todos adscriben y, a la vez, lograr una configuración que lo posibilite para la enseñanza a estudiantes de secundaria atravesados por los tiempos y las condiciones postpandemia.

Analizaremos en este caso algunos informes que contienen las propuestas de enseñanza de nuestros residentes, en su primera versión, para indagar en ellos cómo se expresan estas tensiones, y, en qué medida en ellos se encuentran claves que nos permitan/posibiliten acompañarlos en su trayecto de prácticas como futuros profesores de historia.

Palabras clave: pensamiento histórico / relación forma-contenido / nuevos contextos

A modo de introducción

El proyecto de investigación 2018-2022 en el cual nos encontramos trabajando como parte de un equipo extenso, surge a partir de la estructura de una cátedra que funda sus estudios, producciones e investigaciones en el proceso formativo de los estudiantes del profesorado en Historia de la FFyH-UNC.

En proyectos anteriores¹ indagamos sobre procesos de configuración y reconstrucción de saberes (disciplinares, curriculares, profesionales y experienciales) considerados necesarios para la enseñanza de la historia en los procesos de formación y en las prácticas de docentes noveles y expertos. A partir de 2018² nos propusimos analizar cómo se configuran saberes que propicien una conciencia histórica crítica o lo que otros autores llaman un “pensar históricamente”. Incluyendo su vínculo con la construcción de la ciudadanía.

Lo hacemos desde una perspectiva socio-antropológica, como un estudio cualitativo-interpretativo a partir de fuentes documentales, cuestionarios, narrativas y entrevistas, intentando identificar categorías y tensiones puestas en juego en los procesos de enseñanza sostenidos por los profesores y los alumnos practicantes, sobre todo en sus propuestas de enseñanza.

Algunos avances

Para analizar las propuestas, recuperamos teorizaciones acerca de la construcción metodológica³ considerando que el proceso de selección se constituye a partir de supuestos sobre los que se configura una apuesta formativa hacia otros y como tal supone un conjunto de decisiones acerca de las razones por las que se considera valiosa su enseñanza. Allí se fundarían las propuestas de enseñanza.

La pregunta por la finalidad de la enseñanza de una ciencia como la historia, es punto de partida para el análisis de las propuestas, en la medida en que es clave para definir sus “usos sociales” proponiendo en cada contexto histórico ejes profundamente vinculados al proyecto político de país. Para esto, el campo específico de la Historia, que se constituye como tal a partir de las producciones de los agentes

1 Proyecto El campo de la enseñanza de la Historia. Problemas, políticas y perspectivas. Res. SECyT 05/F868-2014. Y Proyecto: El Campo de la enseñanza de la Historia. Saberes, Conocimientos y Prácticas desde las Aulas de Córdoba. (R. SeCyT N° 313/16 y RR 202/16)

2 Proyecto Consolidar Formar en la construcción del pensamiento histórico. Saberes y desafíos para la enseñanza de la Historia. (Res. SECyT N°2266 y 472/18)

3 Edelstein, G. (2011) Formar y formarse en la enseñanza. Paidós.

académicos, los investigadores, debe responder a ciertos requisitos que los exceden y a la vez, enmarcan sus producciones. Esos requisitos, cuyos destinatarios serán profesores de la disciplina en el sistema educativo, están vinculados con lo socialmente esperable de la enseñanza de la Historia como disciplina escolar. Responden a la pregunta de ¿Para qué se enseña Historia? Y han ido cambiando a lo largo del tiempo. Sin embargo, reconocen elementos comunes. En este sentido y coincidiendo con Pagés, la principal competencia histórica que el futuro docente tiene que desarrollar es: “saber leer e interpretar la realidad en clave histórica y ello significa que hemos de orientar nuestras acciones hacia la formación de su pensamiento histórico” (Pagés, 2009). Este se define como una competencia que implica habilidades que se configuran a partir de apropiarse de los modos de construcción del conocimiento histórico.

Esta interpretación, en nuestro tiempo, sostiene que la enseñanza de la historia involucra también una relación que la vincula con ciudadanía; como potencialidad futura con un presente que requiere de nuestra actuación como agentes participativos y nuestro pasado que necesariamente dará sentido a ese accionar.

En nuestro país desde un recorrido diacrónico, advertimos que el vínculo entre la enseñanza de la historia y la construcción de la ciudadanía fue fundante del acontecimiento mismo de constitución de la educación en tanto pública; esto es en la aprobación de la ley 1420 en 1884⁴ Desde entonces la inclusión de la enseñanza de la historia como parte del curriculum prescripto estuvo vinculada a la intencionalidad de ligar esa relación con la tarea de formar al ciudadano (Finocchio: 1999).

Desde estas intencionalidades en el origen del vínculo entre la enseñanza de la historia y la construcción de ciudadanía es posible rastrear sentidos de ciudadanía que condensan gran parte de las tensiones y debates que se desplegaron desde entonces a la hora de definir los recortes y perspectivas desde las cuales elaborar propuestas de enseñanza para las aulas de Córdoba.

Autores como Santisteban y Pagés (2007) advierten la relevancia de esa vinculación considerando que el concepto de ciudadanía en los últimos años estaría ligado a más de un sentido. Desde la lectura de sus investigaciones la ciudadanía estaría vinculada con la igualdad ante la ley y la no discriminación; con la libertad desde un nuevo concepto de libertad, como un derecho y como un deber; con la educación para la democracia entendida como participación; con la justicia, suponiendo unos derechos y unos deberes que dan sentido a la participación en la socie-

4 Si bien la ley refiere al nivel primario, interpretamos que la continuidad con la educación general básica estaría ligada a la condición de obligatoriedad que comparten.

dad y en la política; con la solidaridad referida a mecanismos de regulación de la convivencia como capacidad para compensar las desigualdades.

Respecto del contexto latinoamericano, en el marco de una entrevista a la Dra. Silvia Finocchio publicada en la Revista *Reseñas* se incluye la pregunta ¿Cuál es el papel que la historia puede cumplir en el curriculum de la escuela primaria y media? La historiadora e investigadora en educación, responde que:

(...) como primero y principal el papel está vinculado a la formación del ciudadano... que interpreto como la contracara de la exclusión, consciente de sus derechos y sus deberes al que también le cabe una participación interesante, protagónica y activa en la sociedad". Continúa expresando que el propósito de la enseñanza de la historia es que las nuevas generaciones puedan realizar el proceso de redefinición de sus identidades a partir de conocer diferentes mundos y que puedan imaginar otros. (Finocchio, 2003: 232)

Para nuestra investigación, el proceso de elaboración de las propuestas por parte de nuestros residentes se nos ofrece como uno de los momentos constitutivos de la reflexión sobre el para qué de la enseñanza de la historia ¿Cuáles son los sentidos asignados al pensamiento crítico y a la ciudadanía en nuestro tiempo por nuestros residentes? ¿Cuáles son los saberes necesarios para pensar propuestas capaces de construir ciudadanías críticas?

Las nuevas circunstancias

En momentos en que pretendíamos profundizar sobre lo hasta aquí abordado, se produjo la irrupción de lo inesperado en nuestras vidas y actividades. Esto nos remitió a la revisión de nuestras aparentes seguridades, prácticas sostenidas desde un dispositivo sólido y consolidado a lo largo del tiempo y al que repentinamente la emergencia sanitaria le quitó las bases sobre las que se asentaba, obligándonos a considerar las condiciones de existencia y las relaciones recíprocas que lo sustentaban.

El complejo contexto de pandemia nos introdujo obligadamente en la enseñanza remota y digital. En este marco, desde la investigación, nos interrogamos por el tipo de aprendizajes que los/as estudiantes reconocían haber alcanzado en relación con el pensamiento histórico como finalidad para la enseñanza de la historia duran-

te el cursado de un seminario de prácticas sin prácticas y el lugar asignado a la construcción de la ciudadanía.

A partir de narrativas y de la aplicación de un cuestionario y algunas entrevistas intentamos visualizar esos aprendizajes. Las preguntas indagaban acerca de en qué medida estaban presentes características que se asocian, desde los autores, con el pensamiento histórico, la construcción de la ciudadanía y su capacidad de sostener los posicionamientos al momento de elaborar sus propuestas de enseñanza.

En lo referido a la construcción del pensamiento histórico, encontramos que los estudiantes en sus expresiones reconocen mayoritariamente que en sus propuestas de enseñanza pudieron abordar la temporalidad en relación con cambios y continuidades, la relación pasado-presente y alguna de las dimensiones de la ciudadanía habilitando la construcción de la desnaturalización de lo social, la multicausalidad y el no determinismo; pero identifican una menor disponibilidad de conocimientos para trabajar la empatía histórica y para abordar los futuros posibles.

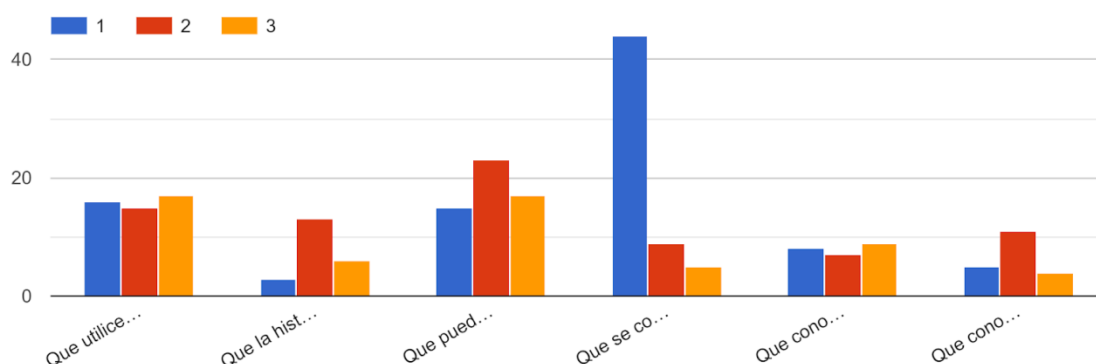
Desde la profundización de las respuestas aportadas al formulario de la investigación, los residentes advierten que para construir sus propuestas podían enunciar desde lo declarativo las finalidades de la enseñanza de la historia vinculadas con los autores de referencia; sin embargo, identifican un vínculo de exterioridad en cuanto al conocimiento de algunas de las dimensiones relevantes de la construcción de ciudadanía, en particular aquellas vinculadas con las formas de enseñarlas.

A posteriori, para analizar la relación de la enseñanza de la historia con la construcción de ciudadanía crítica, profundizamos desde interrogantes específicos formulados a los residentes en 2021.

Las preguntas fueron: Identificar y valorar los propósitos de la enseñanza de la historia. Identificar conceptos asociados a la construcción de la ciudadanía. ¿Dónde y cómo se aprende ciudadanía?

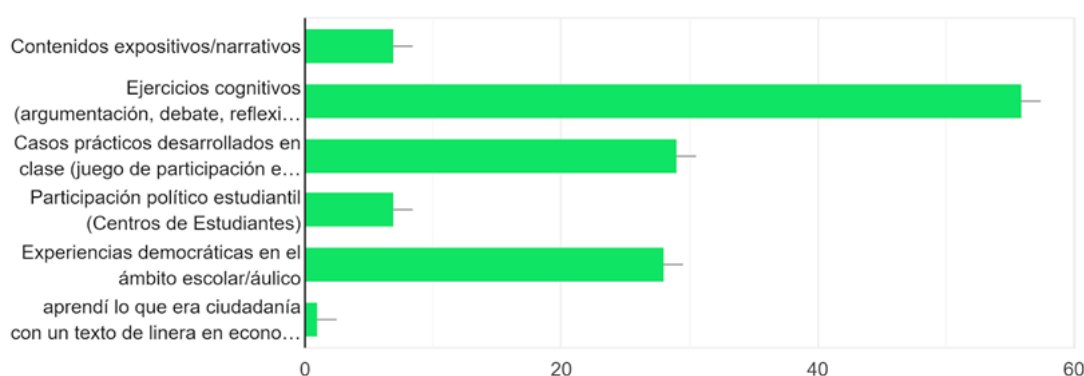
Las respuestas proporcionaron algunas pistas sobre las interpretaciones de los residentes:

Teniendo en cuenta que en breve serás docente, ¿en cuál de los siguientes propósitos concentrarías tus esfuerzos, en relación con la en...en orden de importancia, siendo 1 el más relevante



Al identificar los propósitos de la enseñanza de la historia, el valor asignado a la construcción de la ciudadanía representa más del doble de la importancia respecto de otras finalidades. En cuanto al cómo se aprende ciudadanía desde la historia los residentes otorgan gran relevancia a los procesos cognitivos tales como la argumentación, el debate, la reflexión (92%) en tanto que (45%) identifican las experiencias democráticas y los casos prácticos (46%) planteados en las aulas.

En la formación histórica se “aprende” ciudadanía a partir de (elige como máximo 2 opciones):
62 respuestas

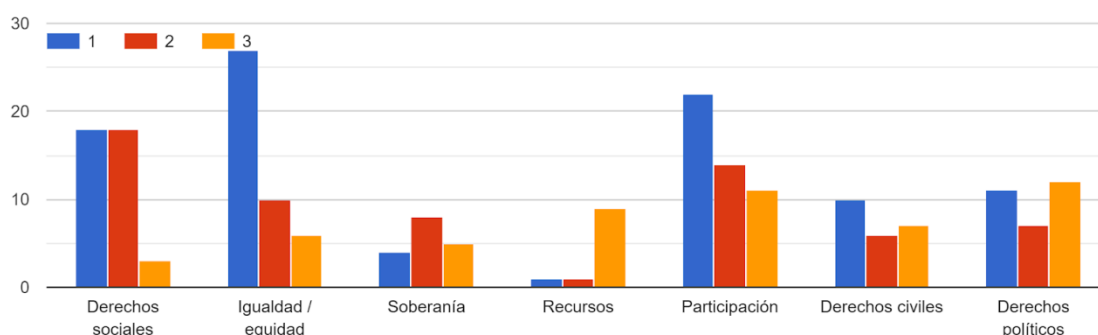


Estos resultados expresan que los residentes identifican que la ciudadanía se aprende con propuestas de enseñanza que incluyan formas de intervención y participación activa de los estudiantes o bien son resultante de las experiencias áulicas.

Interpretando a la ciudadanía como una práctica muy vinculada con la dimensión metodológica.

En relación con los significados asignados a la ciudadanía, en el mismo formulario expresan:

Selecciona hasta tres de los siguientes conceptos que crees se relacionan con la ciudadanía y ordénalos en orden de importancia, siendo 1 el más relevante.



Interpretando advertimos que el significado está mayoritariamente identificado con la garantía de derechos, la igualdad y la equidad representan junto a la participación la mayoría de las respuestas. En la ampliación de la respuesta es posible rastrear las diferentes interpretaciones consideradas al comienzo de la investigación

Como la construcción de un nosotros. En palabras de los residentes:

“Implica ser parte de una comunidad, dónde se tiene derechos por pertenecer, pero también se está sujeto a normas o leyes. ...

Ser parte de un colectivo que comparte cierto territorio y que asume ser parte de el con el compromiso de cumplir un conjunto normas establecidas por los representantes de dicho colectivo.”

Cómo la posesión de derechos:

En primer término, ser poseedor de derechos adquiridos a través de las luchas colectivas y las movilizaciones políticas. En segundo lugar, implica la participación política en ámbitos de acción pública, en lo que refiere a cuestiones que atañen a toda la comunidad. A través de esta participación política se garantiza la conservación de esos derechos adquiridos y la conquista de nuevos, que en mayor medida pueden tener como objetivo la búsqueda de mayor igualdad/equidad.

Como acción de participar:

Participación. Compromiso. Desde el entorno social micro (familia. vecinos. amigos) hacia el macro (escuela. club. sindicato. trabajo. estado) de lo micro hacia lo macro.

involucrarse con el otro, participar activamente y ser parte de una sociedad, conviviendo con el de al lado, para que nadie quede afuera, para alcanzar, a pesar de nuestras diferencias, el bien común.

Ser ciudadanx implica participar activamente en la vida social, política y social. Implica saberse parte de una comunidad como así también la convivencia con otros ciudadanos. Comprometerse en la conquista y sostenimiento de derechos sociales y políticos. Adoptar un rol comprometido para con la sociedad, involucrándonos en las problemáticas sociales y velando por el bienestar común.

Ser ciudadanx implica la convivencia en comunidad con demás ciudadanos, participar activamente de la vida social, política y económica ya sea de manera directa o indirecta. Asumir una postura determinada frente a un determinado tema, y actuar en consecuencia.

Avanzando en el análisis

De algún modo, el aislamiento también nos permitió profundizar en las lecturas teóricas y así fuimos incorporando nuevas categorizaciones que nos permitieran “leer” de manera más precisa los logros o las dificultades que los estudiantes/practicantes manifestaban o expresaban una vez que retornamos a una cierta normalidad, una “nueva normalidad”, tal como se expresa en muchos espacios, incluso en nuestras aulas universitarias y en las escuelas de destino.

También observamos que modelos teóricos aportados desde Seixas y Morton (2013), refieren que el pensamiento histórico sería el proceso creativo que realizan los historiadores para interpretar las fuentes del pasado y generar narrativas históricas y que para su desarrollo se deben considerar seis conceptos clave: relevancia histórica; pruebas históricas; cambio y continuidad; causas y consecuencias; perspectiva histórica; y la dimensión ética de la historia.

Peter Lee propone desarrollar las destrezas históricas de los estudiantes mediante uso de fuentes, ejercicios de empatía histórica y más recientemente incluye

las diferentes formas de plantear la causalidad de los hechos históricos (Lee, 2004 y 2005).

En tanto que Saiz Serrano, Arteaga y Camargo distinguen dos tipos de contenidos históricos. Por un lado, los contenidos sustantivos a los que denominan de primer orden. Son los que hacen referencia tanto a conceptos o procesos como fechas y acontecimientos históricos concretos. Por otro lado, los contenidos estratégicos, de segundo orden o metaconceptos históricos como conceptos metodológicos. Estos se relacionan con las habilidades del historiador, la búsqueda, selección y tratamiento de fuentes históricas, la empatía o la perspectiva histórica.

Renovadas y/o ampliadas lecturas de Santisteban, López Facal, Chávez Preisler y otros, nos acompañaron desde la discusión y el intercambio en el equipo de investigación, a la hora de “armar” dispositivos analíticos que nos permitieron utilizar sus categorías e indicadores para reconocer o, al menos, revisar, cuáles eran los indicios que mostraban acerca del aprendizaje y la enseñanza del “pensamiento histórico” nuestros estudiantes.

En relación con las ciudadanía crítica, profundizamos desde los aportes de J. Pagés quien desde sus investigaciones ha sostenido que: “si creemos que” ...“el más importante de los derechos humanos consiste en respetar la capacidad de los ciudadanos para producir por sí mismos la realidad futura que necesitan”, también creemos que esta realidad dependerá de la opción que haga cada persona cuando lea, interprete y utilice el pasado para participar en la construcción de su futuro personal y social (Pagés, 2007:13).

Nuevos “hallazgos” provisorios

En un nuevo avance de la investigación nos propusimos analizar las propuestas de los residentes, en una instancia de anticipación como clases proyectadas luego de observaciones institucionales y áulicas y a partir de posicionamientos expresados en la fundamentación de sus producciones. Allí tomamos la sistematización de las respuestas previas y las pusimos en diálogo con las propuestas.

En estos informes anticipatorios luego de realizar sus observaciones de clase, ofrecen a la consideración de sus tutores la propuesta de enseñanza que pretenden llevar a cabo en el segundo cuatrimestre del año en las escuelas en las cuales están insertos. Compartimos aquí un análisis de cuatro, vinculadas a un mismo eje histórico: El Estado neoliberal en Argentina y Chile. Propuestas que consideramos entre orientativa y constitutivas, por incluir opciones vinculadas con la construcción del

pensamiento crítico, la construcción de la ciudadanía y por su capacidad de ser sostenidas integradamente a la hora de fundamentar, seleccionar objetivos, actividades y formatos. Nuestra intención fue indagar allí los sentidos y las orientaciones asignadas al pensar históricamente y a la construcción de ciudadanía.

El análisis e interpretación de las propuestas de enseñanza implicó la elaboración de claves de lectura. A partir de intercambios y discusiones de equipo se establecieron criterios que posibilitaron la configuración de una grilla, que inicialmente facilitó la selección de las propuestas enseñanza para el análisis. En este sentido, se definieron niveles en función de la presencia/ ausencia del pensamiento histórico, se configuraron de este modo tres niveles: I (declarativo), II (orientativo) y III (constitutivo).

Se considera Nivel I cuando el Pensamiento Histórico emerge sólo en algunas partes de la propuesta especialmente en la fundamentación, constituyendo sólo algunas expresiones aisladas, como enunciaciones de poca profundidad. Podría decirse, que, en cierto sentido, no denotan una apropiación por parte del residente sino más bien una necesidad de incorporar ciertas ideas acerca del pensamiento histórico, más como un deber ser que como un saber indispensable en la enseñanza de la historia. En este sentido, se considera que el lugar del pensamiento histórico en este nivel I es de carácter declarativo, una expresión de deseo que aún no ha logrado ser interiorizado.

Dentro del nivel II, se le otorga un lugar diferente al PH, al incluir mayor cantidad de categorías, así como también el abordaje de las mismas adquiere más densidad teórica, y se sostiene a partir de autores referentes del campo. Estas categorías tienen mayor peso dentro de la propuesta en los distintos apartados, guardando cierto nivel de coherencia entre cada una de ellas, (fundamentación, objetivos, actividades, recursos). Se incluyen distintas dimensiones que aluden tanto a los saberes sustantivos como a los saberes que posibiliten la construcción, explicación y comprensión de la historia. En cierto modo, coincidiendo con Saiz Serrano y López Facal (2015) lo que se promueve es la articulación entre el conocimiento de historia y competencias sobre historia, en este nivel II el PH se configura en uno de los criterios para la toma de decisiones, en términos de la elaboración de las propuestas, y, en tal sentido, adquiere carácter orientativo.

En el nivel III, el PH se constituye en el estructurante de la propuesta y por lo tanto tiene una presencia significativa en sus distintas dimensiones; en cada uno de los apartados, articulando y potenciando conocimiento de historia y competencias sobre historia, esto se visualiza especialmente en la coherencia entre los objetivos propuestos, las actividades y recursos diseñados.

Para nuestro análisis seleccionamos aquellas que se corresponden fundamentalmente con el nivel II y III, de manera que se enuncian conceptos claves del PH, con argumentos que se sostienen desde los autores de referencia. Asimismo, se reconoce la presencia de una vinculación con la dimensión de la enseñanza; esto puede visualizarse en la forma en la que se especifican decisiones a partir de los supuestos sostenidos desde las capacidades de PH.

En las propuestas en las que el eje es la construcción y consolidación del Neoliberalismo en América Latina, se optó por el abordaje en estudio de caso, en esta ocasión el de Chile. En el apartado fundamentación se identifican ciertas recurrencias vinculadas a dimensiones del PH. En este sentido, una que se destaca es la dimensión social/ ética, pensar los usos sociales. Una de las finalidades fundamentales está enfocada en el desarrollo de la conciencia histórica-temporal relacionada con la temporalidad humana, el cambio y el poder sobre el tiempo futuro;

Esto se visualiza en el siguiente fragmento de la Fundamentación de una de las propuestas “... busca fomentar el deseo del alumnado por el cambio social y cuestionar lo dado, poniendo en tela de juicio las identidades, subjetividades de la realidad a través del estudio de los problemas sociales”.⁵

De otro modo, y de manera más específica, otros residentes proponen

... comprender el complejo proceso histórico del país trasandino puede darnos ciertas pautas para dar cuenta de nuestra realidad presente. Tal temática cobra especial relieve en un presente que nos interpela, con el resurgir de los discursos negacionistas, la rebelión estudiantil en Chile y su reforma constitucional en desarrollo, las disputas entre las potencias imperialistas en la región y las experiencias de corte Neoliberal con ciertos rasgos autoritarios en varios países de Latinoamérica durante los últimos años. Estos procesos en desarrollo exigen que nos interroguemos sobre este pasado reciente para problematizar críticamente nuestro presente. (...) Estas son algunas de las razones por las que es necesario garantizar la enseñanza sobre el nexo intrínseco e histórico entre Terrorismo de Estado y el Neoliberalismo que se dio particularmente en América Latina, desde un abordaje crítico y que interpele las representaciones de la ciudadanía de hoy, poniendo en tensión muchas de las ideas que constituyen el “sentido común”⁶

En la fundamentación de otra propuesta⁷ encontramos que, con relación al PH expresan lo siguiente:

5 Informe Propuesta de Residentes 17, Julio2022, pág. 13

6 Informe Propuesta de Residentes 18, Julio2022, pág. 3

7 Informe Propuesta de Residentes 1, Julio2022, pág. 5

Buscamos que sean capaces de generar en ellos un pensamiento crítico en pos de desarrollar el pensamiento histórico. Para esto, tenemos claro que ambas son dos caras de una misma moneda relacionadas con la capacidad de dar densidad temporal al presente para poder desnaturalizarlo. Queremos que nuestros futuros alumnos del “5to B” sean capaces de problematizar el presente a partir de los conocimientos sobre el pasado. Y en este sentido, existen algunas dimensiones del pensamiento histórico que vamos a trabajar, por ejemplo: el cambio y la continuidad, para comprender la idea de transformación y aprender a deseternizar el tiempo, pensándolo como una construcción histórica propia de una cultura.

Por último, en otra de las propuestas manifiestan:

... para la comprensión del presente en perspectiva de futuro (p.1). Resulta interesante que los y las estudiantes puedan plantearle preguntas al pasado, en función de sus vivencias y experiencias, y ponerlas en diálogo con su presente, para construir nuevos horizontes posibles.

Tomando como sustento epistemológico a Santisteban, A. (2014) planteo como objetivo/finalidad fomentar el desarrollo del pensamiento histórico y crítico en los y las estudiantes. El pensamiento crítico implica desarrollar habilidades para conocer la realidad social, historizando y problematizándola, con el objetivo de transformarla. Me parece importante, en este contexto de vulnerabilidad social en la que viven los y las estudiantes, desarrollar un pensamiento histórico que permita pensar, comprender y actuar en consecuencia a eso que se piensa.⁸

Ahondando en la interpretación, se puede reconocer en los fragmentos la importancia otorgada por estos residentes/profesores de historia a la dimensión del PH que posibilita la construcción como agentes sociales, en la medida en que se propicia una propuesta que articule la dimensión epistémica, práctica y política. Se puede inferir que esto supone una manera de entender la práctica docente como una práctica social transformadora, que se sostiene en valores democráticos y que resignifica el conocimiento científico, en este caso histórico, como herramienta necesaria para comprender y transformar la realidad. De esta manera, se propone entender la historia como una ciencia, que, en tanto construcción social interpela

⁸ Informe Propuesta de Residentes 3, Julio2022, pág. 9

miradas naturalizadas del objeto y de prácticas tradicionales de construcción de conocimiento a través del despliegue de las distintas dimensiones del PH.

En este sentido, se visualizan las distintas dimensiones del PH que a lo largo de las propuestas se van a ir desarrollando, aquí asumimos como orientadores de la lectura los aportes de Seixas y Morton (2013), Pagés (2009) y Santisteban (2010). Lo interesante está en el modo en que los residentes enlazan los elementos del pensamiento histórico. Si bien lo manifiestan de maneras singulares podría decirse que se consideran dimensiones vinculadas al saber semántico y sintáctico de la disciplina, en tanto que lo propiamente histórico, contenidos sobre el pasado (conocimientos de historia) necesariamente está articulado al conocimiento vinculado a la construcción de esa historia para comprender y explicar ese pasado (competencias sobre historia) lo que contribuye a la construcción de ciudadanía.

De este modo, los residentes enuncian como una necesidad considerar la relevancia de los contenidos seleccionados y lo destacan especialmente. En una de ellas, leemos:

En la actualidad la enseñanza y el aprendizaje sobre el Estado Terrorista desplegado por las dictaduras institucionales en América Latina y su correlato, la implantación de un modelo económico Neoliberal; puede ser un contenido problematizador para pensar nuestro presente. Su potencialidad radica en la capacidad de abordarlo desde una perspectiva que privilegie el conflicto, en el desarrollo de una mirada relacional de la realidad social desplegada en distintas escalas y en el estudio de la construcción de consensos, entre otras.⁹

En otra de las propuestas, se realiza una apuesta similar y queda de manifiesto cuando sostienen que “con el abordaje del Neoliberalismo en América Latina, buscaremos en nuestra propuesta didáctica una problematización del presente, un presente en el que el debate en torno al neoliberalismo ocupa la arena política”.¹⁰

Este lugar destacado de la relevancia en la enseñanza puede vincularse con lo que Seixas y Morton (2013), plantean como uno de los desafíos con los que un historiador se enfrenta cuando define su objeto de estudio. Lo que se constituye en una instancia clave, como una brújula en el proceso de construcción del conocimiento acerca del pasado. De manera análoga, podría pensarse que el trabajo de un profesor construye significados y sentidos que trascienden el conocimiento del

9 Informe Propuesta de Residentes 18, Julio2022, pág. 3

10 Informe Propuesta de Residentes 17, Julio2022, pág. 13.

pasado al seleccionar un contenido histórico teniendo en cuenta la relevancia social del mismo.

Continuando con el análisis de las fundamentaciones de las propuestas, encontramos como elemento recurrente, las formas en las que se propone ingresar el contenido histórico a las aulas. En palabras de los residentes:

... buscaremos desarrollar algunas capacidades o competencias específicas de este pensamiento para la construcción de conocimientos históricos (Santisteban, 2009), para que sean capaces de que en un futuro puedan leer entre líneas ese discurso y escuchar las noticias de manera reflexiva. Estas capacidades son parte del pensamiento histórico.

Según escribe Santisteban (2009), para el desarrollo de un pensamiento histórico es importante que desde nuestra selección y secuenciación de contenido desarrollemos clases en la que podamos “profundizar en la complejidad de los saberes históricos y dedicar tiempo para que el alumnado sea protagonista de su aprendizaje” (Pagés, 2009: 10). La finalidad de nuestra práctica debe apuntar a esos propósitos formativos, para ello, el contenido debe ser presentado como un problema. ...sino preguntas-problemas que permitan a los estudiantes interrogarse, cuestionarse sobre sus representaciones y buscar respuestas. Ellas, nos ayudarán a conectar nuestras clases con el presente, desarrollar ejercicios que acerquen al alumno a una realidad que es ajena a sí mismo en pos de desarrollar una empatía histórica, como parte del pensamiento histórico. Esta decisión fue tomada a partir de lo que los estudiantes nos señalaron: anclando el pasado y el presente, los conocimientos y los contenidos les parecen más cercanos permitiéndoles identificarlos en su realidad y construir mejor su aprendizaje.¹¹

Aquí podría leerse que se intenta recuperar la lógica de la construcción del conocimiento histórico para brindar puertas de acceso a un conocimiento conceptual, potenciando el desarrollo de ciertas competencias y estrategias de dicho proceso, que, si se interiorizan podrían constituirse en estructuras de pensamiento para la lectura de lo histórico y social más allá de lo escolar. En el planteo, cobra importancia la necesidad de profundizar la problematización acerca del pasado y asimismo generar interrogantes, preguntas potentes para acercarse a ese pasado, reconociendo que este planteamiento implica una singular relación entre pasado-presente-futuro. En las propuestas se visualiza también, la incorporación de distintas actividades y recursos para sostener el abordaje desde esta forma. Así, en las clases se

11 Informe Propuesta de Residentes 1, Julio2022, pág. 10.

van abordando, por ejemplo, las distintas nociones de temporalidad planteando la idea de proceso, en una relación dialéctica entre cambios y continuidades, distintas duraciones, relaciones diacrónicas y sincrónicas, criterios de periodización a través del uso de líneas de tiempo múltiples, con distintos niveles de complejidad y que adquieren sentido a medida que se desarrollan los contenidos.

Otra dimensión del PH que se aborda es la multicausalidad, es decir se focaliza en el por qué tienen lugar los acontecimientos, presentando un abanico de causas que se interrelacionan, ofreciendo herramientas para una lectura de estas en una clave en la que articulan estructura y coyuntura. Del mismo modo, se abordan de manera diversa las múltiples consecuencias y se intenta promover la visibilización de las relaciones existentes entre causas y consecuencias.

Una de las cuestiones a destacar se centra en la preocupación por cómo podemos entender mejor a los distintos agentes sociales y sus posicionamientos, para ello se visualiza un esfuerzo por traer las distintas voces de los protagonistas y sus perspectivas. Para ello se construyeron recursos en los que se recuperan las perspectivas de los distintos actores para el trabajo en el aula desde diferentes soportes. En este sentido, el supuesto es crear condiciones para desarrollar la empatía.

Asimismo, para sostener las respuestas tentativas que estructuraban los interrogantes iniciales, se planteó el uso de fuentes a lo largo de distintas instancias de la práctica a los fines de dar una base empírica. De este modo se incluye la dimensión acerca del cómo se sabe sobre el pasado; esto es, se promueve el trabajo con lo que los historiadores denominan evidencia; cómo se leen atendiendo al posicionamiento desde el cual se realice la interpretación. Esto promueve el reconocimiento de la existencia de múltiples interpretaciones.

En cuanto a los sentidos de ciudadanía asignados en las producciones de los residentes advertimos que están fuertemente asociados a las finalidades de la enseñanza de la historia, a la pregunta por el para qué de su enseñanza

En relación con la ciudadanía: las producciones expresan: “Este interrogante apunta a definir las finalidades de la historia y, en primer lugar, queremos dejar en claro que los jóvenes del grupo no están ahí para ser historiadores pero sí para ser ciudadanos”.¹²

En otra de las propuestas con el mismo eje, pero destinada a un contexto diferente, se lee:

12 Informe Propuesta de Residentes 1, Julio2022, pág. 12.

(...) Desde una perspectiva pedagógica crítica, quiero sostener como practicante una educación para la participación y para la justicia social, por eso me parece importante destacar el análisis del cambio y la continuidad en los procesos históricos, para que el estudiantado pueda ver la idea de cambio social, y saberse agentes de transformación en su propia comunidad.

Espero que la enseñanza de la historia en la escuela IPEM 194 Nicolás Lobos Porto sea un tiempo de transmisión, que no tenga por objetivo la mera repetición, sino que sirva como un soporte identitario que les permita a los y las estudiantes construir la diferencia en sus propios contextos, e impedir que el mundo se deshaga (cita a Larrosa, 2018).¹³

En sus opciones sobre las elecciones que acompañan los significados asignados a la ciudadanía en la fundamentación encontramos que, tanto los objetivos y las actividades como los recursos están fuertemente vinculadas con una dimensión cognitiva;¹⁴ sólo alguna actividad vinculada a la interpretación de fuentes o al análisis de ejes temporales donde se invita a los estudiantes a trabajar metodológicamente al modo de los historiadores, de modo que el mayor peso está puesto en la dimensión cognitiva; esto es en el conocimiento de conceptos, procesos y estructuras históricas,

Esto último contrasta con lo que los residentes identificaron como formas de aprender en el formulario 2021 en el cual expresaban que la ciudadanía se aprendía en actividades de intervención y participación activa o bien eran resultante de las experiencias áulicas.

A modo de conclusión

En el desarrollo de esta ponencia hemos intentado dar cuenta de un extenso recorrido de investigación que se inició en 2018 y que está concluyendo este 2022, dando lugar a nuevas hipótesis para futuros trabajos.

Si bien la extensión solicitada de algún modo restringe, como es lógico, se han expuesto en las páginas anteriores algunos elementos, hipótesis parciales, “hallazgos”, en fin, indicios de la investigación realizada en relación con los saberes de nuestros residentes, su formación inicial y, sobre todo, su interpretación a la hora

13 Informe Propuesta de Residentes 3, Julio2022, pág. 11.

14 Dimensiones aportadas Chávez Preisler 2021) Un modelo para el desarrollo del Pensamiento Histórico A model for the development of historical thinking. Revista Clío & Asociados, 33, Julio-Diciembre,51-71

de pensarse en su ingreso a las aulas, acerca de cuestiones fundamentales como el desafío de enseñar a pensar históricamente y formar de manera crítica a ciudadanos activos y democráticos en y para un mundo desigual y cambiante.

Se muestran aquí resultados obtenidos a partir de narrativas, cuestionarios y, sobre todo, lectura detenida e intensa de esas fuentes inagotables que constituyen los informes presentados por los residentes, ya sea a la hora de comenzar sus prácticas o al finalizarlas, como reflexión final.

Esperamos que nuestro trabajo se constituya en aporte para las y los colegas formadores, en tanto se entienda que se trata, como siempre en nuestro campo, de afirmaciones preliminares, supuestos que pueden ser modificados e hipótesis que deberán ser profundizadas en trabajos posteriores.

Bibliografía

- Arteaga, Belinda y Camargo, Siddharta** (2014): “Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de Educación Básica”, *Tempo e Argumento*, 6, 13, 110-139.
- Chávez Preisler, Carolina** (2021): “Un modelo para el desarrollo del Pensamiento Histórico”, *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 33, 51-71.
- Edelstein, Gloria** (2011): *Formar y formarse en la enseñanza*, Buenos Aires, Paidós.
- Finocchio, Silvia** (1999): “Cambios en la enseñanza de la historia: la transformación argentina”, *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 22(1), 17-30.
- Finocchio, Silvia** (2003): “Entrevista” por Susana Ferreyra, *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 1, 227-234.
- Gadamer, Hans** (1993): *El problema de la conciencia histórica*. Madrid, Tecnos.
- Lee, Peter; Dickinson, Alaric y Ashby, Rosalyn** (2004): “Las ideas de los niños sobre la historia”, en Carretero, Mario y Voss, James (comps): *Aprender y pensar la historia* (217-248), Buenos Aires, Amorrortu.
- Pagés, Joan** (2007): “La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado”, en Ávila, Rosa María; López Atxurra, José Rafael y Fernández de Larrea, Estibaliz (eds.): *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (205-215), Bilbao, AUPDCS.
- Pagès, Joan** (2008): “El desarrollo de la competencia histórica en la enseñanza obligatoria como requisito para la formación democrática de la ciudadanía”, en *X Jornadas*

Nacionales y I Internacional de Enseñanza de la Historia, APEHUN-UNRC, Río Cuarto, 17, 18 y 19 septiembre.

Pagès, Joan (2009): El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía, *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 7, 69-91.

Pagès, Joan y Santisteban, Antoni (1999): “La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas”, en García Santa María, Teresa (coord.): *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué* (187-208), Sevilla, Díada.

Pagès, Joan y Santisteban, Antoni (2008): “Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica”, en Jara, Miguel Ángel (coord.): *Enseñanza de la Historia. Debates y Propuestas*, Neuquén, UNCOMA.

Plá, Sebastián (2005): *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*, México, Plaza y Valdés.

Saiz Serrano, Jorge y Gómez Carrasco, Cosme (2016): “Investigar el pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos”, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 175-190.

Saiz Serrano, Jorge y López Facal, Ramón (2015): “Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria”, *Revista de Estudios Sociales*, 52, 87-101.

Santisteban Fernández, Antoni (2010): “La formación en competencias de pensamiento histórico”, *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 14, 34-56.

Santisteban, Antoni; González Monfort, Neus y Pagès, Joan (2010): “Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico”, en Ávila, Rosa María; Rivero Gracia, María Pilar y Domínguez Sanz, Pedro (coords.): *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (115-128), Zaragoza, Fernando el Católico- Diputación de Zaragoza/ AUPDCS.

Seixas, Peter y Morton, Tom (2013): *The big six historical thinking concepts*, Toronto, Nelson.

Movimientos de mujeres y disidencias en la enseñanza de las ciencias sociales y humanas. Reflexiones en torno a una experiencia de formación e investigación

DIEGO ALFREDO ARANGUE

coloarangue@gmail.com

Universidad Nacional del Comahue - UNComa

SOLEDAD GAONA

solegaona@hotmail.com

Universidad Nacional del Comahue - UNComa

ANTONELLA PRISCILA TODINO

antonellatodino@gmail.com

Universidad Nacional del Comahue - UNComa

Resumen

En las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales y humanas es necesario incorporar la categoría de género como un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias de los sexos y, al mismo tiempo, plantear esa diferencia como una forma primaria de relaciones de poder. El género es el campo primario por el cual se articula el poder (Scott, 1996) y, se constituye en una categoría de análisis potente para pensar históricamente las relaciones humanas desiguales y excluyentes.

La experiencia que compartimos, desde un enfoque interdisciplinar, parte de la consideración de que el género permite poner en tensión las relaciones de poder que se establecen en la sociedad. Desde esta perspectiva hemos recuperado los cuatro elementos que Joan Scott (1996) considera son constitutivos de la categoría: lo simbólico cultural, los conceptos normativos, las nociones políticas y las identidades subjetivas de los individuos. De allí que abordamos el género como categoría analítica y práctica política de los movimientos de mujeres y disidencias. Abordarlo de esta manera nos permitió poner la mirada sobre la posición social de las mujeres y recuperarlas en su historicidad. Lo que no puede ocurrirle a la historiografía y a las ciencias humanas es que la categoría analítica de género sea sólo una apelación, un marco que se dispone para fijar una

escena con la que no se interactúa. En este marco narramos la experiencia de formación-investigación realizadas con docentes de Río Negro y Neuquén.

Palabras clave: Historia / Género / Interdisciplinariedad

la teoría y la práctica para proponer y demostrar prácticas pedagógicas volcadas en crear una nueva lengua, derribar las fronteras entre disciplinas, descentrar la autoridad y reescribir las zonas institucionales y discursivas de frontera donde la política se convierte en una condición para reafirmar la relación entre la capacidad de acción, poder y lucha.
bell hooks - Enseñar a Transgredir

Nuestro punto de partida

La experiencia que compartimos intenta dar cuenta del taller “El abordaje de los problemas sociales desde un enfoque de género y las disidencias”¹, realizado en las X Jornadas de Trabajo sobre Historia Reciente, organizadas por el Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo). En el marco de estas Jornadas, desde el Grupo Comahue: Centro de Estudios e Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales y Humanas (CEI-DICSyH) de la Facultad de Ciencias de la Educación y Facultad de Humanidades de la UNCo, nos propusimos plantear un espacio de reflexión, discusión y de actualización de temas/problemas de la enseñanza de la historia reciente, de manera que permita el intercambio de experiencias y el trabajo colaborativo entre lxs estudiantes de la formación inicial de los distintos profesorado y lxs docentes de todo el sistema educativo.

Entendemos entonces el proceso investigativo como una acción creativa y de intercambio permanente con el profesorado en formación y con colegas, trabajadorxs de la educación de distintos niveles. Así mismo entendemos que la investigación, la extensión y la transferencia son tres ejes fundamentales para el estudio, análisis y transformación de las prácticas educativas, la construcción de conocimiento en el campo de lo social, el desarrollo de políticas públicas en el campo de los diseños curriculares y programas educativos (Latorre, 2007).

Esta perspectiva nos llevó a desarmar ciertas miradas fragmentadas sobre el conocimiento e iniciar una reflexión epistemológica de los procesos socioculturales

1 Actividad que se inscribe en el marco del proyecto de investigación 04/H188 financiado por la SCyT de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Comahue. Dirigido por el Dr. Miguel Angel Jara y Codirigido por el Esp. Erwin Saúl Parra.

e históricos que devino en el cruce de las fronteras disciplinares para poder pensar la época y la complejidad de la realidad social que habitamos

La perspectiva interdisciplinar

En este sentido, y teniendo en cuenta que quienes formamos parte del GC venimos de distintas disciplinas del campo de las ciencias sociales y humanas, se instaló en su interior la preocupación y la necesidad de articular saberes y experiencias provenientes de estos diversos campos, asumiendo la perspectiva interdisciplinar como enfoque didáctico. Esto requiere un trabajo colectivo e innovador en nuestras prácticas, de esta forma y como sostiene Ander-Egg, (1999) entendemos que:

(...) la interdisciplinariedad evoca intercambio, interacción y cruzamiento entre disciplinas; un trabajo entre especialistas competentes con sus disciplinas y conocedores de los contenidos y métodos de las otras. La interdisciplinariedad lleva implícita la idea de comunicación, intercambio y confrontación de saberes, sobre el objeto que se pretende construir interdisciplinarmente. Se trata de compartir los significados y sentidos que cada disciplina ha construido sobre el tema o problema que será objeto de estudio. La interdisciplinariedad no es una fórmula, ni un método; tampoco es una panacea o varita mágica resuelve-problemas', sino una manera de enfocar el tratamiento de los problemas prácticos. Constituye pues, un desafío y una tarea, cuya realización tiene muchas dificultades. (citado en Jara, 2020)

El enfoque interdisciplinar permite dar cuenta de los problemas sociales que atraviesan la enseñanza de las ciencias sociales y humanas desde distintas perspectivas y, al mismo tiempo, desde entramados diversos en los que actores, prácticas, instituciones y territorios son atravesados de forma global.

Uno de ellos es la perspectiva de género. Si bien en las ciencias sociales y humanas, y en la historia en particular, el género es una categoría desde la cual se están revisando y revisitando las prácticas de enseñanza y también tensionando las lógicas disciplinares, es necesario (re)pensar estrategias y formas que pongan en discusión la mirada androcéntrica, patriarcal y binaria en la se ha constituido el campo desde sus orígenes. Así una mirada desde las mujeres no sólo recupera y explica a las mujeres y su realidad, sino que enriquece y ayuda a reinterpretar la historia (Fernández Valencia, 2004).

Aproximaciones conceptuales

1. La categoría de género

Un concepto central que es necesario incorporar en las prácticas de enseñanza de la historia y de las ciencias sociales y humanas, es la categoría de género. Debe ser pensada como un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias de los sexos y, al mismo tiempo, esa diferencia planteada como una forma primaria de relaciones de poder ejercida desde un régimen político patriarcal. El género desde la perspectiva planteada por Joan Scott (1996) es el campo primario por el cual se articula el poder y, se constituye en una categoría de análisis potente para pensar históricamente las relaciones humanas desiguales y excluyentes y, al mismo tiempo, permite poner en tensión las relaciones de poder que se establecen en la sociedad.

Considerando que el género nos permitirá poner en tensión las relaciones de poder, es necesario darle un marco analítico a partir de los cuatro elementos que Scott considera son constitutivos de esta categoría, ellos son: 1) Los símbolos culturalmente disponibles que presentan representaciones múltiples y posiblemente contradictorias -inocencia y corrupción, luz y oscuridad, varón y mujer-, en relación a los modelos de mujer ofrecidos a la sociedad como deseables o rechazables; que funciones sociales reflejan: cómo se construyen, quiénes los controlan, cómo se mantienen, refuerzan o modifican; 2) Los conceptos normativos que se expresan en doctrinas religiosas, educativas, científicas, políticas que afirman categóricamente lo masculino y lo femenino: en qué ha sido diferente la ley para los hombres y mujeres; 3) Las nociones políticas y las referencias a las instituciones y organizaciones sociales. El género se constituye no exclusivamente a través del parentesco sino mediante la política, la economía, la educación, de qué manera han participado las mujeres en cuestiones políticas, han conllevado a la igualdad de derechos, hubo grupos de mujeres que lucharon por mejorar su condiciones de vida; y, 4) La identidad subjetiva de los individuos, esto se encuentra ligado no sólo a una cuestión psicológica sino a las formas en que se construyen esencialmente las identidades genéricas y en relacionar sus hallazgos con distintas actividades, organizaciones sociales y representaciones culturales históricamente específicas.

Estos elementos no pueden ser abordados de forma individual ya que se encuentran interrelacionados, pero al mismo tiempo uno no es reflejo de otro (Arangue, 2019). La interrelación planteada es necesaria analizarla desde las tramas que

se construyen en la intersección de estos cuatro puntos desde donde se andamia la categoría de género, esto nos lleva a considerar que las diferentes identidades de las personas y los distintos tipos de discriminación o privilegio se dan como consecuencia de sus relaciones en un contexto histórico, social y político determinado (Massip y Castellví, 2019) y que son claves en el la conformación de un sistema de jerarquías sociales, y en la creación de injusticias y desigualdades.

De esta forma es que pensamos el género como categoría analítica y práctica política de los movimientos de mujeres y disidencias. Al mismo tiempo consideramos la interseccionalidad como perspectiva de enseñanza lo que nos permite poner la mirada sobre la posición social de las mujeres y recuperarlas en su historicidad.

2. La perspectiva interseccional

La interseccionalidad es un recurso que permite percibir, comprender y abordar el interjuego entre las distintas categorías de diferenciación social que atraviesan sujetos, prácticas sociales e instituciones así como el modo en que este interjuego afecta las experiencias sociales de los sujetos, su agencia política y las relaciones de poder. El análisis interseccional como recurso heurístico tiene como objetivo revelar las variadas identidades, exponer los diferentes tipos de discriminación y desventaja que se dan como consecuencia de la combinación de identidades. Busca abordar las formas en las que el racismo, el patriarcado, la opresión de clase y otros sistemas de discriminación crean desigualdades que estructuran las posiciones relativas de las mujeres. Toma en consideración los contextos históricos, sociales y políticos y también reconoce experiencias individuales únicas que resultan de la conjunción de diferentes tipos de identidad. La perspectiva interseccional propone que no debemos entender la combinación de identidades como una suma que incrementa la propia carga sino como una que produce experiencias sustantivamente diferentes. La complejidad y multidimensionalidad de las experiencias sociales será entonces el campo interseccional por definición desde donde los diferentes ejes de opresión se pondrán en evidencia. La categoría *interseccional* se destaca por ofrecer un marco multidimensional, no binarista y dinámico del funcionamiento de las relaciones sociales de poder, y la distribución desigual de oportunidades de vida en función de factores tales como la identidad, la corporalidad, la ubicación geopolítica, entre otros. En este sentido, María Rodó Zárata (2021) sostiene que, si bien existe una diversidad de abordajes en relación a qué se define como interseccionalidad (Hanckock, 2007; Cho, Crenshaw y McCall 2013; Collins 1990) -lo que es clara

muestra de la profusión de debates y discusiones acerca de su delimitación conceptual - es precisamente esta condición múltiple y diversa su mayor aporte al campo social problemático que intentamos pensar. La autora catalana, citando a Kathy Davis (2008) sostiene que:

Más allá de los debates específicos sobre cómo se tendría que definir, autoras como Davis defienden que la interseccionalidad es un proceso de descubrimiento que muestra que la realidad es mucho más compleja y contradictoria de lo que parece y que, en lugar de ofrecer una guía clara de cómo investigar, lo que hace la interseccionalidad es estimular la creatividad para acercarse a los temas de estudio en formas novedosas y heterodoxas. (Rodó Zárate, 2021: 32)

A continuación desarrollaremos la experiencia del taller “El abordaje de los problemas sociales desde un enfoque de género y las disidencias”. Allí las dimensiones teóricas presentadas en esta ponencia fueron puestas en tensión en el propio trabajo con los participantes.

El taller como dispositivo didáctico para el abordaje de los problemas sociales desde un enfoque de género y las disidencias

Dentro de las X Jornadas de Trabajo sobre Historia Reciente se previeron actividades en las que se pudieran trabajar temas y problemas que recorren las tramas de la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales y humanas. Teniendo en cuenta que de estas actividades participarían docentes provenientes de distintos lugares de la región y, sabiendo que en la formación entre pares se constituyen momentos de trabajo intelectual, intercambio y producción fue que pensamos esta propuesta en formato taller, ya que:

[es] un dispositivo provocador de cambios porque es una forma de trabajo que permite proponer acciones pedagógicas tendientes a lograr la circulación de significados diversos, la toma de conciencia, la comprensión, la elaboración de interpretaciones y, específicamente, la iniciación de procesos de reflexión. El trabajo en talleres de educadores y futuros educadores supone “revisar los modelos acríticos de hacer docencia, internalizados personalmente o constituidos socialmente”. (Sanjurjo, 1987:1 citado en Hernández, 2012: 71-72)

Al mismo tiempo este formato lo pensamos como un espacio de comunicación pedagógica en el que se revisarán categorías teóricas, significados y discursos que circulan por las distintas aulas de las instituciones educativas de la región, lo que pondría en juego las representaciones tanto personales como compartidas. En este sentido el taller nos permite abordar tensiones propias de la teoría y la práctica a partir de reflexiones individuales y colectivas, profundizando y/o construyendo nuevos marcos referenciales (Hernández, 2012).

Nos propusimos entonces el siguiente esquema general para abordar el taller, partiendo de los siguientes propósitos:

Propiciar el acercamiento a los problemas sociales desde un enfoque de género y las disidencias.

Repensar las prácticas de enseñanza de los problemas sociales a la luz de los enfoques didácticos que permitan complejizar y problematizar las relaciones sociales heteropatriarcales y androcéntricas.

Abordar los temas-problemas propuestos a partir de una mirada situada y contextualizada con enfoque de género.

Tomando en cuenta este punto de partida y el abordaje teórico propuesto consideramos que las siguientes categorías o conceptos claves: feminismos – género – interseccionalidad – desigualdades – problemas sociales – Patriarcado – Binarismo, serían disparadores de intercambios y debates. Dividimos la propuesta en cinco momentos que detallamos a continuación:

Primer momento

Propusimos a los participantes reunirse en grupos de no más de 6 personas. En este momento inicial fue importante que cada integrante del grupo se presentara ante los demás ya que la inscripción inicial había mostrado gran heterogeneidad de trayectorias y orígenes, desde estudiantes avanzados del profesorado hasta docentes con experiencia en el aula en diversos niveles educativos y lugares de la región. Este momento es de mucha relevancia en el inicio del/los taller/es ya que al formar pequeñas comunidades de trabajo colaborativo e intercambio de ideas, es muy importante el vínculo que se pueda ir construyendo para desarrollar la tarea propuesta.

Segundo momento

Una vez conformados los grupos y hechas las presentaciones, compartimos con todos los participantes el video “Ramita Seca, la colonialidad permanente” realizado por Bartolina Xixa.

Este video nos resultó muy interesante para dar inicio a este momento ya que en él aparecen varias de las categorías con las que nos propusimos trabajar durante todo el taller. El video está realizado por Maximiliano Ivan Rodrigo Mamani, artista drag andino con una profunda perspectiva indigenista y encarna a “Bartolina Xixa”, reconstruyendo y rindiendo homenaje a la luchadora aymara Bartolina Sisa; expresando una profunda crítica al sistema capitalista extractivista y al régimen político patriarcal.

Tercer momento

Una vez finalizada la proyección y pasado el tiempo en el que se realizaron algunos breves comentarios sobre lo que les quedó resonando, les propusimos a los distintos grupos el siguiente trabajo:

A partir de lo que observaron en el video, de las notas que fueron tomando, de lo que les pasó por el cuerpo les pedimos que relacionen y/o entretrejan las siguientes categorías y construyan una definición de ellas.

Los pares de categorías son: Heteronormatividad- Género; Cuerpos Territorios – Heteropatriarcado; Feminismo – Binarismo; Feminismo- Androcentrismo; Raza-Desigualdades; Interseccionalidad- Binarismo

La intención de este momento se orientó a poder indagar cuáles eran las representaciones del profesorado en relación a las categorías propuestas para luego ponerlas en común y poder tensionarlas entre ellas.

Cuarto momento

Este tiempo de taller consistió en trabajar a partir de la lectura del texto: “El marco conceptual de las propiedades y la propuesta del cesto de manzanas” (pp. 40-42) del libro Interseccionalidad. Desigualdades, lugares y emociones, de María Rodo-Zárata (2021) y de las definiciones de las categorías dadas en el tercer momento. A modo de síntesis de los pasos realizados hasta este momento en el taller

(video, pares de categorías, definiciones conceptuales) le propusimos a lxs asistentes una lectura crítica del recurso audiovisual partiendo de la metáfora de la *cesta de manzanas* para poder evidenciar los diversos ejes de desigualdad que se tensionan el recurso mencionado.

Quinto momento

Les propusimos que a partir de lo trabajado en el taller, y revisando también sus prácticas y trayectorias, pudieran identificar un problema social que consideraran relevante para la enseñanza de las Ciencias sociales y humanas; y en el que se pudieran distinguir (del modo en que lo trabajaron a partir del análisis del recurso audiovisual) diferentes planos, ejes, dimensiones de desigualdad y opresión. Una vez acordado en el grupo el problema socialmente relevante a trabajar, deberían pensar (a modo de esbozo) en una secuencia didáctica que sea posible de llevar al aula.

Finalmente, cada grupo expuso en una puesta en común sus esquemas de posibles secuencias didácticas.

Conclusiones

Nos interesa destacar una de las propuestas de secuencia didáctica presentada en la puesta en común y momento final del trabajo en grupos. Esta propuesta llevó por título “Rincón de los Sauces: Tierra Patriarcada”. Ubicada en Vaca Muerta, plena zona extractiva de hidrocarburos de la provincia de Neuquén, la pequeña ciudad de Rincón de los Sauces resulta un territorio paradigmático para pensar y problematizar las múltiples dimensiones sociales, subjetivas y productivas de un modelo de producción extractivista claramente desigual para sus habitantes.

Los ejes estructurantes que eligieron para plantear esta secuencia fueron: *Extractivismo - Colonialidad- Trata y Prostitución*. Pensando especialmente en las relaciones entre estos tres ejes el grupo planteó la necesidad de articularlos a partir de sistema capitalista heteronormativo- patriarcal.

Estos ejes estructurantes de la propuesta como articuladores de los problemas sociales allí planteados es posible pensarlos a partir de la reconfiguración que lleva adelante el neoliberalismo del escenario económico, social, político y cultural de

alcance global y que tiene implicancia en los procesos históricos, socio- políticos y culturales de carácter local.

Si bien estos temas circulan socialmente y son causas de disputas y conflictos sociales y económicos, tanto el profesorado en la formación inicial como el profesorado en actividad se plantea como desafíos el trabajo de los mismos en el aula.

Enseñar y aprender Ciencias Sociales y Humanas desde un fuerte anclaje territorial local demanda del profesorado un compromiso con las problemáticas específicas de su comunidad. La investigación- acción se torna aquí una práctica necesaria ya que pone en estrecha relación múltiples contextos y prácticas que en el aula conviven y se expresan. Para Kemmis (1984), la investigación-acción es una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan en las situaciones sociales con el fin de mejorar sus propias prácticas sociales o educativas, a partir de comprender los orígenes o factores que las afectan así como la manera reflexiva de solucionarlas.

En este sentido el dispositivo didáctico del taller nos permitió poner en diálogo estudiantes y docentes en actividad. Desarrollar una experiencia de trabajo colaborativo en donde lo producido fue objeto de debate y de análisis crítico, al mismo tiempo que se pudo pensar en construir nuevos marcos referenciales y conceptuales para el abordaje de estos problemas sociales. Un ejemplo de esto es el concepto de “Tierra patriarcada” desde el cual será posible pensar distintas dimensiones de enseñanza de las Ciencias Sociales y Humanas.

Bibliografía

- Arangue, Diego** (2020): “Formar para enseñar Ciencias Sociales en la escuela primaria desde un enfoque didáctico con perspectiva de género”, en Hortas, Maria João y Dias, Alfredo y De Alba, Nicolás (edit.): *Enseñar y Aprender Didáctica de las Ciencias Sociales: La formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (243-251). Lisboa, AUPDCS / Instituto Politécnico de Lisboa.
- Bartolina, Xixa** (2019): *Ramita seca, la colonialidad permanente*. [Archivo de video] Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=-2-wFmNnFDc>
- Fernández Valencia, Antonia** (2004): “Las mujeres en la historia enseñada: género y enseñanza de la historia”, *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 8, 115-128.
- Jara, Miguel Ángel** (2020): “El enfoque interdisciplinar en la enseñanza de las Ciencias Sociales y Humanas. Reflexiones epistemológicas y metodológicas”. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 30, 75-89.

Kemmis, Stephen (1984): *La investigación acción en Ciencias Sociales*, Madrid, Notas Universitarias.

Latorre, Antonio (2007): *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*, Barcelona, Graó.

Massip Sabater, Mariona y Castellví Mata, Jordi (2019): “Poder y diversidad. Los aportes de la Interseccionalidad a la didáctica de las ciencias sociales”, *CLIO. History and History teaching*, 45.

Rodó Zárata, María (2021): *Interseccionalidad. Desigualdades, lugares y emociones*, Barcelona, Bellaterra.

Scott, Joan (1996): “El género: una categoría útil para el análisis”, en Lamas, Marta (Comp.): *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (265-302), México, PUEG.

La justicia social y la igualdad como desafíos de la enseñanza del pensamiento crítico en las escuelas secundarias. Una mirada a las prácticas de la enseñanza

ANA BARCO

anaybarco25339@gmail.com

Universidad Nacional del Litoral - UNL

Resumen

La presente ponencia forma parte de mi tesis de Maestría en Didácticas Específicas de la FHUC-UNL y del trabajo de adscripción en investigación del proyecto CAI+D: “Sentidos y usos de las Ciencias Sociales en la Enseñanza y la Extensión”. El objetivo: analizar las prácticas de enseñanza de los docentes de escuelas secundarias de la ciudad de Esperanza. Parto de la idea que, los docentes, debemos analizar “cuál es el conocimiento social más importante, cuáles son las habilidades y las conductas más valiosas, qué valores son más significativos y qué contenidos/habilidades son los más adecuados para los conocimientos y los estudiantes” (Pagés, 2001: 272).

Reflexionar sobre la clase como una diversidad de narrativas, nos acerca a cuestiones vinculadas al enseñar y aprender desde otra mirada, descubrir qué hacen los profesores para que sus estudiantes aprendan. Mirar las prácticas docentes permite dimensionar nuevos interrogantes, pensar en posibles innovaciones que faciliten la construcción de un pensamiento crítico que apueste al análisis y valoración reflexiva de la sociedad con el objetivo de transformarla.

Me interesa indagar: ¿de qué manera los profesores de Historia de escuelas secundarias abordan la injusticia y la desigualdad existentes en la sociedad actual? ¿Logran favorecer la construcción de un pensamiento crítico que apueste al análisis y valoración reflexiva de la sociedad con el objetivo de transformarla?, ¿qué recursos didácticos utilizan? El análisis y reflexión de las prácticas docentes me permitirán observar las decisiones curriculares que toman los profesores en cuanto al por qué y para qué enseñan la realidad social.

Palabras clave: prácticas docentes / justicia social / igualdad

... el problema de la condición contemporánea de nuestra civilización moderna es que ha dejado de ponerse a sí misma en tela de juicio...El silencio se paga con el precio de la dura divisa del sufrimiento humano...Cuestionar las premisas ostensiblemente incuestionables de nuestro modo de vida es sin duda el servicio más apremiante que nos debemos a nuestros congéneres y nosotros mismos... (Bauman, 1999)

¿Qué realidad social nos muestra el siglo XXI?

Recuperar algunas ideas que proponen los autores, posibilitan realizar un marco desde el cual partir y pensar las indagaciones que propongo realizar. Pensar en una caracterización de la sociedad actual podría ser, al decir de varios autores: “líquida”, “digital”, “sociedad red”. Implica pensar en algunos aspectos: la rapidez, la centralidad del momento actual en la vida de las personas, nada es para siempre, lo fugaz, cuestiones que impactan en todos los aspectos de la vida de las personas (el trabajo, las relaciones sociales, los discursos que circulan, etc). Así mismo, el desarrollo y la cantidad de información, la rapidez con la cual se transmiten y circulan alrededor del mundo, posibilitado por la proliferación de internet, y sus impactos en las vidas de las personas. La desterritorialización de las economías, las culturas, los estados, que significó la implantación de otras dinámicas diferentes entre los viejos Estados Nacionales y las culturas.

Si pensamos por un momento en los jóvenes, adolescentes y niños, aparecen imágenes que nos permiten visualizarlos “conectados” virtualmente a través de las redes sociales, los juegos online, la incidencia de los influencers en todo el mundo. Interesados por un mundo en el cual la novedad, la circulación de noticias, opiniones, imágenes es constante y extremadamente dinámica. Sin embargo, estas imágenes no pueden opacar las otras que también son parte del mundo globalizado en el que vivimos: jóvenes, adolescentes, niños viviendo en la más dura de las pobrezas, que todos los días de sus vidas luchan por sobrevivir, pensemos en la pobreza vinculada con el acceso a las necesidades básicas para la sobrevivencia, también pensemos en aquellos sectores que se encuentran sumidos en los consumos problemáticos de sustancias. Las imágenes sobre desigualdades relacionadas con el género, la pertenencia étnica, según los grupos etarios, el acceso a los derechos, ser inmigrante, vivir en un país o región, el deterioro ambiental, etc. La invitación es continuar observando a nuestro alrededor y agregando imágenes vinculadas con los jó-

venes, adolescentes y niños que hoy viven en este mundo global, porque las desigualdades también pueden ser pensadas y analizadas desde la globalización.¹

Cabe preguntarnos entonces, ¿qué lugar le cabe a la enseñanza?, y principalmente, ¿qué puede aportarles las ciencias sociales, en la particular la historia, a estos jóvenes del siglo XXI? Desde hace ya varias décadas quedó en evidencia la poca utilidad que la enseñanza de las ciencias sociales y en particular de la historia les brindan a los estudiantes de las escuelas secundarias para la comprensión del mundo que les toca vivir, para pensar su presente y proyectarse hacia el futuro creando una relación activa con su pasado. De allí, que resulta sumamente importante retomar la idea de que, los docentes, debemos analizar “cuál es el conocimiento social más importante, cuáles son las habilidades y las conductas más valiosas, qué valores son más significativos y qué contenidos/habilidades son los más adecuados para los conocimientos y los estudiantes (Pagès, 2001: 272).

Por lo tanto, resulta imprescindible pensar sobre los contenidos que enseñamos en las escuelas secundarias, y en el caso particular de esta investigación, de escuelas secundarias de la ciudad de Esperanza, cómo piensan los docentes esos contenidos e incluso qué hacen para lograr un pensamiento crítico en sus estudiantes, que apueste al análisis y valoración reflexiva de la sociedad con el objetivo de transformarla. En última instancia, observar si la acción de los docentes va dirigida a favorecer que los estudiantes puedan construir sus propios conocimientos, que les faciliten intervenir en el mundo de manera democrática.

Sabemos que los temas recuperados en las estructuras curriculares, por ejemplo, en este caso de la provincia de Santa Fe, forman parte de un contexto de poder determinado: son “contenidos sociales estructurados sobre las dinámicas geopolíticas de los estados-nación (...) y sus minorías dirigentes [que] conforman un mecanismo de reproducción de exclusiones y desigualdades” (Santisteban, Castelví Mata, González Monfort, González Valencia y Massip Sabater, 2021: 10). Por lo tanto, es importante observar si la escuela reproduce un sistema de poder político y social hegemónico, o si crea las instancias necesarias para visibilizar las desigualdades y las injusticias sociales, las voces acalladas de aquellos que históricamente se han considerado como “invisibles”, y que hoy quedan expuestos en las escenas de la vida cotidiana en los medios de comunicación tradicionales y digitales, en las redes sociales, en los videos publicados en las diferentes plataformas, etc; que en poco tiempo se convierten en “virales” recorriendo el mundo, que habitan nuestros estudiantes.

1 Una referencia bibliográfica para abordar las desigualdades desde las asimetrías globales es el libro de Jelin, Motta y Costa, 2020.

¿Cómo poder acercar la realidad social a nuestros estudiantes de las escuelas secundarias?, ¿por medio de qué estrategias provocar el pensamiento crítico?, que signifique un movimiento real, sincero para estos jóvenes que viven en realidades tan diversas, como por ejemplo, la pobreza material, soledades de diversos tipos, intereses y gustos disímiles, entre otros factores. Sin olvidar las características del mundo globalizado, y sin caer en un listado de habilidades cognitivas, sino que por el contrario, que los estudiantes sean capaces de lograr cuestionar lo que leen, escuchan o ven para poder comprender que todo está condicionado por discursos que significan una forma de interpretar la realidad.

Dejar de lado la centralidad de lo nacional para poner en el núcleo de lo que se enseña a las personas y a los procesos humanos, favorece la erradicación de las exclusiones. Por lo tanto,

... Cuando el objeto de las ciencias sociales escolares deja de ser los estados y las manifestaciones culturales y empiezan a ser las personas –todas las personas- y las experiencias humanas, la responsabilidad en la toma de decisiones sobre el currículum aumenta, porque el abanico de posibilidades sobre las que decidir se abre a toda la vida humana. Y es cuando podemos recuperar la función de la educación crítica y transformadora: revertir desigualdades y acoger la existencia desde todas sus diversidades. (Santisteban, Castelví Mata, González Monfort, González Valencia y Massip Sabater: 11)

Por eso, la bibliografía consultada plantea que, trabajar con problemas socialmente relevantes es un camino para favorecer un pensamiento crítico y creativo, que permita comprender los problemas y tomar decisiones que impliquen una acción social responsable y comprometida con la mejora de la sociedad. En este punto es importante retomar a la literacidad crítica: lo importante, desde esta perspectiva, es mostrar que los materiales utilizados en las clases sean producto de una construcción social de la información y, que como tales, es necesario tener una actitud de alerta y de duda al momento de su lectura, observación o escucha. Pensar en la intencionalidad de los que manifiestan sus ideas, las imágenes que se seleccionan, los textos que se escriben y/o leen, en definitiva, el material con el cual se enseña, permite pensar en las posibles interpretaciones o perspectivas que se llevan al aula, y también, las que no se tuvieron en cuenta. Todo lo cual debería llevar a preguntarnos ‘por qué’ y ‘para qué’ fueron expresadas de esa manera.

Implica al mismo tiempo estar atentos a las injusticias sociales, a las desigualdades, a la estructura del poder y el papel que como ciudadanos tenemos en sociedades democráticas. En definitiva, los docentes deberíamos crear, comunicar conocimientos que no sean una reproducción social, sino que signifiquen una transformación social.

... La creación de la escuela laica, gratuita y obligatoria hacia finales del siglo XIX fue un progreso real en materia de igualdad de posiciones, ya que esta escuela ofrece a todos los niños la posibilidad de compartir la misma cultura, la misma lengua y los mismos valores... (Dubet, 2011: 26)

Por qué la justicia social y la igualdad

Indudablemente que en las escuelas actuales, a diferencias de las escuelas del siglo XIX cuya intensión en la enseñanza era otra, lo que se enseña debería girar en torno a temáticas socialmente vivas, que nos atraviesan en algún o algunos puntos de nuestras vidas. El objetivo de la enseñanza de las ciencias sociales, y en particular de la Historia, debería ser que nuestros estudiantes logren construir un pensamiento social y crítico frente a los problemas de la realidad social, y asuman compromisos con la construcción del espacio social en el cual se encuentran.

Dentro de las problemáticas sociales actuales, las injusticias, las desigualdades, la pobreza, las inequidades, la marginación, la discriminación, son parte fundamentales de la realidad social. El plantear estos temas en las aulas de las escuelas secundarias, permitiría comprender la complejidad de esta realidad que nos atraviesa y permitiría tomar conciencia del compromiso social que implican, como sociedad y ciudadanos responsables, políticamente involucrados, con los asuntos comunes de la comunidad. Si la intención es transformar la sociedad en la cual habitamos, es fundamental la formación del pensamiento social, esto es, formar a nuestros estudiantes en una vida democrática, respetuosa de la diversidad y los derechos de todos y cada uno de los ciudadanos.

Enseñar es una tarea profundamente política, es decir, los docentes al tomar decisiones entorno a qué enseñar, cómo enseñar, desde que perspectivas hacerlo, para qué hacerlo de ese modo, somos conscientes de que elegimos entre otras alternativas. Y precisamente, elegir enseñar sobre la justicia social y las igualdades es una forma de hacer visibles en las aulas la realidad social y que los estudiantes pue-

dan desarrollar una conciencia social, política y una ciudadanía democrática basada en el respeto por las diversidades, actuales y del pasado, en un ejercicio reflexivo que les permita proyectarse hacia los posibles futuros. Es fundamental el análisis de las causas y las consecuencias de las injusticias y las desigualdades para lograr habilidades, competencias y valores que permitan formar un pensamiento crítico propio de cada estudiante, desalentando la idea de la neutralidad y alentando una acción social transformadora.

Es importante también que los docentes nos preguntemos de qué manera los estudiantes podrían apropiarse de estas habilidades con las herramientas que les brindamos, esto es: ¿logramos crear realmente pensamiento crítico en nuestros alumnos?, ¿logramos que comprendan la importancia de ser ciudadanos comprometidos con el espacio en el cual vivimos, y con la defensa de la democracia como forma de vida?

Ahora bien, enseñar historia desde la justicia social y la igualdad es una forma de acercarnos a las diversidades y ofrecer una interpretación del pasado diferente a la que generalmente el currículum nos sugiere. Permite “revelar historias olvidadas o acalladas por la historiografía oficial y por la historia escolar” (Gutiérrez y Pagès, 2018: 34). Es una forma de darle voz a los que hasta ahora se mantuvieron en el silencio por decisión de los sectores que tuvieron o tienen el poder, y de esta manera encontrar un espacio de discusión frente a los discursos hegemónicos, con la intención de de-construirlos.

Para cerrar esta parte del desarrollo me resulta importante destacar que, pensar en el pasado es también pensar en el futuro, y si ese pasado es mirado y estudiado visibilizando a los invisibles, dando voz a los que nunca la tuvieron, mostrar que los grupos peligrosos o inferiores no lo son, es incorporar a la enseñanza de la historia a los protagonistas.

Ahora bien, ¿los profesores y las profesoras de historia incorporan en sus clases de historia estas temáticas y estas formas de enseñar? ¿Qué piensan al respecto? Son algunas de las preguntas que deberé seguir investigando en este largo camino que estoy desarrollando.

... Pensar la clase desde las variaciones narrativas y no desde las estructuras de las disciplinas nos permite entender la importancia de reconocer, simplemente, nuevas dimensiones enmarcadas en cuestiones relativas al enseñar y aprender... (Litwin, 2008: 80).

La clase, una diversidad de narrativas

Como queda planteado en la cita del epígrafe, se hace necesario rescatar el valor de las prácticas docentes en el marco de la investigación que propongo. Analizar las prácticas de la enseñanza implica un profundo trabajo de reflexión tanto como especialista de un área específica del conocimiento (en mi caso, la Historia) como desde la enseñanza, en cuanto “acción social de intervención” (Camilloni, 2016: 19) acto voluntario que involucra a alumnos y a docentes pero enmarcados en situaciones didácticas. Nos invita a preguntarnos y ensayar posibles respuestas frente a lo que hacemos de manera cotidiana en las aulas, en este caso, en las aulas de las escuelas secundarias.

Muchas veces los docentes, que nos encontramos realizando nuestro trabajo en el ámbito de la escuela secundaria, dejamos de preguntarnos, o en otros casos nuestras preguntas dejan de tener un sentido de indagación teórico, lo que deriva quedarnos en la queja, en la incomodidad, o en el dejar de buscar alternativas frente a lo que nos toca vivir frecuentemente; terminando muchas veces mimetizándonos con el entorno.

Sin embargo, por lo desarrollado hasta el momento, los docentes somos responsables de proveer un contexto y un sentido a través de las narrativas que acercamos al aula, conectando el momento previo a la clase, en el cual tomamos decisiones de cómo, de qué manera enseñar y comunicar los sentidos de la realidad social: ¿cómo hacemos para construir sentidos en nuestras prácticas docentes?; ¿cuánto de nuestro trabajo previo está atravesado por la investigación?; y, finalmente, como dije más arriba: ¿Logramos favorecer la construcción de un pensamiento crítico que apueste al análisis y valoración reflexiva de la sociedad con el objetivo de transformarla?, ¿qué recursos didácticos utilizamos?

Las narrativas se tornan un poderoso marco dentro del cual podemos analizar nuestros pensamientos y nos proveen insumos fundamentales para explicar ciertas especificidades propias de las prácticas educativas. Nos permiten abrir el debate sobre las problemáticas que se nos plantean en las aulas. “Además, dado que la función de las narrativas consiste en hacer inteligibles nuestras acciones para nosotros mismos y para los otros, el discurso narrativo es fundamental en nuestros esfuerzos de comprender la enseñanza y el aprendizaje” (McEwan y Egan, 1998: 18).

Sin olvidar que las prácticas de la enseñanza son prácticas sociales, históricamente determinadas, realizadas intencionalmente por el docente y que tienen lugar dentro de un aula de una institución, podemos dimensionar que las mismas tienen significados e historias que exceden a los mismos profesores. En este sentido, me

interesa retomar algunas narrativas de profesores y profesoras de Historia que se desempeñan actualmente en escuelas secundarias de la ciudad de Esperanza.

... la propia práctica docente es la plataforma de anclaje para la indagación y principalmente ámbito de emergencia de interrogantes respecto de los mejores modos de abordar el análisis y la reflexión acerca de las prácticas de la enseñanza (Edelstein, 2011).

Algunas reflexiones sobre lo que se enseña entorno a la justicia social y las igualdades

Vistas de esta manera, las prácticas docentes, se convierten en un insumo valioso para el recorrido investigativo propuesto. Estoy dando los primeros pasos en la investigación que me propongo el material al cual tuve acceso hasta el momento es parcial, sólo es una parte del todo que propongo analizar en los próximos meses. En este caso, lo que estuve analizando son materiales y actividades que utilizan en sus clases algunas de las docentes que seleccioné, hasta el momento, para la investigación final.

En esta exploración que me propongo realizar, la reflexión encuentra un lugar importante, entiendo que es una práctica que posibilita la transformación de la materia prima de nuestras experiencias en determinados productos (comprensiones, compromisos y acciones) que son la expresión del poder de re-constituir la vida social. Reflexionar es el poder de analizar y a la vez transformar las situaciones; en las personas muestra su capacidad de generar espacios críticos no hegemónicos del yo, donde lo colectivo tiene centralidad y permite contrastar el control que se impone, sin que ello signifique perder conciencia de ser a su vez producto de la historia.

Por lo tanto, en este recorrido de búsqueda de información en el contexto del trabajo docente, intentaré comprender las decisiones curriculares que toman las docentes seleccionadas frente a estas temáticas, encontrar las respuestas a las preguntas por qué y para qué enseñan de esta manera la realidad social. Estas docentes, con los cuales tengo pensado abordar esta investigación, son 6 profesoras de Historia. Se desempeñan en todas las escuelas públicas de la ciudad de Esperanza, tanto EESO (Escuelas de Educación Secundaria Orientadas) como en EETP (Escuelas de Educación Técnica Profesional), las aulas en las cuales se desempeñan, presentan una gran diversidad de estudiantes, de realidades sociales, educativas, de localización espacial. En todos los casos, poseen horas en las siguientes materias:

Historia (correspondiente a 2do y 3er año), Formación Ética y Ciudadana (correspondiente a 2do, 3ro y 4to año) Por el momento, sólo tuve la posibilidad de analizar una primera parte de lo que proyecto trabajar en la investigación que implica la tesis de la maestría y en la adscripción en investigación del proyecto CAI+D: “Sentidos y usos de las Ciencias Sociales en la Enseñanza y la Extensión”

Una de las cuestiones que pude abordar por el momento, se vincula con un primer acercamiento a las decisiones que toman los y las docentes respecto de la justicia social y la igualdad. Analicé las planificaciones de Formación Ética y Ciudadana correspondientes a los 3ros y los 4tos años de ambas docentes (en este caso corresponden a una de las instituciones dónde trabajan).

De la lectura y análisis de las planificaciones de la materia Formación Ética y Ciudadana (tanto de 3ro como de 4to año), se pone de manifiesto la necesidad de “...la construcción de un pensamiento crítico y autónomo destinado a la formación de un ciudadano que actúa en consonancia con valores propios de una vida democrática...” En cuanto a los contenidos que se proyectan trabajar, se marca que sean

... un camino posible para darle valor al respeto, igualdad, tolerancia, justicia, el cuidado de los otros, es a través del conocimiento de las injusticias a lo largo del siglo XX, que finalizan en la consagración de los Derechos Humanos... hoy... parecen ser una utopía, porque las desigualdades, la intolerancia y las injusticias se multiplican en todo el mundo, y nos alcanzan también a nosotros como ciudadanos argentinos.

Es decir, que aparecen la necesidad de trabajar a partir de valores que les permitan a los estudiantes pensar, analizar a partir de cuestiones que se vinculan con la igualdad, las injusticias sociales, los derechos fundamentales desde el punto de vista temporal en la búsqueda de una conciencia histórica, es decir, tratar de mostrarles la complejidad de la realidad social del pasado, pensándola desde el presente, y buscando que los estudiantes se proyecten con su pensamiento hacia el futuro.

Uno de los temas a ser abordados se vincula con la “Construcción del sujeto sujetado: del genocidio armenio al holocausto judío como producto de la civilización moderna occidental capitalista, generados por el Estado Moderno, justificado por ideologías totalitaristas”. Y dentro de ese recorrido temático, una de las actividades que utiliza la docente tiene en miras entender al “Genocidio como producto de la modernidad”, para ello utiliza variedad de materiales (documental, citas de autores, imágenes de propagandas, fotografías de los guetos, del sufrimiento de los judíos). En las actividades busca mostrar a sus alumnos por qué el genocidio es una práctica social y la idea de que el enemigo se construye desde los sectores de poder, que ha-

ciendo uso de variedad de instrumentos construyen identidades y estereotipos. Muestra además, que estas construcciones continuaron extendiendo más allá de la Segunda Guerra Mundial y se encuentran vigentes hasta hoy, más allá del reconocimiento de los genocidios a nivel internacional, de que los Derechos Humanos tiene ya varias décadas e incluso en nuestro país se cuenta con legislación específica vinculada con estas temáticas, aún persisten discursos de discriminación y odio. En esta planificación de temáticas y actividades es posible observar un giro en cuanto a poner en el centro de la discusión a los sujetos sociales, principalmente aquellos que fueron víctimas del poder, y que a pesar del tiempo transcurrido entre los acontecimientos de terror, continúan vigente ciertos discursos de odio.

Esta docente tiene la particularidad (que no tienen el resto de los docentes de la muestra a ser investigada) de concentrar la totalidad de sus horas en una institución, y ella explica que

... tenemos un proyecto armado desde hace varios años en el cual las materias de las Ciencias Sociales son pensadas poniendo el eje en Formación Ética y Ciudadana porque es la única materia presente en todos los años (es una escuela técnica profesional) y el resto de las materias, Historia en particular, se piensan y planifican en base a ese eje. Por ejemplo, en 3er año el eje es Europa y Argentina y en 4to año, Latinoamérica.

Esta manera de pensar las materias de las Ciencias Sociales en esta institución, marca una idea de continuidad entre los diferentes años que cursan los estudiantes y la posibilidad de promover reflexiones vinculadas con ciertas temáticas, por ejemplo, las desigualdades, las injusticias sociales.

En el caso de la materia Formación Ética y Ciudadana de 4to año las docentes planificaron en equipo, tanto los contenidos a trabajar como gran parte del material y actividades a utilizar en los diferentes grupos de estudiantes. En la fundamentación de estas planificaciones las docentes expresan una idea que se pone en relación directa con los contenidos:

La ciudadanía responsable se aprende y no se adquiere simplemente por estar en una sociedad. Se vive y se pone a prueba en un aprendizaje que parte de la subjetividad, donde la persona construye un sentido solidario que supera los reduccionismos del individualismo y asume así una actitud de compromiso en la participación de los problemas que afectan a la comunidad en la que vive.

En estas fundamentaciones, aparece la idea que antes retomé de los autores

trabajados, sobre el propósito que deberían tener las ciencias sociales, es decir, contribuir a la formación de un pensamiento social en los alumnos que les permita ser ciudadanos críticos frente a las problemas e injusticias sociales de la realidad social, y que se comprometan con un cambio social real.

En cuanto a los contenidos a trabajar en estos cursos pude identificar lo siguiente: “Las ciudadanías, identidades y desigualdades contemporáneas”, como un eje conceptual que fue presentado a partir de una serie materiales y las actividades que fueron desde citas de una autora que marca la historicidad del concepto ciudadanía, mostrando cómo este concepto también implicó, y continúa implicando, ciertas formas de desigualdades sociales vinculadas con la adquisición de derechos por parte de los diferentes actores sociales y las posibilidades concretas de diálogo y de ser escuchados en sus demandas por los sectores de poder. Luego, se utilizó una serie de materiales que incluyen imágenes, caricaturas, citas de autores que corresponden a diferentes contextos temporales, que apuntan a trabajar el origen de las desigualdades. Es un recorrido que comienza en el Siglo XVIII y llega a la actualidad, a través de la lectura y la interpretación de las imágenes se analizan las diferencias sociales y sus consecuencias para los actores sociales de la época, la progresiva adquisición de derechos y las ideas sobre la igualdad, sus cambios a lo largo de estos siglos en cuanto a cómo entenderla, en definitiva, quienes quedaban fuera de la idea de ciudadanía, participación, y en definitiva, de la posibilidad de una vida democrática. Una actividad que se propuso, puso en evidencia las desigualdades que hoy están presentes en los discursos sociales: desigualdades de género y desigualdades económico-sociales por ejemplo; a través de un debate grupal los estudiantes debieron elegir profundizar sobre un aspecto de estas desigualdades y expresar sus ideas, opiniones al respecto de lo investigado, buscando expresar las reflexiones a las que fueron llegando y el diálogo entre los estudiantes como forma democrática de expresión de ideas e ideales.

En los hasta aquí primeros análisis de materiales de trabajo de las docentes y sus planificaciones puedo decir que se muestra el interés por trabajar en las aulas la justicia social y la igualdad desde una mirada que intenta problematizar a los actores sociales, buscando poner el acento en los problemas históricos pero también en el contexto actual (de nuestro país en particular) para poder ver que las sociedades democráticas necesitan propiciar el reconocimiento de la diversidad y de la equidad y no sólo el reconocimiento de los derechos sino su efectiva concreción para todas las personas sin distinción alguna. Además, pude observar que se preocupan por mostrar que existen problemáticas sociales de larga data y, que si bien, las sociedades han realizado intentos por cambiar, las injusticias y las desigualdades conti-

núan presentes. Se puede observar un intento por crear un espacio de diálogo, participación y crítica frente a los discursos sociales.

Una recapitulación, para continuar indagando

La enseñanza de la justicia social, como nos plantean Gutiérrez y Pagés debería ser un camino para el desarrollo y defensa de los ideales democráticos de la sociedad, y preparar a las nuevas generaciones para la construcción de una sociedad justa, igualitaria, que atienda a la diversidad y se propicie el goce de los derechos. De allí, entonces que la desigualdad sea un tema a trabajar en las escuelas secundarias, desde la idea de que se encuentran presentes en nuestras propias experiencia de vida, en las elecciones que realizamos y que tienen un impacto social más amplio. Son problemáticas que siempre existieron y que la educación debe ser una actividad, una acción con proyección de futuro, es decir, crear las capacidades para lograr discernir que las decisiones que se tomaron, y que se toman van a condicionar no sólo nuestro presente sino, y principalmente, nuestro futuro social.

Este fue un primer intento por dar algunas respuestas a preguntas que necesitan continuar siendo estudiadas y profundizadas, resta gran parte del camino por recorrer para tener un panorama más amplio y complejo sobre las formas en que los docentes de esta ciudad trabajan la justicia social y la igualdad, cómo logran crear pensamiento crítico y a través de qué recursos didácticos lo realizan. El próximo paso a concretar es traer las voces de las profesoras, con lo cual intentaré hechas luz sobre sus ideas y concepciones acerca de la importancia de enseñar estas problemáticas.

El análisis y reflexión de las prácticas docentes me permitirán observar las decisiones curriculares que toman los profesores en cuanto al por qué y para qué enseñan la realidad social.

Bibliografía

Bauman, Zygmunt (1999): *La globalización: consecuencias humanas*, México, Fondo de Cultura Económica.

Camilloni, Alicia (2016): *El saber didáctico*. Buenos Aires, Paidós.

Castellví Mata, Jordi (2019): “Las literacidades críticas de la era digital. Formar docentes críticos y transformadores”, en Hortas, Maria João y Dias, Alfredo y De Alba, Nico-

- lás (edit.): *Enseñar y Aprender Didáctica de las Ciencias Sociales: La formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (431-8). Lisboa, AUPDCS / Instituto Politécnico de Lisboa.
- Dubet, François** (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Edelstein, Gloria** (2011): *Formar y formarse en la enseñanza*, Buenos Aires, Paidós.
- Gutiérrez, Marta y Pagés, Joan** (2018): *Pensar para intervenir en la solución de las injusticias sociales*, Pereyra, Universidad Tecnológica de Pereyra.
- Izquierdo Grau, Albert** (2019): “Literacidad crítica y discurso del odio: una investigación en Educación Secundaria”, *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 42-55.
- Jelin, Elizabeth; Motta, Renata y Costa, Sérgio** (2020): *Repensar las desigualdades. Cómo se producen y entrelazan las asimetrías globales (y qué hace la gente con eso)*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Litwin, Edith** (2008): *El oficio de enseñar*, Buenos Aires, Paidós.
- McEwan, Hunter y Egan, Kieran** (comp.) (1998): *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Pagés, Joan** (2001): “¿Hacia dónde va la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales? Apuntes para la comprensión de un debate”, *Endoxa: Series Filosóficas*, 14, 261-288.
- Santisteban Fernández, Antoni; Castellví Mata, Jordi; González Monfort, Neus; González Valencia, Gustavo y Massip Sabater, Mariona** (2021). “In memoriam del maestro Joan Pagès: Enseñar ciencias sociales para lograr un mundo mejor”, *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 8, 8-22.

La formación de profesores, entre embates y combates por la historia

KARINA COSCO

karinacosco@gmail.com

Instituto Superior del Profesorado “Joaquín V. González”

Resumen

En tiempos de incertidumbres, la didáctica de la Historia nos ofrece una oportunidad para la elaboración de un enfoque para la enseñanza en los niveles secundario y superior, es decir, nos invita a construir una mirada académica y compleja sobre el “desde dónde”, el “qué” y el “cómo” enseñar la disciplina. En dicho espacio, los estudiantes articulan y problematizan las trayectorias recorridas en el campo de la formación específica y en el campo de formación en la práctica profesional. Esto implica tomar decisiones y develar tensiones como futuros profesores en relación a la elección de un tema, el planteo de un eje conceptual, la selección y secuenciación de contenidos, los objetivos de aprendizajes, las estrategias de enseñanza y las actividades de aprendizajes, los materiales y los recursos didácticos que se van utilizar en el diseño de una secuencia didáctica y una propuesta de enseñanza para su puesta en práctica en escenarios áulicos diversos.

Atreverse al desafío de una buena enseñanza (Fenstermacher, 1989), en tanto enseñanza crítica permite generar en los estudiantes del nivel secundario y superior el desarrollo del pensamiento reflexivo, a través de la negociación de significados, facilitando el trabajo de lo emergente, de la cotidianidad, seleccionando contenidos que privilegien la complejidad de problemáticas y permitan el diálogo pasado - presente respondiendo al cuestionamiento de por qué aprender o para qué enseñar historia; en definitiva, lograr la construcción de la conciencia histórica de los sujetos que conforman el acto pedagógico.

Palabras clave: Historia/secuencia didáctica/propuesta de enseñanza/nivel secundario

Dice Anne (una adolescente en Canadá hacia fines del siglo XIX)

Cuéntenme y lo olvido

Enséñenme y lo recuerdo

Involúcrenme y lo aprendo.¹

Los espacios curriculares Enseñanza de la historia y construcción de la Práctica Docente I y Construcción de la Práctica Docente II y Residencia se encuentran el tercer y cuarto año respectivamente de la Carrera de Historia del Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González de la CABA.

El Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González, es una institución centenaria que fue fundada en 1904 para la formación específica de profesores para la enseñanza de nivel medio y superior, cuenta hoy con quince carreras de grado, cinco carreras de postítulo y más de siete mil estudiantes. En palabras de su fundador el Dr. Joaquín V. González: “3º. Que para obtener un buen profesor de enseñanza secundaria no basta que éste sepa todo lo que debe enseñar ni más de lo que debe enseñar, sino que es necesario que sepa cómo debe enseñar” (Decreto de Fundación del Instituto Nacional del Profesorado Secundario, del 16 de diciembre de 1904, firmado por Manuel Quintana y Joaquín Víctor González).

Este mandato fundacional y centenario nos interpela y nos hace reflexionar sobre los modelos formativos, sus permanencias y sus rupturas en un contexto de lucha entre la creación de la UNICABA (Universidad de la Ciudad) y la supervivencia de los 29 institutos de formación docente de la jurisdicción en defensa de recursos, inversión y titularizaciones para sus docentes.

En el caso del Profesorado Superior en Historia, nuestros espacios curriculares tienen como propósito general preparar y anticipar el camino para la práctica pedagógica concreta de los estudiantes, a través de la puesta en terreno de los primeros desempeños en pareja e individual, las intervenciones de observaciones activas, las prácticas situadas y la residencia en escuelas de nivel medio y en instituciones terciarias.

Es en este momento de la Carrera en que se propone, por primera vez, el análisis de los diversos modelos de enseñanza, de aprendizajes en una articulación situada. El tránsito por las aulas pone en juego la observación como objeto de estudio

1 En *Anne with an E*, serie televisiva (2011) Adaptada por la escritora y productora ganadora del premio Emmy, Moira Walley-Beckett.1 Fue emitida por CBC entre 2017 y 2019 en Canadá y se encuentra disponible en Netflix a nivel mundial.

y como fuente de información a ser analizada; análisis imprescindible para la construcción gradual y progresiva del conocimiento profesional que necesita un futuro profesor en Historia.

La propia denominación de los espacios curriculares contiene palabras potentes que remiten a pensar y repensar la tarea, el oficio, la profesión para la cual estamos formando. Práctica, Docente, Enseñanza, Historia, Residencia... Son palabras que resultan más que familiares, que resuenan en las cabezas de los estudiantes desde el momento que eligen la Carrera, desde el primer día de cursada, desde la ansiedad frente a la cercanía a estos espacios, desde la respuesta que suelen darles a otros cuando les preguntan por qué y para qué estudian el profesorado en Historia.

Estas palabras también se encuentran inmersas en cada una de sus vidas, es por esto que a modo de iniciación de cursada resulta significativa la reconstrucción de biografías escolares o de formación evocando su paso por la escuela y el momento fundacional de su encuentro con la historia. Esta estrategia permite observar e historizar el impacto de modelos formadores y galerías de docentes, desde su presencia esencial como modelos o contramodelos, al decir de Marta Souto son los “Pliegues de la formación, que en sus curvas rodean y envuelven los recuerdos de mis maestros y profesores... (...) Pliegues, como diría Deleuze que en su despliegue crean otros pliegues, siempre «entre» pliegues” (Souto, 2017). Desde una mirada teórica, la autora sostiene que:

La formación tiene a nuestro entender un lugar protagónico en la educación, como espacio de renovación y cambio, de creación de algo nuevo que genere y sostenga transformaciones en las prácticas de enseñanza, y a la vez como lazo intergeneracional con las tradiciones y prácticas históricamente instituidas que aseguran la continuidad cultural, social e institucional. (...) La formación es definida (...) como una dinámica de transformación en el sujeto docente, como la búsqueda de formas nuevas para cumplir con ciertas tareas para actuar en el campo profesional de la docencia. Lo planteamos desde la perspectiva del sujeto adulto que construye un camino, un trayecto que le significará transformaciones, a partir de mediaciones diversas. En ese trayecto el sujeto adulto plantea sus demandas, pone sus objetivos, busca su camino, su posición, formándose a sí mismo a partir de mediaciones que las instituciones, los programas, los formadores, los textos ofrecen.

Uno se forma así mismo por mediaciones, en la relación con otro, en un «lugar y tiempo de conversación y análisis» como dice Ferry. Formarse es transformarse esa realidad y en el transcurso de la formación volverse capaz de administrar uno mismo su formación trazando su trayecto formativo en el andar. (...) las instituciones no forman;

en tanto no se forma al otro, no se le imprime una forma, sino que se construyen, se organizan situaciones, dispositivos, proyectos para que los docentes al participar de ello se formen. (Souto, 2017)

Si lo que atraviesa nuestra formación es la obsesión por pensar(nos) como aquellos sujetos que enseñan y por pensar en aquellos sujetos que van a aprender, como dinámica de trabajo se recurre a mediaciones de textos específicos. En Enseñanza y CPD I se trabaja desde la Teoría Crítica de la Enseñanza, recuperando las posturas de Henry Giroux en tanto “profesores como intelectuales”, autores de sus propias prácticas, en el sentido que genera autonomía en las decisiones acerca del qué, del para qué y del cómo enseñamos, tal vez –en estos tiempos de incertidumbres (desde la implementación de la Secundaria del Futuro pasando por la Unicaba hasta la Pandemia)- cobre mayor significatividad en tanto trinchera, lugar de resistencia frente a los avatares de la realidad circundante. Resultan también interesantes, recuperar los aportes de la pedagoga Estela Cols:

Como señala Altet (2000), la enseñanza es una práctica relacional con una finalidad muy precisa: provocar, favorecer y conseguir aprendizajes en una situación determinada. El docente aparece, así como un ‘ profesional de la interacción de las significaciones compartidas’ (Altet, 2008) La intencionalidad pedagógica distingue a la enseñanza de otras formas de influencia o de animación cultural. La tarea distintiva del enseñante es promover de modo sistemático la apropiación de ciertos saberes, instrumentando situaciones que puedan dar lugar a procesos de aprendizajes y de construcción de significados por parte del estudiante. En este punto reside aquello que distingue la actividad de enseñanza: el intento de alguien de transmitir, cierto contenido a otra persona (Passmore, 1983; Fenstermacher, 1989). Estos son los tres polos que constituyen el triángulo didáctico, dando lugar a diferentes relaciones entre ellos. (Cols, 2011)

En el marco de la cursada de Enseñanza de la Historia y Residencia, los estudiantes transitan espacios privilegiados para “la interacción de las significaciones compartidas”: la escuela, las aulas que emergen como los escenarios dotados de sentido para constituir el triángulo didáctico, al menos como posibilidad... Hablando del “Triángulo didáctico” (Astolfi, 2001) es aquel que vincula entre sí tres elementos heterogéneos: conocimiento – profesor – estudiante. Que, a su vez, genera tres campos de problemas: la relación entre profesor-conocimiento, la relación entre estudiante – contenido de enseñanza y, la relación entre profesor-estudiante.

En este sentido, Susana Barco también habla de triada nuclear de docente, contenidos, estudiantes y sus recíprocas interrelaciones situados en el contexto institucional en un momento histórico particular (Barco de Surgi, 2000).

Aquí se centra nuestra principal preocupación, ya que se trata de poner en tensión, en discusión todo aquello que los estudiantes estudiaron (y acreditaron) así como también sus biografías de formación. Para lo cual, nos preguntamos acerca de ¿Cómo transformar desde la vigilancia epistemológica el conocimiento científico de la Historia en un contenido para la enseñanza? Es importante aclarar que no se trata de “bajar los contenidos al nivel secundario”, eso sería subestimar el nivel. La clave está en como resignificar esos saberes transitados para que los estudiantes puedan, en principio, establecer una relación con ese contenido y, fundamentalmente apropiarse de dicho contenido. En definitiva, se trata de la construcción de conocimientos significativos, socialmente válidos y provisorios. Autores como Delval, Camilloni, Litwin conforman otras “mediaciones” en la formación en el marco de la Enseñanza I así como en otros espacios curriculares desde la Teoría constructivista de los aprendizajes. Flavia Terigi enriquece la mirada entorno a la práctica desde su aporte conceptual vinculado a “las trayectorias reales de los aprendizajes” y la ruptura de la monocromía de los mismos. Como cátedra, nos resulta fundamental visitar y revisitarse los textos permanentemente porque concebimos a la formación como continua y permanente.

La relación entre conocimiento-profesor emerge como una preocupación porque no hay receta a compartir, reclamo generalizado del profesorado al acercarse a las “materias vinculadas con la práctica profesional”. El encomillado da cuenta de lo instituido, en tanto se espera que solo aquellos vinculados a la didáctica pueden suministrar un decálogo de acciones para garantizar la enseñanza.

Combatir estos preconceptos, reforzados en pasillos y legitimados en plataformas jurisdiccionales, desde donde emanan propuestas formateadas y en serie, resulta incómodo porque interpela los trayectos de formación y el rol de estudiante de nivel superior. No obstante, sugerimos repensar lo estudiado, a veces construido, otras veces acopiado desde el campo disciplinar. “Qué les guste la historia” no significa que, a los adolescentes, a los adultos les guste por propiedad transitiva. Por lo cual, resulta imprescindible, tomar decisiones y pensar como resignificar lo recorrido en el campo disciplinar (en términos de la disciplina Historia) para generar un vínculo con los estudiantes, tal vez ahí resulte posible transmitir gustos, pasiones sin dejar de estar atentos a los intereses de los estudiantes, de ahí la importancia de

potenciar la significatividad del conocimiento. En este sentido Federico Lorenz (profesor, historiador) dice:

Los profesores somos guerrilleros. Somos combatientes irregulares contra el tiempo con dos objetivos principales: romper la idea de que una nube se ha posado sobre nosotros de modo permanente y, a la vez, enfrentar lo efímero compensando con sustancia el tiempo que pasamos en diálogo con los demás.

El clima efímero instala la idea de que todo es a cara o cruz. Sigo a tal o cual candidato, soy tal o cual cosa, aborrezco esto o lo otro. Estoy solo frente a mi ¿suerte? Es una idea tramposa, es una moneda falsa que solo en apariencia tiene dos caras, arrojada al aire por un tahúr. Lo concreto es que en el clima de un mundo que ya alcanzó su tope, caiga cara o cruz, el resultado es el mismo: la parálisis.

Nuestro trabajo es mantener la moneda en el aire. Alimentar la curiosidad, mantener el suspenso y el deseo. Avivar la esperanza... (Lorenz, 2019)

Pensar en los estudiantes de nivel secundario, es pensar desde las heterogeneidades, las diversidades y también desde las disidencias... No existe (nunca existió) un estudiante igual al otro... La escuela desde sus orígenes tuvo como propósito fundante, desde el paradigma de “Vigilar y Castigar”, buscar la homogeneidad desde el disciplinamiento y la enseñanza a través de la autoridad “magistral” del docente que imparte conocimiento, dicta clases y explica a alumnos (desde la heteronormatividad) los saberes que posee. Miradas contemporáneas en el campo de la didáctica piensan y constituyen a los sujetos de los aprendizajes como poseedores de saberes propios. Siguiendo con las palabras de Federico Lorenz:

La tarea de los profesores es una empresa titánica (...) Es un trabajo de zapa, que requiere destreza y dedicación constantes. Es un oficio artesanal, cada pieza es única, como lo es cada clase. Un aula es un espacio de construcción y de renovación de viejas preguntas: “Quizás –escribió provocativamente Simon Schama- deberíamos entrenar a nuestros historiadores académicos, no ya delante de una clase de licenciados que ya han alcanzado la respetabilidad profesional, sino delante de una clase de octavo curso, para quiénes la importancia de la Historia no se hará evidente por sí mismo”. (Schama, 2002: 174 en Lorenz, 2019)

¿Cómo hacer evidente la Historia para nuestros estudiantes? ¿Qué sería- para cada una de nosotras- romper el cerco?, ¿cómo mantener la moneda en el aire? El diseño de una propuesta de enseñanza para una clase de historia original, creativa,

científica que se proponga privilegiar los intereses de los estudiantes y darle sentido a nuestra tarea de enseñar es un punto de partida de un largo recorrido que va a delinear nuestra profesión.

Seguirán más propuestas, el estudio riguroso, la búsqueda de nuevos materiales y recursos, la recuperación de algunos olvidados, una película, una serie, un podcast, un meme, un libro o varios, una publicidad, una construcción edilicia, la voz de un profesor o de un colega, los intercambios entre pares conforman mediaciones que nos forman y nos permiten el diseño de una clase o varias.

Resulta imprescindible leer a George Steiner, por su narrativa provocadora y lacerante, en su texto *Lecciones de Maestros*, afirma que “La profesión del profesor – este mismo un término algo opaco- abarca todos los matices imaginables, desde una vida rutinaria y desencantada hasta un elevado sentido de la vocación” (Steiner, 2011). Con respecto a la vocación, requiere ser pensada desde el optimismo pedagógico, un optimismo consciente que no niegue la realidad y las precarias condiciones laborales, el sentido de la vocación debe ser interpelado al asemejarse a la idea de apostolado, de sacerdocio. De todas maneras, hay algo de inexplicable, de irracional que nos impulsa a ser profesores, tal vez la pasión por la historia y su enseñanza.

El GCBA El GCBA aporta y encuadra en *Las claves para la práctica docente* su mirada sobre el rol docente y la enseñanza:

“C.1.1.1. Domina los contenidos y la didáctica de la asignatura o área que enseña. Pautas de acción: Domina los contenidos disciplinares de la asignatura/área que enseña. Domina la didáctica de la asignatura/área que enseña. Conoce los procesos mediante los cuales el conocimiento de su campo se crea, organiza y vincula con otras disciplinas. Acredita la formación disciplinar, pedagógica y didáctica correspondiente a la asignatura / área que enseña a través de titulaciones, antecedentes culturales y capacitaciones realizadas. 1.1.2. Conoce e implementa los documentos curriculares de la jurisdicción. Pautas de acción: Conoce en profundidad los documentos curriculares de la jurisdicción. Consulta con periodicidad los documentos curriculares para diseñar sus planificaciones. Conoce e incorpora a su propuesta pedagógica los documentos curriculares nuevos. Adecua sus planificaciones a los enfoques didácticos establecidos en los documentos curriculares.”²

2 En <http://integrar.bue.edu.ar/docentesba/wp-content/uploads/2013/08/Claves-para-la-practica-docente-impreso.pdf>

Esta mirada burocrática del rol invisibiliza la toma de decisiones, los anclajes teóricos, las mediaciones, la ideología en torno a que significa enseñar, aprender en cada área del conocimiento en el momento de ejercer el rol docente.

¿Y, de que hablamos cuando hablamos de la historia?, en este sentido la pregunta se compone de otros interrogantes como ¿qué historia se quiere enseñar?, ¿qué se quiere enseñar de la historia? y, el ¿para qué enseñarla en los niveles secundario y superior? Al plantearnos qué historia enseñar, si bien subyace el análisis de las perspectivas historiográficas, los debates y la nueva agenda del campo nos resulta importante incorporar textos de historiadores que nos permiten reflexionar sobre la disciplina y su objeto de estudio: José Luis Romero, Jacques Le Goff, Eric Hobsbawm, Braudel, entre otros.

Resulta significativa la construcción de un recorrido de textos clásicos que permitan la extracción de determinados conceptos que podrán ser transformados en categoría de un enfoque para la enseñanza, tales como: vida histórica- mentalidad – proceso- sujetos- oficio de historiador – pensar históricamente- lxs de abajo – sectores subalternos – estructura – coyuntura – acontecimiento-diacronía – sincronía – conflicto -conciencia histórica entre otros.

Los aportes de Haydee Baghino, Elvira Salluzzi y Edith Zanatta pensados desde las aulas y en el terreno, aproxima a los estudiantes al ¿qué enseñar de la historia? y brinda la importancia de la selección de un eje conceptual como vertebrador de un proceso de mediana, larga duración que permite seleccionar y secuenciar contenidos.

Estas categorías y la relectura crítica de los procesos históricos los posiciona en el momento de animarse a preguntar y ensayar posibles respuestas acerca de ¿para qué enseñar historia?, en consonancia con la perspectiva de teoría de aprendizajes que adoptemos. Es imprescindible, no perder de vista el marco regulatorio en el que se va a desplegar el futuro docente, escenario en el que la educación secundaria es obligatoria. Por lo cual, los estudiantes asisten porque los mandan, porque deben, porque son sujetos de derecho y, debemos ser garantes de sostener y acompañar sus trayectorias reales de aprendizajes con calidad académica.

Pensar en sus aprendizajes involucra a cada docente a buscar alternativas sobre cómo lograr captar sus intereses, cómo apasionarles con la Historia y, volvemos entonces a las primeras preguntas. Por eso, sostenemos que el enfoque construido sobre la enseñanza es espiralado y conforma un entramado.

El posible diseño didáctico y la tarea docente tiene sentido si hay un otro, otras, los jóvenes que aprenden desde la construcción significativa y socialmente válida de los conocimientos, desde diferentes trayectorias, a través del descubrimiento, la confrontación, el conflicto cognitivo. En este sentido el objeto de

conocimiento de la Didáctica específica es la enseñanza: “La didáctica es la teoría de la enseñanza con enfoques diversos; la didáctica se propone describir, la enseñanza, explicarla y establecer normas para la acción de enseñar” (Camilloni, 2007).

Es posible observar que los términos Enseñanza – Didáctica – Profesor/a-Aprendizajes forman parte del entramado que conforma el acto pedagógico y la escena escolar. Como tales presentan connotaciones e interpretaciones diversas según la teoría en los que se inscriban. Desde esta perspectiva, diversos autores aportan su mirada en pos de la construcción del rol docente:

El profesor atento, el profesor despierto, no aprende solamente en los libros, aprende en la clase, aprende leyendo en las personas como si fueran un texto. Mientras les hablo, yo como docente tengo que desarrollar mi capacidad crítica y afectiva de leer en los ojos, en el movimiento del cuerpo, en la inclinación de la cabeza. Debo ser capaz de percibir si hay entre ustedes alguien que no entendí...

En cierto sentido, ustedes están siendo ahora para mí un texto, un libro que necesito leer al mismo tiempo que hablo. (...) De manera que la práctica docente va más allá del acto de entrar al aula y dar, por ejemplo, la clase de sustantivos. La práctica educativa es mucho más que eso. (Freire, 2003)

Enseñar con seriedad es poner las manos en lo que tiene de más vital un ser humano. Es buscar acceso a la carne viva, a lo más íntimo de la integridad de un niño o de un adulto. Un Maestro invade, irrumpe, puede arrasar con el fin de limpiar y reconstruir. (...) La mala enseñanza es casi literalmente, asesina y, metafóricamente, un pecado. Disminuye al alumno, reduce a la gris inanidad el motivo que se presenta instila en la sensibilidad del niño o del adulto el más corrosivo de los ácidos, el aburrimiento, el gas metano del hastío. (...)

La antienseñanza, estadísticamente, está cerca de ser la norma. Los buenos profesores, los que prenden fuego en las almas nacientes de sus alumnos, son tal vez más escasos que los artistas virtuosos o los sabios. (Steiner, 2011)

El docente que arma juego genera, junto al otro, algo que antes no estaba, porque integra en esa instancia sus saberes y afecciones y las de los alumnos. En esa dialéctica construye algo nuevo, que tampoco él esperaba. (...) Es un docente que marca otros recorridos, aún sin salir del aula, que viaja y abandona las convenciones y se aventura en unos terrenos pantanosos, con destino incierto. Es decir, su tarea se amplía: enseñar también implica tener que generar las condiciones para poder hacerlo. (Huergo y Martínez, 2016)

Desde Freire a Steiner, desde la clase como texto, al combate de la antienseñanza y la construcción de un docente armador observamos diversas aristas de un rol que, por estos días, se encuentra en la intemperie, bajo tutela y en vigilancia permanente. Sin embargo, seguimos apostando a una educación que libere y forme a estudiantes inquietos, que se animen a pensar colectiva e históricamente.

Atreverse al desafío de una buena enseñanza que según Fenstermacher: “puede definirse desde un punto de vista moral, es decir, si las acciones empleadas para la transmisión son éticamente justificables y a la vez inspiradoras de buenas acciones: o desde un punto de vista epistemológica, esto es, si el conocimiento a transmitir es racionalmente justificable” (Litwin, 2009), en tanto enseñanza crítica que les permita generar en los estudiantes del nivel secundario y superior el desarrollo del pensamiento reflexivo, negociando significados, facilitando el trabajo de lo emergente, de la cotidianidad, seleccionando contenidos que privilegien la profundidad de problemáticas y permitan el diálogo pasado - presente respondiendo al cuestionamiento de por qué aprender o para qué enseñar historia; en definitiva, lograr la construcción de la conciencia histórica.

Este encuadre teórico y reflexivo debe ser plasmado en la construcción y el diseño de una propuesta para la enseñanza como columna vertebradora que pone en diálogo los diferentes campos de formación y atraviesa ambas cursadas. ¿Cómo iniciamos el proceso de diseño? Es importante señalar que su armado requiere tiempo, estudio e investigación sobre del proceso histórico otorgado y, conforma una construcción en proceso que requiere la retroalimentación con el docente y el desarrollo de la capacidad reflexiva de los estudiantes para trabajar sobre el error.

Partimos como posibilidad del aporte de Febvre:

Plantear un problema es, precisamente, el comienzo y el final de toda historia. Sin problemas no hay historia. (...) el hombre es para la historia lo que la roca para el minero, el animal para el biólogo, las estrellas para el astrofísico: algo que hay que explicar. Que hay que entender. Y por tanto, que hay que pensar. (...) Organizar el pasado en función del presente: eso es lo que podría denominarse función social de la historia. (Febvre, 1974)

Y, aquí es fundamental poner de relieve las preguntas iniciales en torno a ¿qué es la historia? ¿Qué enseñar de la historia? ¿Para qué enseñar historia? Estos interrogantes nos aproximan a la definición del Tema, a la elección de su denominación y delinear en términos generales las razones para ser enseñado. Resulta imprescin-

dible preguntarnos acerca de cómo denominamos el proceso que vamos a abordar en sintonía a la mirada de la historia subyace al mismo y en pos de su necesaria problematización.

Cuando se elige un tema, éste pasa a ser un contenido a modo de título de un proceso histórico que debe ser desagregado. Asimismo, debe consignarse la duración de la propuesta: clase de 80 minutos /40 minutos.

Dicha elección entra en diálogo con los estudiantes reales a los que se encuentra destinado este diseño. Y, aquí vale la pregunta: ¿Quiénes son los sujetos? ¿Qué concepción se tiene sobre la enseñanza, sobre ser profesor/a? En este sentido, tener en claro y ser conscientes de la Teoría de Aprendizajes a la que se adscribe y qué docente queremos ser: "¿Qué es lo que vale la pena enseñar?" se pregunta Olivier Reboul. Y contesta "lo que une y lo que libera". (Meirieu, 2016)

Los objetivos de aprendizajes van a permitir encuadrar el para qué enseñamos. Por una cuestión de acuerdo interno de la Cátedra, los formulamos de esta manera: Que les/las/los/lxs estudiantes: Ubiquen... / Conozcan... / Comprendan... / Relacionen... / Contrasten... / Recreen...

Los objetivos se inician con un verbo en infinitivo, deben ser claros y concretos. Requieren poder ser observados en una clase. En su formulación deben tener en cuenta el proceso de construcción de aprendizajes, en términos de abstracción y ubicuidad. Por ejemplo, si les interesa que los estudiantes "problematicen", es importante preguntarse ¿qué objetivos se debieran formular previamente?

Resulta relevante clarificar la diferencia entre objetivos y propósitos, si bien los últimos no son requeridos en nuestras propuestas. Es importante apropiarse de los mismos para sus prácticas profesionales y el desarrollo de su oficio y profesión docente:

Los propósitos tienen que ver con los rasgos que se desea priorizar en la propuesta de la enseñanza. (...) enfatizan la responsabilidad de quien enseña. Mientras que los propósitos remarcan la intención, los objetivos destacan el logro posible. Por ello, la formulación de objetivos está directamente ligada con la fijación de algunos de los criterios necesarios para la evaluación de los aprendizajes. (Cols en Camilloni, 2007)

Planteado el tema y los objetivos, nos adentramos a la elección de un eje conceptual. ¿Qué hacemos con todo el bagaje de contenidos que tenemos, con todo lo

que sabemos para enseñarlo en algunas clases de historia, en 60/ 80 minutos semanales?

La selección de un eje conceptual como vertebrador de un proceso de mediana, larga duración facilita la selección y secuenciación contenidos. Es posible, pensarlo en términos de problema o como el “nervio” que atraviesa un proceso histórico. El ansiado y vapuleado recorte cobra sustancia si le damos complejidad a través del eje conceptual que lo jerarquice. Desde este encuadre, se aborda el dilema de los contenidos en torno a qué enseñar de la historia. Al respecto, Edith Litwin sostiene que:

Seleccionar contenidos implica identificar los conocimientos, las ideas, los principios de un determinado campo temático o área, su relevancia y relación con otros campos y con el desarrollo actual de la ciencia, el arte y la tecnología, al mismo tiempo que los problemas de comprensión que entraña, las ideas previas, los estereotipos o las intuiciones que subyacen al tema en cuestión. (Litwin, 1997)

El eje conceptual facilita la selección, que significa elegir que se quieren enseñar. La elección se debe realizar a conciencia, estudiando en profundidad la temática y en coherencia con el por qué y para qué. En este sentido, los aportes conceptuales de los autores trabajados sirven de guía. La secuenciación puede ser definida como el orden en el cual se supone se van a abordar los contenidos. Se suele priorizar un esquema temporal diacrónico, pero también resulta atractivo y significativo partir del presente.

Decimos “supone” porque esta selección que enunciamos va a estar mediatizada, intervenida por la participación de los estudiantes en el marco de una clase de Historia, por lo tanto, puede modificarse. Y, como tal la propuesta compone un esqueleto, una hoja de ruta que le otorga al futuro profesor dominio conceptual y didáctico pero que debe ser permeable de las acciones e interacciones generadas en el aula, así como los imprevistos.

El diseño de la Secuencia Didáctica se encuentra compuesta por los momentos “posibles” de la clase y da cuenta del cómo enseñar, en ella se enuncian y explicitan las estrategias de enseñanza en tanto propuestas del profesor/a para recuperar contenidos, construir andamiajes, presentar nuevos temas, negociar significados a través de preguntas, entre otros y, las actividades de aprendizaje diseñadas para que los estudiantes resuelvan en forma colectiva, en parejas, individual a través de una consigna. A modo de ejemplo: lectura y comprensión de una fuente primaria.

En la secuencia se pone en evidencia el manejo del tiempo de la clase, no en el sentido de cronómetro sino en términos del inicio – desarrollo -cierre (provisorio),

que no es necesario explicitar, pero si debemos contemplar en el diseño, aunque pueda ser modificado por la intervención y el aporte de algún estudiante. En este sentido, Edith Litwin manifiesta; “las actividades se instalan en un continuo que se inscribe en un método y en la secuencia con la que presentamos un tema, lo desarrollamos y pretendemos que se comprenda. Se trata del proceso que elegimos para enseñar algo” (Litwin, 1997).

Las estrategias y las actividades se encuentran en permanente diálogo desde la presencia del profesor/a que articula, modera, irrumpe, pregunta y (re)pregunta... En esta instancia se despliegan los posibles recursos didácticos seleccionados y susceptibles de ser utilizados para que los estudiantes construyan sus aprendizajes. Selección de fuentes escritas primarias y secundarias, imágenes e iconografía, líneas de tiempo, mapas, imágenes móviles, memes, fuentes gráficas, audios, la tiza/marcador y el pizarrón. Estos recursos didácticos son insumos que facilitan y promueven la construcción de aprendizajes. Los recursos son seleccionados por los futuros docentes para que los utilicen los estudiantes aproximándose al oficio del historiador a través de la observación, la formulación de preguntas, la confrontación y elaboración de primeras conclusiones.

La incorporación y confección de un esquema conceptual de la temática a trabajar en la propuesta tiene como propósito que el futuro profesor pueda dimensionar globalmente el proceso con la intención de quebrar la diacronía de la secuenciación de contenidos. El esquema es una composición -a modo de estructura- que entrelaza ideas, conceptos que dan cuenta del entramado histórico: “un docente habilitado es una persona que puede abrir un número importante de diferentes entradas al conocimiento” (Litwin, 2009).

A modo de cierre, se consigna siguiendo las normas APA la bibliografía para el estudiante y la bibliografía para el docente. Sugerimos que la misma responda a los criterios de especificidad, rigurosidad y pertinencia. Les pedimos evitar el uso de manuales de nivel secundario para aproximarlos al ejercicio formativo de seleccionar sus propios recursos y ser autores de las consignas de trabajo. El armado del diseño de una propuesta para la enseñanza de la historia desde una práctica asesorada y reflexiva propicia la construcción de un rol en tanto intelectual, autor de sus propias prácticas.

Hobsbawm en su libro "Sobre la historia" propone tres pasos que el investigador debe cumplir para diseñar su modelo de trabajo. Esos pasos son: Conocimiento del tema que se va a enseñar, que nos permite organizar una selección y jerarquización de contenidos que sólo la especialización en la disciplina histórica nos puede proporcionar. Imaginación para trabajar con las fuentes disponibles; Construcción

de una racionalidad coherente que pueda ser transmitida a los estudiantes. El diseño de la propuesta facilita la toma de conciencia de la importancia de la rigurosidad histórica y la coherencia entre lo que se pretende enseñar y las intenciones honestas de generar en los futuros sujetos del nivel para el que se enseña la construcción de la conciencia histórica en tanto sujetos históricos.

En tiempos de vacío, en tiempos de marketing tecnocrático, en el que nos prometemos que el futuro ya llegó resulta valiente pensar que “toda pedagogía digna de tal nombre constituye un ejercicio de ingenio, una disciplina del corazón, precisamente en un momento en que el ingenio y el corazón se hallan en un estado de extrema vulnerabilidad” (Cécile Ladjali, en Lorenz, 2019).

El armado de una propuesta de enseñanza es solo un acto, entre muchos otros, que robustece a los estudiantes y les permite generar nuevas propuestas superadoras que pongan en tensión prácticas establecidas, instituidas y burocratizadas. De alguna manera, es un aporte para tensionar las clases estáticas y la antienseñanza; así como promover una escuela que apunte a la horizontalidad de los saberes, desde la formación de profesores con solidez académica, creatividad y compromiso para hacer de la escuela un espacio habitable y significativo para todos.

Bibliografía

Baghino, Haydée y otros (2003): “*La formación docente en la enseñanza de la historia, una historia en formación*”, Encuentro de Formadores-as de Docentes de la Ciudad de Buenos Aires. Experiencias y perspectivas, Buenos Aires, Dirección de Educación Superior del GCBA.

_____ (1991): “La problemática del tiempo en la enseñanza de la Historia”, en *Problemática en la enseñanza de la historia*. Fundación de cultura universitaria. Primer encuentro rioplatense sobre la enseñanza de la historia, Uruguay, Municipalidad de Rocha.

Barco de Surghi, Silvia (2000): “De la formación docente como continuum y del practicum como clave”, *Voces*, 3(6), s/d.

Braudel, Fernand (1978): *Las civilizaciones actuales*, Madrid, Tecnos.

Camilloni, Alicia y otros (2007): *El saber didáctico*, Buenos Aires, Paidós.

Cols, Estela (2011): *Estilos de enseñanza. Sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras*, Rosario, Homo Sapiens.

Febvre, Lucien (1974): *Combates por la historia*, Barcelona, Ariel.

Freire, Paulo (2003): *El grito manso*, México, Siglo XXI.

- Delval, Juan** (1991): *Crecer y pensar*, Barcelona, Paidós.
- Díaz Barriga, Ángel** (1984): *Didáctica y Curriculum*, México, Nuevomar,
- Dollfus, Olivier** (1990): *El espacio geográfico*, Barcelona, Oikos-Tau.
- Dosse, François** (1998): *La historia en migajas*, Valencia, Alfons el Magnánim.
- Duby, George** (1992): *La historia continúa*, Madrid, Debate.
- Edelstein, Gloria** (1995): *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Fenstermacher, Gary** (1989): Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza, en Wittrock, Merlin: *La investigación de la enseñanza, I- Enfoques, teorías y métodos* (149-179), Barcelona, Paidós.
- Ferro, Marc** (1981): *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*, París, FCE.
- Fontana, Josep** (1992): *La historia después del fin de la historia*, Barcelona, Crítica.
- Hobsbawm, Eric** (1998): *Sobre la Historia*, Barcelona, Crítica.
- Huergo, Damián y Martínez, Marcela** (2016): El aula global y el maestro moderador, revista Anfibia, recuperado de <https://www.revistaanfibia.com/aula-global-maestro-moderador/>
- Le Goff, Jacques** (1991): *Pensar la Historia*. Barcelona, Paidós.
- Litwin, Edith** (1997): *Las configuraciones didácticas*, Buenos Aires, Paidós.
- _____ (2009): *El oficio de enseñar*. Buenos Aires, Paidós.
- Lorenz, Federico** (2019): *Elogio de la docencia. Cómo mantener viva la llama*, Buenos Aires, Paidós.
- Meirieu, Philip** (2016): *Una llamada de atención. Carta a los mayores sobre los niños de hoy*, Buenos Aires, Paidós.
- Rockwell, Elsie** (comp) (1995): *La escuela cotidiana*, México, Siglo XXI.
- Schama, Simón** (2002): "Clío está en problemas". *Confesiones y encargos. Ensayo de Arte*, Barcelona, Península.
- Schön, Donald** (1993): *La formación de profesionales reflexivos*, Barcelona, Paidós.
- Souto, Marta** (2017): *Pliegues de la formación: sentidos y herramientas para la formación docente*, Rosario, Homo Sapiens.
- Steiner, George** (2011): *Lecciones de los maestros*, Madrid, Siruela.

En busca de una nueva praxis histórica

GONZALO DANIEL FARÍA

gonzalodfaria@gmail.com

E.E.S.O.P.I.M.I.B. N° 3166 “8 de Marzo”, Santa Fe

E.E.T.P. Y S.O.P.I. N° 2058 “7 de Mayo”, Santa Fe

ISMAEL ALBERTO ACEVEDO

ismaelacevedo2005@yahoo.com.ar

E.E.S.O.P.I. N° 3167 “San Vicente de Paul”, Santa Fe

E.E.M.P.A. José de San Martín, Santa Fe

Resumen

Repensar la enseñanza y el aprendizaje de la historia es repensar la memoria, la identidad y la manera de interpretar y comprender la realidad. Lo/as alumno/as de las escuelas del Nivel Secundario, poseen muchas dificultades para alcanzar a desarrollar diferentes capacidades, relacionadas con la disciplina de la Historia nos referimos a: ubicación temporo-espacial de hechos, incapacidad de generar un pensamiento histórico multi-causal, dificultades en la interrelación de las causas y consecuencias, sincronía y diacronía.

Los problemas de aprehensión de los conceptos históricos, por parte de lo/as adolescentes, señalados precedentemente, se acrecientan cuando la/los estudiantes ya poseen dificultades pre-existentes al Nivel Secundario, entre los que podemos citar: la escasa comprensión e interpretación de textos, falta de autonomía en resolución de las actividades, insuficiente capacidad de desarrollar la argumentación para brindar una respuesta completa y coherente.

La situación descripta anteriormente, que provocan en nuestros estudiantes, poco interés en la historia, se incrementa con la acción estatal, de trasladar las fechas patrias, como feriados “puentes” para favorecer, a la industria del turismo, acción que creemos, ha contribuido al “vaciado” de significado de las fechas patrias, en el imaginario de los/as estudiantes adolescentes.

En este trabajo, intentaremos reflexionar y analizar nuestras praxis históricas, para buscar las posibles respuestas a una enseñanza de la historia, que forjen una ciudadanía crítica, que contribuyan progresivamente: a la construcción de la memoria colectiva

y a restablecer el vínculo de las y los jóvenes estudiantes - que se encuentran desmotivados, apáticos -con la historia y el rol del historiador.

Palabras clave: enseñanza / aprendizaje / praxis histórica

Introducción: en busca de una nueva praxis de enseñanza de la historia

La historia, como cátedra y área, es ante todo un fuerte proceso de crítica social, de construcción de conocimiento, es una herramienta fundamental en los procesos de construcción de una memoria colectiva y de los consensos sociales- que a veces perduran en el tiempo y otras veces, son modificados (pacíficamente o de manera violenta)-.

Nuestra disciplina es una ciencia que logra: decodificar las relaciones sociales, establecer un estudio profundo de las relaciones de poder, analizar: las concepciones ideológicas, los lazos sociales, que se establecen dentro y fuera del aula, como así también, puede ser una herramienta que les permita a los docentes y estudiantes desarrollar un proceso de análisis y reflexión de las prácticas sociales y culturales, que están presentes en la sociedad actual, pero también en las del pasado.

Sin embargo, no debemos olvidar que la historia tiene su especificidad que es el tiempo, el estudio de las acciones de los seres humanos en el pasado, pero ella parte del presente, que es el motor que dispara los procesos de investigación y reflexión de la historia, de las sociedades humanas, por eso nosotros pensamos y entendemos a la historia como Memoria. La historia tiene como principales tareas: interrogar, investigar, reflexionar sobre la memoria y el pensamiento crítico temporal.

La historia es un profundo proceso intelectual, científico, social y académico de deconstrucciones de acciones sociales, es un pensamiento crítico, relacional, procesual, que intenta desarrollar en lo/as estudiantes las herramientas y habilidades necesarias para la transformación y la construcción del conocimiento y la memoria colectiva, en la sociedad que habita, mediante la investigación, selección, el análisis, la argumentación, justificación, reflexión, de las acciones, opiniones, necesarias para la democracia, el debate y la convivencia social.

Además, es uno de los espacios curriculares escolares, más complejos y difíciles de enseñar, con frecuencia, la historia ha sido objeto de ordenaciones, recortes de contenidos, horas y reorganización curricular, con la idea de conformar una ciudadanía adicta y afecta a las ideologías y valores de los grupos que controlaban el poder de manera coyuntural.

En las décadas pasadas, del siglo XX, se asociaba a la historia, en los medios de comunicación como una práctica vacía y poco productiva, que se relacionaba con la falsa idea, que proponía como principal habilidad intelectual para saber historia: el poseer una gran memoria.

Esta noción social “cómica” o desacertada, sobre la historia, y sobre quienes ejercemos esta profesión, en la actualidad es abonada en las sociedades de consumo y de la información, en los concursos televisivos, los juegos para celulares, pc, etc.; éstos son un manifiesto de una pretendida erudición, que solo se compone de datos y efemérides.

El crecimiento de canales de tv, como History Chanel o la escritura de libros de historia por periodistas, políticos, locutores, etc., terminan por desarrollar una historia basada en el espectáculo, en la representación del pasado como un teatro, la “historia como un Show”, generalizando, fusionada a creencias populares, en una reproducción lineal de acontecimientos, que no todas poseen rigor científico, ni se basan en el método científico de la historia. Por ejemplo, el documental sobre la historia de la humanidad, que intenta sintetizar los hechos históricos condensándose en 12 horas y en pocos capítulos, resumiendo y simplificando el paso de la humanidad desde la Edad de Hierro hasta la actualidad.

Lo señalado anteriormente, se relaciona con la industria del turismo y el traslado de las fechas patrias, como feriados “puentes”, que han ido “vaciando” la memoria colectiva, la importancia de las fechas en sí mismas, como sucesos de investigación y reflexión del tiempo histórico, tanto en la sociedad, como en las escuelas y los medios de comunicación, las fechas pasan, sin tener la conciencia historia del *por qué* y el *para qué de las mismas*, perjudicando de esta manera la construcción de la memoria colectiva y de los conocimientos históricos, de las y los jóvenes, que ya se encuentran desmotivados, apáticos ante la historia y el rol del historiador.

Estas expresiones de desinterés nos llevan a preguntarnos, si esta apatía es solo por parte de lo/as jóvenes o es una manifestación de una cultura y un posicionamiento social de los ciudadanos y ciudadanas ante la historia, como ciencia- en el deber de pensar, investigar, analizar y producir un conocimiento científico que problematice y explique los acontecimientos ocurridos en el tiempo- y como memoria colectiva, para saber realmente qué sucedió o por qué, sucedió.

Estas preguntas surgen de las interpretaciones del cuestionario cerrado, de encuestas realizadas a los y las estudiantes, en las tres instituciones en la que nos desempeñamos. Estas instituciones educativas, es en donde realizamos nuestras praxis docentes, ellas se ubicados en la zona norte y noroeste de la ciudad de Santa Fe- en los barrios Las Lomas, San José, los Hornos, tres de las escuelas pertenecen al Sindicato de Artes Gráficas- mientras que la cuarta escuela se encuentra en el barrio ubicada en el Barrio Monseñor Zaspé.

En este contexto, la enseñanza de la historia en las Escuelas Secundarias es trascendental, para formar estudiantes, como sujetos y ciudadano/as críticos, de-

mocráticos e históricamente educados y capaces de incrementar los debates y perfeccionar el sistema democrático. De modo análogo, nuestro posicionamiento acerca del aprendizaje de la historia, tiene como objetivo, forjar ciudadanos capaces de identificar y deconstruir Fake News, interpelando los distintos discursos, opiniones emitidos por las multi-pantallas (medios de comunicación, redes sociales, etc.), ya que la circulación de noticias falsas, en la sociedad de la información, generan la formación de falsos dilemas, sentimientos de odio, intolerancia, que degradan la democracia y la convivencia social.

Hoy en día, nuestros estudiantes, presentan muchos problemas en el aprendizaje histórico, no logran desarrollar una ubicación temporo-espacial, dificultades de interrelación de las causas y consecuencias que producen los procesos históricos, la incapacidad de comprender y hacer propio conceptos claves para el análisis histórico; no se sienten interpelados o motivados por la enseñanza de la historia, la ven como una materia pesada y alejada de su realidad, a la cual no le encuentran utilidad para su vida. Esto se expresa en los problemas para desarrollar un pensamiento reflexivo exhaustivo de los procesos, ya que su desempeño y producciones tienden a ser lineales y simplistas.

Más allá de las dificultades propias pre-existentes, que se manifiestan en el nivel secundario: como la falta de comprensión e interpretación de textos, falta de autonomía en la resolución de actividades o la no comprensión de las mismas, sobre todo cuando las preguntas suelen basarse en la búsqueda de causas o en la necesidad de desarrollar la argumentación para brindar una respuesta completa y coherente.

Lamentablemente, nos encontramos con un estudiantado, con la dependencia del texto para la copia textual, de un párrafo o una oración, para responder las consignas, producidas por la repetición de actividades donde las consignas se responden siguiendo los párrafos que presentan el material entregado o confeccionado por los docentes.

Otras dificultades, con la que nos encontramos diariamente en las Instituciones donde nos desempeñamos, es un alto índice de estudiantes que poseen dificultades para la comprensión e interpretación de textos, los cuales se profundizan cuando deben seleccionar, argumentar o justificar sus respuestas.

Creemos que la enseñanza mecánica, repetitiva, lineal, centrada en los textos escritos, solo se ha priorizado, cumplir con los contenidos establecidos en la currícula, sin focalizar, en los verdaderos problemas de aprendizaje de la/os estudiantes, provocando que lo/as adolescentes posean una identificación socio-afectiva negativa con la materia.

Los y las estudiantes ven a la historia, como una materia muy aburrida, donde muchas veces, -según lo expresan en las encuestas- nosotros como docentes, la vemos poco atractiva, por este motivo, la materia posee una escasa valoración, para el estudiantado, ubicándola en un lugar relegado, según la importancia que le dan lo/as estudiantes.

En este trabajo que se encuentra en investigación y desarrollo, intentamos identificar, reflexionar y analizar nuestras praxis históricas, en los contextos escolares en los cuales, damos clases, para primero descubrir cuáles son los problemas, para buscar las posibles respuestas e intentar revertir el panorama en el cual nos encontramos.

La historia no sólo debe permitirnos analizar las acciones de los seres humanos en el pasado, desde el presente, también, debemos como científicos sociales, brindarles a nuestros educandos, conocimientos y conceptos para que los utilicen como herramientas para aplicarlas en su propia vida.

En este proceso de construcción de una nueva praxis de enseñanza de la historia, entendida como un proceso teórico, compuesto de lecciones, habilidades, intentos, fracasos y reflexiones, buscamos involucrar, aplicar, ejercitar, realizar o practicar ideas, con fuertes significados, políticos, educativos, pedagógicos y colectivos, que nos permitan, enseñar y hacer comprender a la historia *como un saber de transformación social y política*.

Para ello, deberíamos repensar las fechas patrias y los actos en las escuelas, los cuales tendrían que presentarse como una oportunidad y una herramienta más, para generar procesos de enseñanzas y aprendizaje de la historia. Es allí donde la memoria colectiva y el conocimiento histórico, se vinculan de manera muy profunda, por ello, los actos deben dejar de ser visto, como algo momentáneo, memorístico, con un saber, simplista, lineal, lleno de efemérides, para transformarlos en actividades interdisciplinarias, que nos permitan profundizar el análisis y la comprensión del pasado histórico, la importancia de los sucesos que se recuerdan y su impronta en el presente.

Lo que intentaremos es ofrecerles en este trabajo, que se encuentra en desarrollo, un conjunto de respuestas, a varios interrogantes, el primero: ¿cómo aprenden?, ¿cómo estudian, cómo comprenden y qué uso hacen del aprendizaje histórico, nuestro/as alumnas/os?

Desde estos interrogantes, intentaremos como docentes, realizar preguntas y elaborar propuestas para modificar el desinterés y apatía de los y las estudiantes por la historia, buscando propuestas alternativas, apostando a la innovación de la metodología de la enseñanza, a incorporar la Tics, como herramientas didácticas,

para construir nuevos modelos de enseñanzas-aprendizaje más equitativos en oportunidades atendiendo a las diversas inteligencias, que sirva para comenzar a superar las dificultades, problemas y obstáculos que hoy presenta el aprendizaje de la historia.

La realidad erupciona. Problemas, dificultades, obstáculos

La primera escuela se llama Escuela de Educación Secundario Orientada Privada Particular Incorporada Modalidad Bilingüe n° 3166 “8 de marzo Día Internacional de la Mujer trabajadora”, ubicada en Estanislao Zevallos 6202, en el barrio Las Lomas, la violencia, la marginalidad y el consumo, también son problemas frecuentes en el barrio, donde las calles de tierra, se unen a las escasas calles asfaltadas, que son las que delimitan el barrio y llevan directamente a la escuela. En éste habita la comunidad Qom mal llamada “Toba”, que arriban a la zona que hoy comprende el barrio Las Lomas, entre los años 1994-1995 provenientes de Chaco.

El barrio, que es uno solo, en la práctica se encuentra dividido, en dos, la zona que comprende y habita los miembros de la Comunidad Qom, tiene su espacio y sus instituciones, es decir, generan un barrio dentro de otro, mantienen una convivencia con los demás habitantes del barrio.

La segunda institución es la Escuela de Educación Técnica y Secundaria Orientada Particular Incorporada n° 2058 “7 de mayo”, ubicada en avenida Peñalosa 7216, pertenecientes al Sindicato de Artes Gráficas de la Ciudad de Santa Fe, donde concurren alumnos y alumnas de los barrios San José, Los Ángeles, Los Angelitos, Las Flores I y Las Flores II, Los Troncos, Las Lomas, Cabal, Don Bosco, Ciudadela Norte, Nueva Pompeya, Santa Rita II, Los Hornos, Scarafía y altos de Noguera.

Dicha institución, dependiente de la escuela 7 de mayo, funciona una Escuela de Educación Media para Adultos, un Bachillerato para Jóvenes y Adultos, llamado “General José Francisco de San Martín” ubicado en el barrio Los Hornos en el edificio de la Asociación Civil, desde el año 2009 en la vecinal de los Sin Techos del Barrio Los Hornos.

La otra institución es la Escuela San Vicente de Paul n° 3167, ubicada en Mocovíes 10000, cuyo radio de concurrencia del alumnado son los siguientes barrios, La Tablada, El Abasto, Las Ranitas, San Agustín 1 y 2, Yapeyú, Nuevo Horizonte, Loyola Norte y Sur.

En estas instituciones hemos realizado una serie de encuestas-(adjuntamos en el anexo)-, que se suman a nuestros registros y análisis del proceso de enseñanzas y

aprendizajes que realizamos diariamente, mediante nuestro ejercicio docente y la evaluación permanente sobre nuestros estudiantes y nuestras estudiantes.

Las encuestas (el modelo se encuentra en el anexo), tienen como objetivos : a) revalidar nuestra hipótesis acerca de las dificultades centrales que poseen nuestro estudiantado en cuanto a su aprendizaje con la Historia, b) investigar y reflexionar acerca de cuáles con las mayores dificultades que poseen en general todos los grupos clases de dichas instituciones y c) si, el traslado de las fechas patrias, como feriados “puentes”, han ido “vaciando” la memoria colectiva, la importancia de las fechas en sí mismas.

Este ejercicio de investigación, indagación y autoevaluación de nuestras prácticas docentes, como del desarrollo académico de los y las alumnos y alumnas, se centran en cuatro grandes temáticas: dificultades, Estudio, Enseñanza y valoración del conocimiento y la ciencia histórica.

Pero antes de ingresar a la información que estas encuestas nos han brindado, debemos reflexionar y presentar los problemas generales y estructurales con los cuales nos encontramos antes de comenzar el proceso de enseñanzas y aprendizaje específico de la historia, como ciencia social y como memoria colectiva.

Dificultades Generales

Antes de la pandemia, nos encontrábamos con varios problemas: dificultades en la lecto-escritura, comprensión de texto, cursado intermitente, deserción, y trayectorias escolares frágiles y muy difíciles de sostener (trayectorias discontinuas).

La Escuela Secundaria excluye a los adolescentes de hogares con menores ingresos, apenas el 43% de los matriculados, egresan de ese nivel. No es sólo dinero lo que necesitan los jóvenes pobres para completar la escuela, también necesitan comprensión de su contexto socio cultural y un acompañamiento institucional, para poder así, encontrar las respuestas acertadas que le permitan aprovechar la oportunidad para completar su educación obligatoria.

La presencia de problemas de lecto-escritura, son una gran preocupación y una herencia que nos deja el sistema y escuela primaria, la lectura y escritura resultan ser estrategias prácticas complejas, aún para la mayoría de los niños que aprenden a leer y escribir sin dificultad, pero para otros pueden convertirse en un laberinto, al presentarles problemas específicos de lectura y escritura.

Cuando este niño inicia la escuela en el Nivel Primario, empiezan los primeros fracasos, en el proceso de lecto escritura, que se espera su evolución en cursos superiores, para ver si con el tiempo desaparecen los problemas, pero llegados a este punto, ya es tarde para la automatización de la lectura y ortografía; allí comienzan a

acumularse fracaso tras fracasos, que involucran a los y las niños y niñas, la familia y el docente.

En Argentina, se estima que existen cerca de 642 mil personas, mayores de diez años, que no saben leer ni escribir, y /o poseen una alfabetización funcional -que sólo sirve para realizar tareas simples (Ryan, 1995) -continúa presente en nuestra sociedad, concentrándose en algunos puntos determinados del tejido social y urbano, dentro de los cuales un porcentaje muy alto de ese número, son niños, niñas y jóvenes, que encuentran en el sistema educativo actual, que aún no han aprendido a leer y escribir, comprendiendo genuinamente los textos.

En nuestra experiencia, en las instituciones mencionadas, a lo largo de estos años, siempre hemos tenido casos de estudiantes egresado/as de la Escuela Primaria, que no sabían leer y escribir, y/o con mínimos y escasos conocimientos en alfabetización, copiando por imitación del pizarrón, esta particularidad, se presentaba en números reducidos, en algunas ocasiones 3 como mínimos y 6 como máximos, en los grupos clase de primero a tercer año.

Pero desde el 2020 y con la pandemia, nos encontramos que esos números se incrementaron notablemente. Por ejemplo, en una de las escuelas investigadas, nos encontramos que durante el año 2021 y con la vuelta a la presencialidad, se confeccionó una burbuja de 12 estudiantes, con dificultades en la lectura y la escritura, para que durante las clases en todas las materias, se centrarán en la enseñanza y el aprendizaje de dichas habilidades esenciales para poder estudiar y desarrollar un proyecto de vida autónomo y libre pensante.

En la actualidad, nos encontramos- y debido a las disposiciones ministeriales, del avance continuo, dictado a fines del 2020 y 2021- con cursos de 30 a 40 estudiantes, dentro de los cuales el 10% no lee comprensivamente y al escribir posee conocimientos escasos de alfabetización, porcentaje que disminuye en los cursos superiores.

También encontramos, otros problemas, como dislexia del desarrollo u otros trastornos del aprendizaje, que muchas veces son detectados, pero que no son tratados o acompañados por especialistas, debido a la falta de recursos de la familia, la inexistencia de profesionales en las Escuelas o en los espacios de atención pública.

Tanto en el Sistema Educativo Primario, Secundario, Terciario o Universitario, saber leer y escribir es vital, para el desarrollo de trayectorias académicas más continuas y productivas, pero sobre todo para el futuro laboral, económico, cultural y humano de dichas personas.

El analfabetismo resulta tan grave y lesivo al derecho humano a la educación, coartando posibilidades de crecimiento individual y limitando superlativamente el

desarrollo e inserción laboral de las personas, que requiere de una respuesta fuerte y contundente por parte del Estado.

La pandemia ha desnudado de manera, abrupta, violenta y obscena los problemas que ya existían las Escuelas y el Sistema Escolar, (Deserción, Ausencias reiteradas, Desconexión, Embarazos adolescentes, analfabetismo, problemas de lecto-escritura), lo único que se redujeron, fue la repitencia, puesto que en el año 2020 nadie repitió

Otro factor a tener en cuenta-en la actualidad- en la formación básica del estudiantado, es el efecto adverso, que provocó la pandemia del COVID 19 -en la enseñanza y el aprendizaje-en lo/as estudiantes en las diversas materias, entre ellas Historia.

En un estudio y ponencia¹ presentado en el congreso Provincial de Salta , realizado por quienes escriben esta ponencia, nos arrojaron números preocupantes, debido a su experiencia y dificultades en el aprendizaje por parte de ellos, durante los periodos de ASPO y DISPO, por las que pudimos obtener los siguientes resultados: el canal de comunicación y desarrollo de clases, el más utilizado fue el Whattaap, después el Facebook, meet, blog y email, pero en cuanto nos preguntamos? a la presencia de conectividad de forma permanente en dichas clases y comunicación fueron muy bajos, ya que solo del 5% al 20% de los alumnos tenían Wifi, para poder enviar los trabajos prácticos, muchos alumnos y alumnas, quedaron excluidos de las clases o de la posibilidad de enviar los trabajos a sus profesores.

Debido al fracaso de la educación virtual, los docentes y las instituciones educativas al final del año, comenzaron a comunicarse con los alumnos y alumnas o en su defecto las familias, mediante preguntas orientadas al estado anímico, necesidades económicas o de salud por las que estaban o estuviesen atravesando.

Más del 50% de los alumnos y alumnas respondieron que les resultó muy difícil realizar las actividades solicitadas por los docentes, de ese 50%, el 20% no podía resolver una actividad de manera autónoma, 25% sostuvo que no comprendían nada y el 5% restante, presentaba problemas de alfabetización.

Si debemos centrarnos en los principales problemas específicos y siguiendo la lectura de Joaquim Prats², podemos coincidir en la identificación de los problemas estructurales y específicos en la enseñanza de la historia en la Educación Secundaria, el estudio de la historia, en toda su complejidad, supone, necesita y ejercita el

1 Acevedo, Ismael, Faria, Gonzalo "La educación de la post-pandemia." en el marco del I Congreso Provincial Virtual de Educación de Salta, Res. No 162/21, llevado a cabo del 16 al 18 de Setiembre de 2021.

2 Joaquim Prats en: Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales. Nº 5. Universidad de los Andes. Mérida. Venezuela. Año 2000. Dificultades para la enseñanza de la Historia en la Educación secundaria: reflexiones ante la situación española.

uso de un pensamiento abstracto racional muy alto, con ejercicio de comprensión, reflexión, investigación, análisis, justificación y argumentación, que permita desarrollar un pensamiento crítico, temporal y geográfico específico, para la comprensión y el aprendizaje de las temas o problemáticas abordadas por la ciencia, es allí donde se presentan grandes dificultades para los y las alumnas, como para la/os profesores, otra, la incapacidad ofrecerles la reproducción exacta de los hechos concretos del pasado, muchas veces reclamada por los alumnos y alumnas, la vuelve demasiado teórica, conceptual o con muchas fechas y datos, estas son algunas de las críticas que realiza el propio estudiantado a la historia y es un factor importante, a la hora de su alejamiento o aburrimiento.

La investigación técnica que dispone la historia, para su enseñanza, producción de conocimiento y aprendizaje son las fuentes arqueológicas, pictóricas, documentos escritos, orales, cuadros, etc., lo que lleva a muchos profesores, por decisión propia en base a su método de enseñanza o incapacidades técnicas y tecnológicas de las escuelas, a que recurran a la enseñanza de la historia a través de libros y textos escritos.

Por lo que hemos observado, en nuestro trabajo de investigación, parte de la crítica del estudiantado en la actualidad, nos reclama y necesita otras fuentes y herramientas para la enseñanza, principalmente materiales audiovisuales, como películas, documentales, charlas con protagonistas o entrevistas, videos, etc. Es decir, la necesidad de darle un rostro a la historia, de humanizar el pasado, volverlo visible y cercano.

Otra de las dificultades es la incapacidad en la comprensión y el manejo del vocabulario conceptual específico de la historia, muchos de los y las estudiantes presentan grandes problemas en la comprensión de los conceptos o de su aplicación en la comprensión de los hechos históricos o en su propia realidad y presente.

Existen muchos factores que inciden en el aprendizaje, entre ellos el factor emocional y social, la relación personal -pedagógica, docente- estudiante, es un factor determinante, en la afinidad del estudiantado con la historia.

Desde las emociones, como el enojo, cólera, la irritación, el disgusto, pesimismo, abatimiento, desánimo, impotencia, miedo y la frustración, son emociones negativas a la hora de la resolución de problemas y actividades, sino también en el desarrollo del aprendizaje.

Los resultados obtenidos en nuestra investigación nos arrojan, que el 62% de los encuestados, alumnos y alumnas de 2° a 5° año, les gusta la historia por la relación de afinidad que posee con la/el docente, y solo el 35% la rechaza o no le

parece importante, un escaso 3% se muestra indiferente o los atrae de manera circunstancial.

Del grupo que no le gusta la historia o no le parece importante o atractiva, el 25% le parece aburrida, porque el /la docente es poco sociable, el 30% muy difícil, el 15% no sabe para qué le sirve en nuestro presente, o bien, no le encuentra sentido a la enseñanza de la historia, el 5% restante, menciona que su disgusto se relaciona con la escasa motivación del docente, la gran cantidad de datos, fechas y teoría o las pesadas y largas explicaciones.

En cuanto al grupo que mostró su aprobación y gusto por la historia el 78% indicó que le encanta conocer y comprender el pasado, un 10% a las intervenciones y la enseñanza de los docentes, el 12% restante, alega que les gusta la historia para no cometer los errores del pasado, es entretenida o les permite conocer y comprender su presente.

El factor emocional, nos permite identificar lo que les sucede a los/as estudiantes, con la materia, desde las siguientes habilidades: comprensión de sí mismo, para el reconocimiento de las emociones, de valores, autovaloración, autorregulación, autocontrol, manejo y expresión adecuada de las emociones y automotivación.

Este factor emocional de alejamiento o falta de motivación acerca de aprender de historia, se refleja cuando les preguntamos ¿cuáles son tus materias preferidas?, si tendrías que organizar una lista con las cinco materias más importantes, qué lugar ocuparía la historia.

El 27% de los encuestados, no la menciona en ningún lugar, solo un 17% la coloca en el primer lugar, para el segundo lugar un 12%, en tercer lugar, un 30%, en cuarto un 10% y solo un 5% en el último lugar.

En cuanto a las dificultades que lo/as estudiantes presentan son, el 37% no logra la comprensión del tiempo histórico, estructura y coyuntura, el 10% los conceptos disciplinarios, el 5% las edades de la historia o el manejo de siglos, años, milenios, el 50% no logra entender la multicausalidad y solo el 3% todas las otras mencionadas.

Si nos referimos a las dificultades de responder a las evaluaciones, un 2% responde que le toman exámenes con contenidos y temas que no lo vieron en clase, un 3% las evaluaciones, posee actividades con las cuales no están familiarizado, un 10% debido a ejercicios de Multiple choice, un 5% mediante el ejercicio de ver videos y después responder un cuestionario, un 15% mediante la lectura de un texto o una cita, para luego realizarle preguntas y un 15% leer un texto o una cita argumentar tu respuesta, siendo la forma más común la presentación de un cuestionario que

los alumnos y alumnas deben responder mediante lo aprendido y estudiado para la evaluación un 55%.

La gran mayoría ha respondido que le cuesta estudiar historia, ya que el 43% lo realiza de memoria, solo el 22% lo hace comprendiendo, relacionando y aprendiendo, el 7% lo hace mediante cuadros y mapas conceptuales, un 15% mediante videos de youtube, solo el 3% restante lo hace escuchando y atendiendo en clases, el 10% no estudia para las evaluaciones.

Historia y Memoria (Actos y Efemérides)

Para Paul Ricoeur (2013) la relación entre memoria e historia puede pensarse como una complementariedad, la representación del recuerdo con el vínculo con aquello que sucedió, pero la representación histórica carece de dicho vínculo, aunque puede garantizar la interpretación y el análisis crítico de lo representado, siendo la temporalidad, el tiempo, aquella que distingue.

Pierre Nora³, sostiene que Memoria e historia funcionan en dos registros radicalmente diferentes, aunque es evidente que ambas tienen relaciones estrechas, porque la historia se apoya y nace de la memoria, mientras que la memoria, es el recuerdo de un pasado vivido o imaginado.

La memoria es siempre un fenómeno colectivo, aunque sea psicológicamente vivida como individual, no posee líneas de separación, sino simplemente límites irregulares e inciertos, es por naturaleza, es afectiva, emotiva, abierta a todas las transformaciones, inconsciente de sus sucesivas transformaciones, vulnerable a toda manipulación, en cambio la historia es una construcción siempre problemática e incompleta del pasado, es una operación puramente intelectual, laica, que exige un análisis y un discurso críticos.

En este contexto, las fechas y los aniversarios son coyunturas de activación de la memoria, son y deben ser espacios públicos, para el debate, la reflexión y la crítica, un espacio para la enseñanza de la historia. Para ello, debemos salir de aquella historia tradicional de monumentos, plazas, memoriales, murales, placas o actos recordatorios, vacíos, puramente anecdóticos, que solo materialización de la memoria, para elaborar proyectar procesos de pensamiento y análisis histórico y científico sobre el pasado.

3 nota online del diario La Nación, "No hay que confundir memoria con historia", 15 de marzo 2006.

En este sentido, creemos en la posibilidad de un relato plural, de una narrativa inclusiva que nos posibilite "sentir" que formamos parte de una comunidad y de la construcción de su futuro; esto no debería presentarse como contrapuesto a una historia para "pensar" y problematizar, por ejemplo, los actos escolares.

Para analizar el impacto y los problemas que producen en los y las estudiantes, acerca de las enseñanzas que les dejan los actos o las fechas patrias, las encuestas nos arrojaron números muy preocupantes.

El 85% de los alumnos y alumnas consultadas, contestaron que se aburren en los actos, un 40% no le presta atención o no les importa, un 60% contestó que se olvidan rápidamente de lo hablado o planteado en el mismo, más del 75% de los alumnos y alumnas, no reconocen o no saben las fechas patrias, solo entran o se "enteraran" de las mismas, cuando se desarrolla el acto. El 90% no reconoce a los actos como una herramienta más para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El 60% no cree y comprende como los actos escolares son importantes para la identidad nacional, a la mayoría les cuesta definir y comprender los elementos que forman parte de la identidad nacional.

Los actos escolares, deben presentar siempre un abordaje institucional e interdisciplinario, es una gran oportunidad, que poseen la/os estudiantes y docentes de participar de los acontecimientos históricos, momento de participación genuina y grupal, permiten analizar, problematizar y comprender una efeméride como parte de un marco histórico/cultural/económico, que nos permita ejercer el pensamiento mediante actividades, que necesitan de un espectador/actor, activo; uno de los objetivos de estas conmemoraciones es la contribución a la formación espiritual, ética y cívica de los educandos, y que sean verdaderas instancias de aprendizaje significativo para lo/as estudiantes.

Para ello, un acto escolar debe seguir lo siguiente: una buena Selección del proyecto, identificar el contenido que funcionará como eje vertebrador, -luego buscar los contenidos curriculares, que se puedan trabajar en el acto, para articular con otras áreas.

Debe existir una Planificación con clara división de tareas y previsión de medios para ejecutarlo, diseñar cuidadosamente actividades que involucren contenidos de las diferentes áreas, que las etapas del trabajo sean comprendidas y fácilmente identificadas y, por último, que se realice una Evaluación del trabajo realizado: con instancia de auto y co-evaluación.

Para ello es necesario, salir de los espacios comunes, de las ideas tradicionales, como el túnel del tiempo o las escenas con damas y caballeros, negras, pastelitos,

vendedores ambulantes, etcétera; esta reiteración de estos tópicos y simplificación y caricaturizan los procesos históricos. Deben ser planificados, desde la parte formal del protocolo (banderas, himnos, minuto de silencio, palabras alusivas, teatralidad, creatividad, vinculados al acto de recordar o conmemorar), pero deben ser complementados con actividades que requieran de los y las estudiantes un compromiso pedagógico e intelectual, que vaya más allá de la mera observación a la memoria. Asimismo, los actos deben acompañados siempre con actividades dispuestas al desarrollo en aula, desde la más simple evaluación, ¿por qué se realizó el acto?, ¿qué se conmemoró?, ¿qué aprendiste?, etc. hasta el desarrollo un análisis crítico, de fuentes, imágenes, discursos o pensamientos, en otras palabras, profundizar lo trabajado en el acto, con una mayor profundidad en el aula, generando un proceso continuo de enseñanzas y aprendizaje, para que los actos dejen de ser irrupciones o tiempo de distensión o perdido.

Pensar actividades y ejercicios que acompañen a los actos, que refuerzan la memoria y la conmemoración, pero también permitir el desarrollo de la construcción y análisis del conocimiento y la formación de la identidad nacional.

Por ejemplo, trabajar con los estudiantes según sus niveles y cursos, las ideas de los miembros de la primera Junta, sus objetivos, el contexto del momento histórico, la procedencia social de los miembros de la junta o ¿cómo era la ciudad de Buenos Aires en 1810? o tal vez preguntarse ¿qué pasaba en Santa Fe, en dicho año?, ¿cómo participó, Santa Fe?, ¿cómo impactó la noticia de...?, a través de diferentes fuentes textos, videos, documentales, mapas, cartas, etc.; estas son algunas de las propuestas que podemos aportar para la nueva planificación de los actos escolares.

Conclusiones: Desafíos y Propuestas

Los Millennials son la primera generación que accede al mundo a través de las nuevas tecnologías desde su alfabetización. Para ellos, los dispositivos móviles no fueron un avance científico, sino una realidad, una presencia constante, y, como estudiantes, esto genera un nuevo paradigma; según el último informe de la Organización Iberoamericana de la Juventud (OIJ), en América Latina hay más de 157 millones de Millennials, el 26% de la población total.

Son digitales, multi-pantalla, proactivos, están hiperconectados y no conciben la vida sin Internet, capaces de combinar diferentes actividades con varias pantallas a la vez. Es la llamada generación multipantalla. Vivimos en un mundo hiperconectado, desde el móvil, computadoras, la Tablet, notebook; esta nueva generación nos

está demandando una experiencia completa e integrada a través de todos los canales y redes sociales como Facebook o Instagram, Youtube, Twitch, Snapchat, por ejemplo.

Los hábitos de los Millennials y las características que ellos poseen- ya que son digitales muy adaptables, multipantallas, multidispositivos, individualistas, sociales, no creen en las normas sociales, buscan y necesitan la rapidez y la inmediatez para todo, no creen demasiado en la educación, como principal fuerza de cambio y ascenso social- están forzando la búsqueda hacia modelos innovadores, hacia una Nueva Escuela, pero no que la misma pierda su rol, importancia o naturaleza.

En esta sociedad del conocimiento o de la información, como el acceso a la información infinita de modo inmediato, cambia y obliga a cambiar los formatos pedagógicos, por ejemplo, los profesores dejan de ser el eje central, para convertirse en un “compañero guía”, en un proceso de construcción, selección, reflexión y análisis del conocimiento, de manera conjunta.

Los resultados y nuestra praxis, nos permiten ver cómo los y las estudiantes buscan y combinan diferentes fuentes para el estudio, cómo la utilización de videos de youtube, documentales, internet se transforma en su principal ayuda y apunte a la hora del estudio, sumada a los materiales aportados por los docentes.

Ahora bien, existe una tremenda tensión entre los intereses de lo/las estudiantes y los procesos de enseñanza, entre los diseños curriculares que apuntan a desarrollar competencias, mientras las prácticas del aula continúan transmitiendo información, en una sociedad de la información y el conocimiento, en la cual los y las alumnos pueden acceder a ella en cualquier momento y lugar, con dos clic de distancia.

Por eso la escuela, las aulas, deben transformarse en un espacio activo para la indagación, producción, deconstrucción y construcción del conocimiento, mediante las enseñanzas y aprendizaje de nuevos métodos de estudio y de argumentación.

Entonces, como docentes e Historiadores debemos pensar estrategias para transformar nuestra praxis histórica, en la búsqueda de nuevos métodos, formatos y formas de enseñar historia, que permitan responder las inquietudes de nuestro/as estudiantes, atender a sus intereses, a sus necesidades y a sus deseos, para integrarlos a un grupo clase activo, que los involucre socio-afectiva y pedagógicamente con las temáticas propuestas por las cátedras.

Cuando las y los estudiantes fueron consultados acerca de cómo desearían y les gustaría que se les enseñe historia, los mismos respondieron: un 25% mediante películas, novelas y documentales, un 20% con videos de youtube, un 10% con mapas

interactivos, un 40% con pantallas interactivas, solo un 2% con textos, otro 2% con charlas con protagonistas y un 1% con lecturas.

Las respuestas expuestas por ella/os, bajo el análisis de los resultados obtenidos en nuestras praxis diaria en el aula, nos interpelan a multiplicar las fuentes y los materiales de estudio que le brindamos a las y los estudiantes, para cada tema ofrecerles todo tipo de fuentes, textuales, visuales, audiovisuales, interactivos, para brindarles de esta manera diferentes opciones a la hora del estudio, para profundizar el proceso de enseñanzas y aprendizajes.

En síntesis, debemos incluir cada vez más y con mayor frecuencia, en nuestras planificaciones anuales, la utilización de múltiples fuentes y materiales visuales: (pinturas, fotos, murales), audiovisuales (películas, documentales, videos), escritos (fuentes primarias, secundarias, novelas), Gráficas (mapas y mapas interactivas), confeccionar videos o recomendar sitios de internet, videos, foros o plataformas donde esos temas son tratados con rigurosidad científica.

Esta multiplicación de opciones y fuentes, permiten responder a las diferentes inteligencias y capacidades de las y los estudiantes Además, debemos implicar a nuestros compañeros, no trabajar solos, nunca dejemos de evaluar; debemos transformarnos en un buen acompañante en el proceso de adaptación y permitir que nuestra/os estudiantes se conviertan en profesores, para que tomen decisiones más provechosas.

En el mismo sentido, para iniciar proyectos educativos de calidad es esencial tener un enfoque bien definido. Así será más fácil decidir qué tecnología se ajusta mejor a las necesidades de tus alumnos, a modo de ejemplo se pueden utilizar las redes sociales, como el WhatsApp, para analizar mediante versiones digitales de charlas ficticias con los integrantes del Segundo Triunvirato o de la Primera Junta, son ejercicios que nos obligan al acercamiento de las fuentes históricas, sumado al trabajo de comprender las ideas y los pensamientos del personaje, para traerlos al presente con coherencia, como lo que se viene produciendo , en Neuquén.

Por otra parte, los videos y las fuentes interactivas ofrecen un contenido dinámico, conciso e informativo, mientras que otros intentan profundizar más en cuestiones complejas de la historia, permitiendo un conocimiento más profundo, porque el trabajo con las TIC, deben afianzar un aprendizaje crítico y reflexivo y al mismo tiempo trabajar tanto la creatividad de nuestros y nuestras estudiantes, como la del equipo de profesores.

Con el fin de acceder a algunas conclusiones, en esta parte del trabajo, pensamos y creemos que La Nueva Praxis Histórica, debe guiar los procesos de enseñanza y aprendizajes de la Historia, con Equidad, diversidad e inclusión, para enseñar a

las nuevas generaciones la importancia y la centralidad de la historia, para poder analizar, reflexionar y comprender el mundo social, económico, político, ideológico y simbólico que nos rodean.

Incorporar las tecnologías para comenzar a trabajar los problemas de falta de ubicación temporo-espacial, la utilización de mapas interactivos, para analizar, contextualizar, la formación de los Estados Nacionales, en América en la primera mitad del siglo XIX.

Repensar los actos, como una etapa, de representación o teatralización del acontecimiento, pero el mismo debe ser acompañado de actividades y ejercicios, con diversos materiales, fílmicos, escritos, fotográficos, orales, para potenciar la memoria colectiva y nacional, ofreciendo la posibilidad de establecer conexiones entre la Historia y la vida cotidiana.

En síntesis, la búsqueda y la construcción de esa nueva praxis es una tarea que nos involucra a todos, aunque parece ser, solo una tarea individual del profesor o profesora de Historia (o del Docente de Sociales en Nivel Primario), ardua y difícil, siempre atada a la prueba y error, bajo la presión de los Estados, que demandan calidad educativa, pero nos exigen la aprobación de las y los Estudiantes- con políticas y medidas, que nos encierran en trabajos mal remunerados, desprestigiados- limitados a la entrega de “trabajitos”, para bajar la repitencia.

La nueva Praxis Histórica está por surgir, mejor dicho, está en las fases de su gestación, donde los docentes, intelectuales transformadores, parte de un equipo de trabajo, son/ somos las herramientas más importantes y elementales, para que ella surja.

Bibliografía

Alba Pastor, Carmen (2012): “Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible”, recuperado de <https://web.ua.es/it/accesibilidad/documentos/cursos/ice/dua-y-materiales-digitales.pdf>

Betancor Acosta, Ruymán (2004): “La enseñanza del tiempo histórico y las nuevas tecnologías”, recuperado de <http://www.ub.edu/histodidactica/>

Del Olmo Ibáñez, María; Moreno, Juan Ramón y Muñoz-Vera, María Isabel (2015): “La enseñanza de la Historia a través de las tecnologías, la creatividad y el trabajo colaborativo”, en Alvarez Teruel, José Daniel; Tortosa Ybáñez, María Teresa y Pe-

- llín Buades, Neus: *Investigación y Propuestas Innovadoras de Redes UA para la Mejora Docente* (1719-1733), Alicante, Universidad de Alicante.
- Dusell, Inés** (2010): *Aprender y enseñar en la cultura digital*. Buenos Aires, Santillana.
- Educ.ar S.E.** (2021): “Claves y caminos para enseñar en ambientes virtuales”, Buenos Aires.
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación** (2018): *Orientación para la elaboración de material digital accesible*, Buenos Aires, Programa Aprender Conectados.
- Prats, Joaquim** (2000): “Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española”, *Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 71-98.
- Pruzzo De Di Pego, Vilma y Nose, Cristina** (2008): “Alumnos que no aprenden Historia: ¿problema de la Didáctica?”, *Praxis Educativa*, 12, 41-56.
- Ricoeur, Paul** (1999): *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*, Madrid: Arrecife-UAM.
- Ricoeur, Paul** (2013): *La memoria, la historia, el olvido*, Buenos Aires, FCE.
- Ryan, John** (1995) “Functional Literacy”, en Harris, Theodore y Hodges, Richard (eds.): *The Literacy Dictionary: The Vocabulary of Reading and Writing* (s/d), Newark, DE, International Reading Association, 90.

Textos Online

- <https://eligeeducar.cl/ideas-para-el-aula/como-fusionar-la-tecnologia-y-los-titeres-para-ensenar-historia-esta-profesora-lo-hizo/>
- <https://www.lanacion.com.ar/cultura/no-hay-que-confundir-memoria-con-historia-dijo-pierre-nora-nid788817/#:~:text=La%20memoria%20depende%20en%20gran,historia%20ore%C3%BAne%3B%20la%20memoria%20divide>
- <https://www.educ.ar/recursos/118432/las-efemerides-y-la-ensenanza-de-las-ciencias-sociales>
- <https://aptus.com.ar/actos-escolares-dar-sentido-a-las-efemerides/>

Anexo

Encuesta: Problemas y dificultades para la enseñanza-aprendizaje de la historia.

1- ¿Te gusta la historia? SI NO. ¿Por qué?

A- Difícil. B- Aburrida. C- Los docentes no saben motivarte. D- No le encuentro sentido. E- No sé para qué sirve. F- Me sirve para comprender la realidad. G- Me gusta conocer la historia

2- ¿Qué dificultades tienen con la materia?

A- La comprensión del tiempo histórico. B- Los conceptos disciplinarios. C- Las edades de la historia. D- El manejo de siglos y año. E- No comprendes las explicaciones de los Docentes.

3- Te resulta muy difícil aplicar los Conceptos Históricos SI. NO

4- No logras comprender la multicausalidad SI. NO

5- Se te dificulta responder en las evaluaciones SI. NO

6- ¿Cómo estudias historia para las evaluaciones?

7- Si tuvieras que organizar una lista con las cinco materias más importantes, que lugar ocuparía la historia.

8- ¿Qué herramientas te gustaría que se utilicen para enseñarte historia en el aula?

A- Películas, Videos, Documentales. B- Videos de Youtube. C- Mapas Interactivos. D- Pantallas Interactivas.

9- ¿Cómo definirías a los actos en tu escuela?

A- Aburridos. B- Importantes. C- Entretenidos. D- De Aprendizaje

10- ¿Conoces todas las fechas patrias?, Si NO

11- ¿Creen que los actos escolares son importantes para la identidad nacional? ¿Por qué?

La educación política como emergente, desafíos para la formación docente

PAULA JIMENA GARCÍA VERITÁ

paulagarciaverita@gmail.com

Universidad Nacional del Litoral - UNL

Resumen

El presente resumen se ubica dentro del trabajo de adscripción en investigación del proyecto CAI+D: “Sentidos y usos de las Ciencias Sociales en la Enseñanza y la Extensión” y de mi propia tesis de maestría en didáctica específica de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Litoral.

La democracia en nuestro país y la “construcción” de ciudadanos es un problema de Estado. El siglo XX, en su movimiento pendular entre períodos democráticos y de golpes de Estado, constituyó a la educación política en la escuela como uno de los objetivos de la política educativa.

Algunos de los objetivos de mi ponencia son definir a la educación política, entender a la misma dentro de los marcos normativos y de los diseños curriculares provinciales, en este caso de la provincia de Córdoba: desde la sanción de la Ley de Educación Nacional en 2006 y la Ley de Educación Provincial en 2010, definir al docente como sujeto ético político, observando sus prácticas de enseñanza, así como responder a la pregunta sobre cómo se aprende a enseñar educación política.

Asimismo, indagar si en la formación docente, sigue habiendo tensiones para enseñar educación política intentado responder a la pregunta sobre la posibilidad de enseñar cuestiones que no han sido enseñadas.

Palabras clave: educación política / formación docente / ciudadanía

Estamos en la escuela, ¿estamos en la escuela? ¿qué es la escuela en la saturación de información, en la velocidad incesante, en un mundo desreglado? (Duschatzky, 2003)

Las ciencias sociales reconocen como una de sus finalidades la construcción de ciudadanía. Así la Ley de Educación Nacional¹, en adelante LEN, en su artículo tres refiere,

La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación.

En tanto, el artículo 11 inciso c explícitamente sostiene que uno de los objetivos de la política educativa nacional es el de

... brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural.

En este marco la Ley de Educación de la provincia de Córdoba² en adelante LEC, considera que una de las finalidades de la política educativa provincial es “la formación de ciudadanos conscientes de sus libertades y derechos y responsables de sus obligaciones cívicas, capaces de contribuir a la consolidación del orden constitucional, a la configuración de una sociedad democrática, justa y solidaria, así como a la valoración y preservación del patrimonio natural y cultural” (LEC: artículo 4 inciso b).

Esta búsqueda de construir ciudadanía no es solo de los tiempos actuales, sino que, por el contrario, es desde el comienzo mismo de la democracia. La Ley Federal de Educación³ sancionada en el Estado menemista también reconocía este objetivo primordial sosteniendo en el artículo 6 la formación de “Ciudadanos responsables, protagonistas críticos, creadores y transformadores de la sociedad, a través del amor, el conocimiento y el trabajo. Defensores de las instituciones democráticas y

1 Ley 26206 sancionada en 2006.

2 Ley 9870 sancionada en 2010.

3 Ley 24195 sancionada en 1993.

del medio ambiente.” “La formación ciudadana que proponían esta educación se centró en un modo restringido de pensar la ciudadanía, centrado solo en el ejercicio decimonónico del derecho y las obligaciones” (Jara & Funes, 2018).

Estos marcos normativos ponen de manifiesto el énfasis del Estado Nacional y provincial a los fines de sostener la construcción democrática y encuentra en la Escuela, una institución válida para poder sostener los principios democráticos. Permite afirmar que la formación ciudadana es el eje de nuestra política educativa tanto a nivel provincial como nacional. Teniendo esta premisa como objetivo, deberíamos preguntarnos si esto se refleja en las aulas y en especial en las aulas de la formación docente.

En los primeros análisis que puede obtener de las observaciones de algunos espacios de la formación docente, es necesario plantear una disociación implícita que hacemos los docentes: entre lo que debemos enseñar y lo que efectivamente enseñamos. El contenido prescripto condiciona y en algunos casos omite lo sustancial de la práctica y del rol docente.

Uno de los conceptos centrales que se referencian en el marco normativo antes expuesto es el de Educación Política. Este concepto polisémico, ha puesto de manifiesto al extremo la necesidad de enseñar a los ciudadanos los valores democráticos, por lo que en la formación docente éste se constituye en un contenido transversal. “Pagés explicaba que, si los jóvenes y las jóvenes no se veían reflejados en la historia enseñada, no se sentirían protagonistas de su presente y constructores de su futuro” (Sant, 2021).

A los fines de este trabajo el curriculum debe ser entendido como una construcción sociohistórica de significaciones, un modo de conocer, un producto de su tiempo histórico y político. De esta manera los diseños curriculares de la provincia de Córdoba para la formación docente inicial y de educación secundaria, sostienen que el sistema formador debe promover una formación en tres aspectos: por un lado la formación disciplinar en el caso de los profesorado de educación secundaria, por otro una formación como trabajadores, situación que amerita un análisis aparte y escapa a las posibilidades de este trabajo y como ciudadanos comprometidos con la educación generando espacios abierto, relaciones autónomas con el saber y con la cultura (Gobierno de la Provincia de Córdoba, Ministerio de Educación, 2011-2020).

La educación política no debería acabarse en una enseñanza tradicional, sino que por el contrario debe ser enseñado desde tres aspectos centrales, por un lado desde la acción, se debe enseñar a ocupar, vivir y estar en el espacio público, por otro lado desde los sujetos individuales como gestores de cambios sociales que

promueven sobre todo en la formación docente con su acción modelos a imitar, y por otro lado desde lo colectivo, toda la escuela debe ser ambiente de espacios democráticos. Constituir un modelo de escuela donde el docente sea o recupere su rol de transformador social es el acto central de la educación política porque al fin enseñar es un acto ético, autónomo de servicio y político (Pagés J. , 2019).

Teniendo en cuenta que no se puede enseñar aquello que no se ha aprendido, es necesario comprender que educar políticamente a los estudiantes no debe ser entendido bajo ningún punto de vista como algo normativo, poco comprometido, acríptico y extemporal. Por el contrario, educar políticamente debe ser un modo de observar, de actuar y de construir espacios amplios, aulas flexibles y donde la realidad situada será la normal y no la excepción.

Aprender a entender las cuestiones socialmente vivas de la educación política debe ser un objetivo para cualquier profesional de las aulas, entender que esta post modernidad no debe generarnos incertidumbre, sino que por el contrario debemos promover espacios de dialogo y de participación.

La comprensión histórica nos enseña a transformar aquello que en nuestra vida es aparentemente fijo e interno, en cosas que se pueden cambiar. Les enseña... a las personas que las estructuras que las rodean han sido hechas y vueltas a hacer una y otra vez. Nos enseña que vivimos en la historia. (Giroux, La escuela y la lucha por la ciudadanía, 2012)

Las tareas básicas que desarrolla la escuela son enseñar y aprender, si el docente no se cuestiona sus prácticas, si no puede invocarse como sujeto en constante cambio, si no reconoce a sus estudiantes situados en un contexto social travesado por múltiples variables, ¿cómo le va a enseñar a participar en ese espacio público?

Pensar la realidad social en clave de educación política es enseñar desde el respeto por lo derechos humanos, con el compromiso ético político del docente, transversalizando las finalidades de las ciencias sociales y asumiéndose como factor de cambio.

Un concepto polisémico, inacabado y en construcción

... los protagonistas de las escenas insisten en no saber que hacer; los padres no saben que hacer, los docentes no saben que hacer y los chicos hacen mas allá del saber. El no saber no es mera ignorancia sino una constatación de que el saber que no dialoga con

lo que se presenta no produce efectos prácticos, no habilita modos subjetivantes de hacer con lo real. (Duschatzky, 2003)

La educación política se constituye como un concepto multidisciplinar, antes de definirla debemos transitar la construcción conceptual de ésta realizando una aproximación histórica a la misma.

Desde el comienzo de nuestra historia como país, la escuela ha sido el ámbito donde el Estado ha moldeado identidades, ha sostenido historias oficiales y le ha dado marco moral y normativo a lo que debe ser enseñado.

Así, conforma en la ley 1420 un modelo de ciudadano: “homogéneo”, idéntico, donde el sistema educativo concebido como laico, gratuito y obligatorio, era el fin para lograr sociedades similares a las europeas. La tensión entre civilización y la inmigración masiva pone de manifiesto que el Estado argentino debía ejecutar políticas públicas que sostengan a un nuevo ciudadano.

El ciudadano es aquel sujeto que se forjó en torno a dos instancias principales la familia burguesa y la escuela. Ser ciudadano suponía estar regulado por una ley que igualaba a todos, en tanto marcaba la frontera de lo prohibido y lo permitido. El acto ciudadano por excelencia es el acto de representación... para poder delegar, el sujeto debía estar educado. (Duschatzky y Birgin, 2007)

Siede (2013) sostiene que esa premisa aún perdura en la actualidad a pesar de los cambios paradigmáticos que atravesó la sociedad argentina, así como también la escuela.

En una sociedad democrática la “educación política” (el cultivo de las virtudes, el conocimiento y las habilidades necesarias para la participación política) sí tiene primacía moral sobre otros objetivos de la educación pública. La educación política prepara a los ciudadanos para participar al reproducir de forma consciente su sociedad y la reproducción social consciente es el ideal no solo de la educación democrática sino también de la política democrática. (Siede, 2013: 45)

El siglo XX, se nos presentó como un péndulo donde la alternancia entre gobiernos democráticos y gobiernos autoritarios, esto condicionó la ciudadanía en la escuela tutelada por el rol asumido por las fuerzas armadas. En este sentido, el espacio curricular pensado para poder vincular la escuela y la sociedad, está delimitado por todas las variantes del espacio hoy denominado Formación Ética y ciudada-

na. Espacios curriculares como “Estudio de la realidad social argentina (ERSA)”, “Educación Moral y Cívica” fueron algunos de los nombres que le otorgaron a este saber didáctico y pedagógico.

Para comenzar a definir a la educación política en primer lugar debemos dejar de romantizar el hecho de que los docentes neutrales, los docentes somos y enseñamos desde principios éticos políticos. Nuestro rol no es ser un mero agente estatal, sino que contamos con un dispositivo, tal vez el último intersticio entre la voluntad general y el Estado que nos convierte en elementos insustituibles de la sociedad. En este sentido es necesario deconstruir semánticamente qué es la educación y qué es la política.

Partiendo de los aportes de Giroux y la teoría crítica, sostengo que “la educación es la producción de ciudadanos” (Giroux, 1992). Por lo tanto a los fines de este trabajo, utilizo desde esa teoría un concepto de educación definida como aquel proceso a través del cual un Estado considera significativo un determinado recorte de la realidad por la que atraviesa esa sociedad, regula las normas y ejerce poder sobre un sector de la población incorporándoles procedimientos, contenidos, valores compartidos, entre otras cuestiones.

La educación es una práctica social, un derecho humano esencial, es inherente al hombre en sociedad, nos completa y nos trasciende, es en definitiva como la política, una condición con Otros, por lo que se constituye como una condición de Poder.

Para definir el concepto de política hago propia la definición de Arendt, que sostiene “la política trata del estar juntos y los unos con los otros de los diversos... la política surge en el entre y se establece como relación” (Arendt, 2007).

Hablar de educación política remite a una realidad del “Estar juntos” y de un instrumento del poder. Educación política se define como aquella acción pedagógica destinada a “contribuir al desarrollo de una cultura cívica, política y social que escale desde ámbitos locales hasta globales, contribuyendo a que todos los actores y actoras del contexto escolar puedan ser agentes activos en la construcción de un modelo democrático” (Pinochet Pinochet y Mercado - Guerra, 2021).

Pagés refiere a la educación política no “sólo como una instrucción, sino que se concibe como un todo que ha de incluir necesariamente vivencia, participación y conocimiento” (Pagés, 2015).

En tanto Guttman, refiere a una teoría democrática de la educación, sosteniendo que la misma se centra en prácticas educativas donde se enseñe a participar, a gobernarse, “una sociedad democrática es responsable de educar a todos los niños para la ciudadanía” (Guttman, 2001).

Evidencian estas definiciones que la educación política es un saber hacer, no es un contenido estático, normativo, sino que es la base y el sustento mismo de aprender a vivir con Otros.

En las primeras conclusiones de las observaciones de clase en la formación docente hay algunas cuestiones que se evidencian como continuidades respecto de la enseñanza de la educación política: los docentes asumimos un rol de “instrucción” definimos cómo y cuando se actúa y de qué manera, esencialmente con estrategias didácticas que no profundizan, ni complejizan situaciones cotidianas. Esto se contraponen con la educación política porque lo que se busca a través de ella es justamente habilitar nuevas preguntas, problematizar, generar “lecturas” sociales de asuntos relacionados con la realidad que nos toca atravesar como sociedad.

Es indudable que no hay intencionalidad de los docentes de no enseñar estos aspectos, sin embargo, considero que nos resulta dificultoso enseñar lo que no hemos aprendido. En pocas palabras, “para enseñar hace falta saber. Nadie puede enseñar lo que no sabe” (Santisteban y Pagés, 2013).

La premisa es que la educación política es inherente al docente, tanto como la política es inherente al hombre. Enseñar educación política es construir las bases de la democracia, destino último de la educación.

La educación política “atañe a las prácticas pedagógicas mediante las cuales una sociedad provee a las nuevas generaciones de herramientas para actuar en el mundo, para transformarlo y transformarse en él. Estas prácticas tienen sentidos, modalidades y contenidos diferentes según las épocas y los actores sociales” (Siede, 2013). Una sociedad verdaderamente democrática, garantiza la pregunta, construye conocimiento a partir de ésta, y habilita espacios de discusión dónde circule la palabra.

¿Una didáctica de la educación política?

La potencia está en lo que hay: presencias desarticuladas, fragmentadas, pero presencias al fin. Se trata de que esas presencias produzcan una existencia. (Duschatzky, 2003)

La pregunta que enmarca mis consideraciones sobre la educación política se construye a partir de la conceptualización de la didáctica en términos de Camilloni, como aquella disciplina que se construye sobre la base de la toma de posición ante los problemas esenciales de la educación como práctica social y que procura resol-

verlos mediante el diseño y evaluación de proyectos de enseñanza (Camilloni, 2016), promover una discusión didáctica sobre la educación política es darle el marco de análisis requerido para entender a la escuela y al mundo en el contexto actual.

Entender el mundo que nos rodea caracterizado por la complejidad, la incertidumbre y la desinformación hace que la tarea sea cada vez más compleja para todos los actores escolares. Sant, refuerza esta lógica con los aportes de Pagés cuando sostiene que la crisis la estamos transitando, lo cual genera una doble necesidad, ya no es sólo la pregunta para que enseñamos sino cómo lo hacemos y porque lo hacemos de esta manera. (Sant, 2021)

En este marco es indudable la necesidad de encontrarle nuevos sentidos a la pregunta central de la didáctica que es para qué enseñamos lo que enseñamos. ¿Son centrales hoy los conocimientos sobre la participación, la democracia y la política? ¿Es necesario revisar nuestras formas de enseñar para construir nuevas formas de aprender? Estas preguntas refieren directamente a la necesidad de construir nuevas miradas desde la didáctica específica en torno a un campo de vacancia como lo es la educación política.

No remite este nuevo saber hacer a un núcleo duro, estático, inmóvil y sin sentido de nuestra sociedad. Por el contrario, la democracia que nos costó tanto construir, desde la memoria del Nunca Más hacia la construcción de nuevas identidades, confluyen en un proceso de diálogo donde el respeto por los derechos humanos sea la norma y no la excepción nos plantea la necesidad de alfabetizar en educación política.

Alfabetizar en educación política es apropiarse del diálogo y del espíritu crítico, es sostener la diferencia entre iguales, es apostar a la construcción de una manera de SER en el espacio público. Espacio que por otro lado se aprende a participar en la escuela.

Si el docente no promueve nuevas miradas, no sostiene búsquedas de desafíos, si no puede problematizar desde la realidad ¿cómo puede construir un ciudadano que no sea meramente normativo? ¿qué transmite cuando no habilito la palabra, cuando solo intenta abordar un texto desde la guía de preguntas? Es en este sentido que el curriculum oculto resurge para darle forma a aquello que no se explicita, lo que subyace en las prácticas es lo que condiciona la acción, el ejercicio ciudadano y el compromiso ético político del rol docente.

En una de las clases observadas hubo un conflicto entre dos estudiantes, una increpa a la otra y el docente sigue con su clase. ¿Cuántas veces nos hemos sentido interpelados como formadores y no hemos sabido actuar? ¿qué enseñamos con ese

“aquí no ha pasado nada”? ¿son nuestros “silencios” formadores de una mirada acrítica de la ciudadanía y de la democracia? ¿qué gritan esos silencios de aula?

Entender a la ciudadanía como construcción cultural, en términos de Giroux, promueve la construcción de una pedagogía de la democracia. Ésta debe ser configurar un docente que intervenga en el mundo que lo rodea que flexibilice su aula y que construya desde la práctica educativa a la democracia: “el surgimiento de nuevas pugnas democráticas nos viene a demostrar la necesidad de una nueva perspectiva, revitalizada, del significado y la importancia del concepto de lo político” (Giroux, 2012).

Las ciencias sociales y por lo tanto la educación política no pueden dejar de lado los problemas sociales relevantes, entre ellos podemos mencionar la pobreza, la desigualdad, la exclusión, si esto sucede hará absolutamente innecesarias las ciencias sociales en la escuela, así como la formación de ciudadanía.

Si es válida la trasposición didáctica bidireccional de Sant, podemos ampliarla mediante la transversalización de la Educación Política, entendiendo que sin marcos de acción docente no se garantiza ni un aprendizaje ciudadano, ni un aprendizaje de espíritu crítico.

Confluyen en este análisis, la necesidad de abordar la formación docente inicial desde preguntas problematizadoras, abrir y expandir el aula, no esconder el conflicto, demostrando en nuestras propias prácticas que no existe la neutralidad. Hay que demostrarles el cómo para que ellos indaguen y sostengan la importancia del para qué. Achoy considera que no hay pensamiento sin contenido, por tanto, es trascendental que el futuro profesorado tenga conocimiento disciplinar, pero no debe ser un conocimiento fáctico, por el contrario, debe ser un aprendizaje reflexivo, un aprendizaje crítico (Ramírez Achoy, 2019).



Imagen 1 de elaboración propia en base a Sant (2021).

Uno de los objetivos más recitados y reclamados por todos los actores escolares es la búsqueda de espíritu crítico, sin embargo, cada vez más nuestros estudiantes sostienen miradas acríticas, descontextualizadas y desregladas. Ya no es posible

solo con conocimiento disciplinar aprender, ya no es posible, ni éticamente admisible reproducir desigualdades en las escuelas.

A modo de conclusión

Entender nuestro mundo líquido y sus relaciones, entender al Estado y sus múltiples problemas afectando a la escuela es sin dudas uno de los grandes desafíos que tenemos todos aquellos que conformamos la escuela como institución.

Hoy, más que nunca el crujió de los estereotipos, el desandar caminos de exclusión solo pueden gestarse en aulas flexibles, con educadores que promuevan con su saber hacer una transversalización de contenidos que escapen de lo prescripto, para poder fomentar miradas, intervenciones, identidades que promuevan sólidas reflexiones a fin de que este presente construya un futuro libre de desigualdad.

Sociedades con democracias jóvenes como la nuestra, necesitan sostener la construcción democrática no como una mera norma, sino como el eje central de toda la institución escolar. Ya no es posible aprender solo un contenido científico, ya no es posible dejar de lado las problemáticas a las que estamos todos sometidos, ya no se puede educar sin tener como prioridad la enseñanza política y el fomento de los derechos humanos.

Los docentes debemos priorizar la mirada desde el borde, debemos negarnos a la repetición sistemática de miradas cronológicas, lineales, excluyentes... debemos por tanto enseñar que la cultura del respeto, cimienta sociedades democráticas, cimienta escuelas donde los aprendizajes son significativos y donde el pedagogizar la democracia no sea solo una utopía sino realidad.

La didáctica de las ciencias sociales no puede ser repetitiva, ni absoluta, sino por el contrario, debe generar preguntas, para abrirse a nuevas perspectivas y al ejercicio del diálogo continuo. Será de esta manera la única posibilidad de no reproducir desigualdad y construir utopías posibles. La educación política, teniendo como eje los valores reconocidos socialmente como la tolerancia y el diálogo, deben ser una herramienta necesaria en la formación docente. No se enseña aquello que no se aprende, así como tampoco no se aprende si no se ejercita.

“La educación política de la ciudadanía comporta aceptar una situación de provisionalidad del conocimiento y de reflexión y de debate continuado. Afortunadamente” (Santisteban, 2004).

Bibliografía

- Arendt, Hanna** (2007): *¿Qué es la política?* Buenos Aires, Paidós.
- Bacarizo Tosar, Breo** (2018): “Literacidad crítica y enseñanza de las ciencias sociales en primaria: «profe, las bolsas de plástico no son medusas»”, *Revista de -investigacion en Didáctica de las ciencias sociales*, 5-19.
- Bourdieu, Pierre** (1986): “La escuela como fuerza conservadora: desigualdades escolares y culturales”, *La nueva sociología de la educación*, 103-129.
- Camilloni, Alicia** (2016): *El saber didáctico*, Buenos Aires, Paidós.
- Carretero, Mario & Voss, James** (2012): *Aprender y pensar la historia*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Castellví Mata, Jordi et al** (2018): “Ante la mentira. educación en literacidad crítica y acción social”, en Jara, Miguel Ángel; Funes, Graciela; Ertola, Fabiana y Nin, María Cristina (Ed.): *Los aportes de la didáctica de las ciencias sociales, de la historia y de la geografía a la formación de la ciudadanía de los contextos iberoamericanos* (645-653), Cipolletti, Universidad Nacional del Comahue.
- Duschatzky, Silvia** (2003). *Estar a la deriva... Modos de habitar la escuela*. Sin otros datos. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/377378766/Composicion-Social>
- Duschatzky, Silvia y Birgin, Alejandra** (2007): *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*, Buenos Aires, FLACSO/ Manantial.
- Giroux, Henri** (1992): *Educación y ciudadanía para una democracia crítica. Aula de Innovación educativa*.
- Giroux, Henri** (2012): *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, México, Siglo XXI.
- Gutmann, Amy** (2001): *La educación democrática. Una teoría política de la educación*, Barcelona, Paidós.
- Jara, Miguel y Funes, Graciela** (2018): ¿Qué ciudadanía? Orientaciones normativas y curriculares en Argentina. *Ensinó Em Re-Vista*, 25, 917-936.
- Luque, David** (2021): “La educación política. Aproximación histórica y sistemática”, *Foro de educación*, 19(2), 315-333.
- Ministerio de Educación de Córdoba** (2011): *Diseños Curriculares del Profesorado de Educación Inicial y Primaria*. Córdoba: Propia.
- Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba** (2011-2020). *Diseño Curricular para los profesados de Historia y Geografía*. Córdoba: Propia.
- Pagés, Joan** (2015): “La educación política y la enseñanza de la actualidad en una sociedad democrática”, *Consciencia do Mundo Historico Social: caminhos investigativos. Educação em Foco*, 19(3), 17-37.

- Pagés, Joan** (2019): “¿Qué formación en didáctica de las ciencias sociales necesitan los y las docentes del siglo XXI? Reflexiones a la luz de diferentes situaciones”, en Funes, Graciela y Jara, Miguel Ángel: *Investigación y prácticas en didáctica de las ciencias sociales: tramas y vínculos* (55-63), Neuquén, EDUCO.
- Pinochet Pinochet, Sixtina y Mercado- Guerra, Javier** (2021): “Ideas de las comunidades educativas sobre la ciudadanía democrática en el contexto de pandemia en Chile: una mirada desde las construcciones de Joan Pagés”, *REIDICS*, 8, 72-88.
- Ramirez Achoy, Jessica** (2019): “Aprender a enseñar ciencias sociales: reflexiones en torno a la investigación”, en Funes, Graciela y Jara, Miguel Ángel: *Investigación y prácticas en didáctica de las ciencias sociales: tramas y vínculos* (97-105), Neuquén, EDUCO.
- Sant, Edda** (2021): “Repensar la enseñanza de las Ciencias Sociales en tiempos de cambio”, en AA.VV, *Monográfico Didáctica de la Historia. Homenaje a Joan Pagés* (23-37), Barcelona, AUPDCS.
- Santisteban, Antoni** (2004): “Formación de la ciudadanía y educación política”, en Vera Muñoz, María Isabel y Pérez i Pérez, David (coord.). *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas* (s/d), Alicante, AUPDCS.
- Santisteban, Antoni y Pagés, Joan** (2013): *Una mirada del pasado al futuro en la didáctica de las ciencias sociales. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, Barcelona, UAB.
- Schujman, Gustavo y Siede, Isabelino** (2007): *Ciudadanía para armar*, Buenos Aires, Aique.
- Siede, Isabelino** (2013): *La educación política*, Buenos Aires, Paidós.

Apropiaciones docentes de las TIC en el marco de la enseñanza de la historia: delimitación teórica, antecedentes y construcción de una herramienta para su indagación

MARÍA XIMENA GONZALEZ IGLESIAS

gonzaleziglesiasximena@gmail.com

Universidad Nacional de General Sarmiento - UNGS

Resumen

En las últimas décadas las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han ido asumiendo un papel cada vez más destacado en la sociedad, en la vida cotidiana de los sujetos y en las relaciones intersubjetivas. Estos cambios tecnológicos, culturales y de vivencias sociales constituyen nuevos procesos de socialización y construcción de identidad, otras formas de pensar el espacio y tiempo, nuevos vínculos intergeneracionales y nuevas relaciones con la tecnología.

Este conjunto de transformaciones también repercutió en las instituciones educativas. El marco legislativo asociado a políticas de inclusión y a un conjunto de prácticas escolares tendientes a incorporar las TIC ha contribuido a afianzar su presencia en las instituciones educativas. En la actualidad se advierte tanto un renovado interés por expandir las políticas de inclusión digital como una notable urgencia en que las propuestas se plasmen con mayor fuerza en la formación docente.

En este contexto, este trabajo se propone presentar los primeros pasos del diseño de una herramienta metodológica que permita explorar e indagar las representaciones, saberes y prácticas que docentes de Historia de la escuela media, especialmente de cuarto y quinto año, poseen respecto de las TIC y sus usos en el marco de la enseñanza de la historia argentina contemporánea. Partimos del supuesto de la existencia de una fuerte heterogeneidad, ya que, no todos los docentes participan del dominio y manejo de las TIC. La ilusión de democratización requiere tanto la disposición como la disponibilidad de recursos materiales como de saberes y prácticas.

Palabras clave: TIC / apropiaciones / metodología / enseñanza de la historia

Introducción

Este trabajo pretende compartir, por un lado, un conjunto de ideas respecto de la inclusión de las TIC en la enseñanza -particularmente de la Historia- y, por otro, la elaboración de una herramienta metodológica. Esta trastienda teórico-metodológica se enlaza con un trabajo de investigación en curso que se propone examinar las actuales configuraciones de la Historia como disciplina escolar, analizando particularmente los modos en que docentes hacen uso y se apropian de las TIC en el cotidiano áulico, particularmente en lo que respecta al abordaje de la historia argentina contemporánea.

Por ello, el objetivo de este trabajo consiste en presentar los lineamientos principales de la investigación y el diseño de una herramienta metodológica cualitativa -conocida como grupos focales o focus group- mediante la cual sea posible realizar una primera aproximación a un conjunto de representaciones y apropiaciones docentes de las TIC en la enseñanza de la historia.

Una serie de interrogantes orientan este trabajo: ¿Cuáles son las potencialidades y los límites de los grupos focales o focus group para conocer las representaciones y apropiaciones docentes de las TIC en el marco de la enseñanza de la historia argentina contemporánea? ¿Resulta conveniente esta herramienta para iniciar una primera aproximación a las apropiaciones docentes respecto de las TIC? Luego, en el marco del transcurso de la investigación, ¿Puede combinarse esta herramienta metodológica con otras?

El trabajo está conformado por cuatro apartados. En el primero se presentan los lineamientos principales de la investigación. En el segundo se puntualizan algunos aspectos referidos a la inclusión de las TIC, particularmente destacando el lugar otorgado a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206/06 e indagaremos también algunos trabajos que vienen relevando su presencia en el marco de la enseñanza de la historia. En el tercer apartado se presentan una serie de ideas y aportes respecto al planteo metodológico y se presenta el diseño de la herramienta -focus group- mediante la cual se indagarán las representaciones y apropiaciones docentes de las TIC. Por último, se encuentran un conjunto de reflexiones finales.

Lineamientos principales de la investigación

La necesidad de construir una herramienta metodológica que permita explorar las representaciones y apropiaciones que poseen docentes respecto del uso de las

Tecnologías de la Información y la Comunicación se vincula, como ya se ha mencionado con el desarrollo de un trabajo de investigación mayor¹. Para llevar adelante dicha investigación se analizarán diversas fuentes: curriculares y normativas, pedagógico-didácticas y escolares². Considero que la examinación de este conjunto de fuentes permitirá un acercamiento a la historia como disciplina escolar.

El marco conceptual allí ponderado se estructura a partir de la noción de “cultura escolar”, que alude a “un conjunto de *normas* que definen los saberes a enseñar y los comportamientos a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión y asimilación de dichos saberes y la incorporación de estos comportamientos” (Julia, 2001: 9). Desde dicha perspectiva es posible destacar el rol activo de los diversos sujetos que componen las instituciones educativas y, a su vez, se evita la mirada que ve a la escuela y a los docentes como meros receptores de formulaciones oficiales o sugerencias didácticas, al poner de relieve, por el contrario, los distintos modos en que los sujetos participan del y en el mundo educativo.

La hipótesis que orienta el proyecto es que las apropiaciones docentes de las TIC y sus alcances en la enseñanza de la historia argentina contemporánea en secundaria dependen del grado de vinculación e integración de los saberes historiográficos, pedagógicos-didácticos y tecnológicos desplegados por los docentes. De manera que, su presencia en las clases de historia no necesariamente habilita prácticas de enseñanza renovadas y democráticas, sino que éstas dependen en gran medida del dominio de los diversos saberes y diálogos que se entablen entre ellos.

En síntesis, el mencionado proyecto de investigación indaga las formulaciones curriculares y las reformulaciones pedagógico-didácticos que aluden a la utilización de las TIC en el marco del abordaje de la historia argentina contemporánea. Al mismo tiempo, se preocupa por explorar la dimensión de los saberes y prácticas que

1 El trabajo de investigación mencionado refiere al comienzo de una investigación desarrollada en el marco de una beca doctoral Conicet, que lleva por título: “Las TIC y la enseñanza de la historia argentina contemporánea: usos y apropiaciones docentes”. La misma se desarrolla bajo la dirección de la Dra. María Paula Gonzalez.

2 Fuentes curriculares y normativas, tanto a nivel nacional como de la provincia de Buenos Aires para analizar la configuración curricular respecto de la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Se observará si se indica o sugiere la utilización de las TIC para el tratamiento de la historia argentina contemporánea. Fuentes pedagógico-didácticas de variada procedencia: propuestas editoriales en soporte papel (libros de textos escolares más utilizados: Santillana, Kapeluz, Mandioca, Aique, Maipue) y también digitales como las plataformas editoriales. Asimismo, se analizarán materiales digitales producidos en el marco de políticas públicas educativas como los ofrecidos por el portal Educ.ar y Canal Encuentro y, por último, materiales disponibles en Internet para la enseñanza de la Historia. Fuentes escolares diversas: carpetas de estudiantes, dossier de materiales construidos por profesores y programas escolares, realización de observaciones de clases y entrevistas a docentes del ciclo superior de la escuela secundaria de la región IX (distritos de San Miguel, Malvinas Argentinas, José C Paz y Moreno) de la Provincia de Buenos Aires.

confluyen en la enseñanza de la historia argentina contemporánea hoy, atendiendo principalmente al diálogo con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Asimismo, la indagación proyecta atender a las apropiaciones docentes, entendidas -desde la historia cultural- como un conjunto de creaciones, producciones y proposiciones de sentido (Chartier, 1992).

Tecnologías de la Información y la Comunicación en clases de historia

La historia como disciplina escolar en Argentina, desde la instauración del sistema educativo nacional a fines del siglo XIX y durante gran parte del siglo XX, tuvo una impronta nacionalista, eurocéntrica y libresca, centrada en los acontecimientos del siglo XIX. La reforma educativa de los años '90 comenzó a cambiar la situación antes descrita. En particular, la historia escolar redefinida con la reforma de 1993 propuso superar el memorismo como forma de estudio al tiempo que se incorporaron “nuevos sujetos históricos (la “historia desde abajo”, las mujeres, los jóvenes, los niños), nuevas fuentes (las imágenes, los testimonios orales), nuevos métodos de análisis (como la microhistoria) y un nuevo período sobre el que antes se consideraba que no se podía hacer un análisis histórico (la historia reciente)” (De Amézola, 2008: 58). Por otro lado, se verifica un corrimiento de sentido en el eje de la formación histórica: de la cuestión “nacional” a la cuestión de la “democracia” (Romero, 2004). Asimismo, la historiografía académica y la escolar se reencontraron merced a la renovación de los libros de textos escolares donde participaron investigadores universitarios (Romero, 2004; De Amézola, 2005)

En la actualidad, estamos ante una situación diferente. Por un lado, se cuenta con una nueva ley de Educación Nacional en vigencia (26206/06), que, para el caso de la Historia, produjo renovados diseños curriculares. Por otro, se registra una creciente presencia de materiales didácticos, audiovisuales y multimediales en las escuelas, de modo que, cada vez más se combinan en las aulas diversos soportes, lenguajes, discursos y lecturas. Todo este conjunto de transformaciones, permiten sostener que nos encontramos ante el quiebre del viejo código disciplinar de la historia escolar (González, 2018). El código disciplinar puede ser definido como una tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la Historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza (Cuesta, 1997).

A este contexto de transformaciones en los contenidos, sentidos y materialidades debemos añadir un elemento más: la inclusión de las TIC en el sistema educativo argentino. Dicha inclusión, experimentó un notable impulso, aunque como señalamos anteriormente su presencia se remonta a las últimas dos décadas del siglo XX. Tal como señala la Ley de Educación Nacional en el art. n° 88 “El acceso y el dominio de las tecnologías de la información y la comunicación formarán parte de los contenidos curriculares indispensables para la inclusión en la sociedad del conocimiento” (ME, 2006). A partir de entonces predominó un paradigma de derechos y de políticas de inclusión social y cultural que puso de manifiesto el objetivo de garantizar la plena participación social, económica, cultural y política de los sectores más postergados (Dussel et al, 2018). En el marco de estas políticas cabe destacar el Programa Conectar Igualdad, política de inclusión digital de alcance federal -centrado en la educación secundaria de escuela pública, educación especial y de institutos de formación docente- que en principio consistió en la entrega de tres millones de computadoras a todos los alumnos y profesores de escuelas públicas en un período de tres años (2010-2012). Conectar Igualdad representa la política de mayor envergadura que ha permitido universalizar el acceso a las TIC en las escuelas y en los profesorados (Dussel et al, 2018). En 2015, la entrega ya había superado los cinco millones, e incluyó no solamente las escuelas secundarias sino también las escuelas que atienden a estudiantes con necesidades especiales y las instituciones de formación docente. Luego, el programa detuvo su expansión y en el año 2022 se anunció su relanzamiento con el objetivo de proveer recursos tecnológicos a las escuelas de gestión estatal y elaborar propuestas educativas con el fin de favorecer su incorporación.

Por tanto, en este marco de múltiples cambios, resulta oportuno indagar el vínculo entre las TIC y la enseñanza de la Historia, desde una perspectiva que pondera los saberes escolares y docentes, de manera de colaborar en echar luz sobre aspectos de la práctica docente que generalmente permanecen invisibilizados. Por ello, en este proyecto, se trata de ponderar el “saber de la práctica”, reconociendo que se trata de un saber complejo y plural en el que intervienen otros saberes: el de la formación profesional, el de la disciplina de referencia, el del curriculum y –por último- el de la experiencia de la propia práctica docente (Monteiro, 2001).

Ahora bien, antes de avanzar en considerar cómo repercutieron las TIC particularmente en la enseñanza de la historia, veamos qué se entiende por tecnología y por tecnología de la información. Al respecto, Maggio (2016) recupera las ideas que en términos generales propone Castells (1999) para pensar en estos conceptos asociados con el campo educativo:

Por tecnología entiendo, en continuidad con Harvey Brooks y Daniel Bell, «el uso del conocimiento científico para especificar modos de hacer cosas de una manera reproducible». Entre las tecnologías de la información incluyo, como todo el mundo, el conjunto convergente de tecnologías de la microelectrónica, la informática (máquinas y software), las telecomunicaciones/ televisión/ radio y optoelectrónica. Además, a diferencia de algunos analistas, también incluyo en el ámbito de las tecnologías de la información la ingeniería y su conjunto de desarrollos y aplicaciones en expansión. (...) Además, el proceso actual de transformación tecnológica se expande de forma exponencial por su capacidad para crear una interfaz entre los campos tecnológicos mediante un lenguaje digital común en el que la información se genera, se almacena, se recobra, se procesa y se transmite. Vivimos en un mundo que, en expresión de Nicholas Negroponte, se ha vuelto digital. (Castells, 1999:56 citado en Maggio, 2016)

Asimismo, Cobo Romaní (2009), prioriza un conjunto de ideas para plantear una posible definición en torno al concepto de Tecnologías de la Información y la Comunicación:

Dispositivos tecnológicos (hardware y software) que permiten editar, producir, almacenar, intercambiar y transmitir datos entre diferentes sistemas de información que cuentan con protocolos comunes. Estas aplicaciones, que integran medios de informática, telecomunicaciones y redes, posibilitan tanto la comunicación y colaboración interpersonal (persona a persona) como la multidireccional (uno a muchos o muchos a muchos). Estas herramientas desempeñan un papel sustantivo en la generación, intercambio, difusión, gestión y acceso al conocimiento. (Cobo Román, 2009: 313)

En conjunto, ambas definiciones ponen de manifiesto que las tecnologías de la información cumplen un rol clave en la generación, almacenamiento y circulación de la información y el conocimiento. En la actualidad nadie discute que las TIC han transformado al mundo, a los sujetos, a las relaciones intersubjetivas. Por ello no resulta exagerado plantear que estamos ante una “Sociedad de la Información” (Castells, 1999), en la que ocupan un lugar destacado las tecnologías digitales.

En estas nuevas condiciones, tal como indican Dussel et al (2018) no alcanza solamente con ver los cambios en las formas de gestionar la enseñanza y el aprendizaje, sino que es necesario pensar en un nuevo escenario que tiene una configuración tecnológica, política e institucional muy compleja. Importa considerar así la especificidad y transformaciones de las TIC, viendo qué posibilitan y promueven,

pero sin caer en el determinismo tecnológico que considera que su sola presencia es condición suficiente para que cambien las prácticas y los sujetos. Estos cambios no son inmediatos y que se incorporan a prácticas que traen su propia historia y dinámicas.

En este marco, la escuela ha perdido su lugar de única fuente proveedora de información. La descomposición de los conocimientos, la transmisión de las informaciones, el modelo unidireccional profesor-alumno, el conocimiento como algo estático, empieza a contraponerse con otra visión del conocimiento mucho más dinámica y compleja. La institución escolar debe enfrentar, entonces, los problemas que se derivan de la necesidad de articular dos lenguajes y dos modos de aprendizaje diferentes: por un lado, aquel que es propio de la tradición escolar y está basado en la lectura, el estudio y el avance de lo simple a lo complejo que supone un trabajo lineal y ordenado; por el otro, el lenguaje de los medios de comunicación y de la informática, que implica la adquisición de un "conocimiento en mosaico", caracterizado por los montajes temporales y la fragmentación, por el hipertexto que implica un nuevo modo de leer, por la mezcla de información y ficción y por la superposición de géneros estéticos (Quevedo, 2003). Area Moreira (2010) refiere a la necesidad de fomentar la multialfabetización destacando cuatro dimensiones: una dimensión instrumental (habilidad en el manejo del dispositivo), una dimensión cognitiva (transformación de la información en conocimiento), una dimensión comunicativa (habilidad de expresión y construcción con el otro) y por último una dimensión axiológica (posicionamiento crítico frente a lo que se lee y a lo que se produce).

Y es que la innovación tecnológica no garantiza por sí sola una mejor comprensión de los fenómenos, es decir, el acceso a nueva y más información no es directamente proporcional a una enseñanza de calidad, al contrario, puede conducir a una sobreabundancia de información que no permite su procesamiento (Soletic et al, 2014). Asimismo, resulta pertinente pensar a las TIC en tanto "vectores complejos que introducen nuevos discursos y nuevas relaciones, que son sometidos a distintas negociaciones y apropiaciones en distintos espacios, y que pueden abrir o cerrar posibilidades democratizadoras" (Dussel et al, 2018: 85). Las TIC, entonces, no son tecnologías estables, homogéneas e invariantes. Así como las TIC pueden potenciar la enseñanza, también pueden banalizarla si su inclusión supone el empobrecimiento de la propuesta, si su utilización no implica el dominio de una determinada herramienta (Litwin, 2008). Como señala Spiegel (2020) no es lo mismo el acceso físico y el manejo de las tecnologías que la construcción intelectual de conocimiento y su aprovechamiento significativo, al respecto indica "en Internet no hay conocimiento para acceder. Sí hay información que, en todo caso, leída, comprendida e

integrada a lo que ya sabe una persona, puede ser transformada en conocimiento para ella” (Spiegel, 2020: 52).

Asimismo, es importante destacar la centralidad que adquirieron las TIC para mediar los procesos de enseñanza-aprendizaje a propósito del contexto experimentado tras la interrupción de la presencialidad escolar en el marco de la pandemia Covid-19. Esta situación evidenció el rol clave de los docentes-sostenido en parte en el rasgo colaborativo de la identidad profesional docente- para garantizar tanto la continuidad de los procesos educativos como el sostenimiento del vínculo (Brito, 2021).

Ahora bien, considerando particularmente el área de enseñanza de la Historia, en lo que respecta a pensar las prácticas escolares, hay varios trabajos que vienen relevando la presencia de las TIC en Argentina. Sin embargo, tal como postula Finocchio (2016) en el marco de un trabajo en el que aborda el estado de situación de las investigaciones sobre la enseñanza de la historia³, las TIC no suelen ser uno de los temas más desarrollados, al contrario, se encuentra entre los tres temas con menor trayectoria investigativa junto con estrategias y técnicas y evaluación.

Contamos con conjunto de investigaciones que vienen relevando prácticas docentes y escolares mediadas por las TIC. Así, por ejemplo, en torno del estudio de la cultura digital y su vínculo con la enseñanza de la historia en el nivel medio, Funes y Salto (2016) y Jara, Ertola y Funes (2017) destacaron las potencialidades que las mediaciones tecnológicas le imprimen a los procesos de enseñanza. En base a dos estudios de caso realizados en la provincia de Neuquén, Funes y Salto (2016) indican que las tecnologías digitales contribuyen a la formación del pensamiento histórico al tiempo que estimulan el aprendizaje autónomo, crítico y constructivo de los estudiantes. En tanto que Jara, Ertola y Funes (2017), también en base a los resultados de una investigación empírica⁴ indican que los artefactos digitales habilitan oportunidades para la construcción del conocimiento social e histórico y para el desarrollo del pensamiento crítico al tiempo que advierten acerca de la importancia de no abandonar la crítica y el análisis al ser utilizados.

Otro conjunto de investigaciones se centra en el análisis de materiales disponibles en Internet para la enseñanza de la historia. Por un lado, Cuesta y Marchese (2013) se abocaron a la indagación de materiales virtuales en particular para la enseñanza de la historia reciente. Para ello realizaron una investigación en torno de

3 Se trata de un artículo en el que realiza un relevamiento y análisis cuantitativo y cualitativo de contenidos de la revista *Clío & Asociados* en torno a las líneas de investigación sobre la enseñanza de la historia desarrolladas en la Argentina.

4 Implementaron un cuestionario y realizaron entrevistas en profundidad a docentes de escuelas de Bariloche, San Antonio, Cipolletti y Neuquén.

un conjunto de secuencias elaboradas en el marco del Programa Conectar Igualdad y destacaron “la heterogeneidad de los mismos y los problemas de la asepsia y enunciación a la hora de problematizar los contenidos” (Cuesta y Marchese, 2013: 280). No obstante, han indicado que los materiales permiten ingresar al aula diversas voces y perspectivas de análisis.

Por otro lado, y en línea con el análisis de materiales producidos por instituciones públicas, Andrade (2014) analiza dos propuestas: “Carpetas docentes de Historia”⁵ y “Múltiples Voces para el Bicentenario”⁶. La autora señala que ante la presencia de numerosas propuestas multimediales para la enseñanza de la Historia es necesario disponer de criterios de selección. La autora destaca el diálogo de ambos materiales con la producción académica. Asimismo. Con respecto a la multiplicidad de lenguajes que promueven estos materiales multimediales, se indica que la diversidad de fuentes incluidas (imágenes, films, música) se encuentran presentadas como tales.

A su vez, Massone y Andrade (2016) examinaron una serie de materiales digitales sobre el tratamiento de la gran inmigración transatlántica de finales del siglo XIX y principios del XX en la Argentina con el propósito de indagar su naturaleza, las cualidades historiográficas y pedagógicas, la cuestión de la autoría y el formato. En términos generales las autoras encontraron que en estos materiales continua presente una idea de conocimiento histórico acabado con una fuerte impronta de asociación entre identidad nacional e inmigración transatlántica con escaso vínculo con procesos migratorios de países limítrofes. En ellos predomina una imagen de nación donde prevalece una historia “europea, blanca y civilizada” y un relato con énfasis en la dimensión política y económica con escaso tratamiento de las esferas sociales, culturales o de género. Asimismo, en la mayor parte de los sitios se le otorga mayor relevancia al lenguaje escrito. Por último, sostienen que estos materiales digitales colocan en un rol central a los docentes, ya que, ahora deben incluir entre sus haceres la formación para operar con medios digitales apelando a una enseñanza multisensorial, jerarquizando así su lugar como mediadores entre textos y pantallas (Massone y Andrade, 2016).

Posteriormente, en línea y ampliando los alcances del trabajo anterior, Andrade, Carnevale y Massone (2020) indagaron las perspectivas pedagógicas e historiográficas de un conjunto de materiales escolares de formato digital usados para la

5 Iniciativa ligada a las cátedras de Historia Social Contemporánea e Introducción a la Problemática Contemporánea de la Universidad Nacional de La Plata, escritas y dirigidas por María Dolores Béjar.

6 Una herramienta multimedial elaborada por el Programa Conectar Igualdad del Ministerio de Educación.

enseñanza de la historia guiadas por el siguiente interrogante: ¿Cuál es el orden del saber histórico que se pone en juego en los materiales digitales? Entre algunas de las evidencias que recogieron las autoras destaca, la potencialidad de los materiales escolares para advertir y problematizar las permanencias y transformaciones de la enseñanza de la historia y de la historia como disciplina escolar. La generación de un nuevo vínculo de cercanía entre la historia escolar y la historia académica, ya que, todos los materiales poseen una perspectiva historiográfica. Entre las persistencias mencionan que aún perduran explicaciones cerradas y acabadas. Con respecto a los cambios, señalan las modificaciones en la validación de los saberes a cargo de historiadores, en ocasiones profesionales con gran presencia en el mercado y en otros casos, de historiadores más bien ligados al campo académico que cuentan con la participación en sus producciones de otros profesionales como realizadores audiovisuales, diseñadores y comunicadores, entre otros. Por último, las autoras indican que el relato histórico digital expresa una novedad, el pasaje de una educación histórica unidireccional a otra donde hay lugar para la diversidad y pluralidad de historias, identidades y narraciones.

En torno al análisis de los materiales didácticos presentes hoy en las aulas de historia Gregorini (2016) advierte que si bien el libro de texto aparece como el recurso básico de trabajo en el aula no se le otorga exclusividad, puesto que, convive con diversos materiales, como recursos de Internet, videos, diarios, imágenes y presentaciones multimediales. A diferencia de las evidencias que recogió Andrade (2014) en su análisis de materiales, Gregorini (2016) señaló que algunos de los docentes consultados no se preocupan por trabajar el carácter específico de aquellos recursos que seleccionan, de manera que el cine, la televisión, los documentales, así como las imágenes icónicas suelen ser considerados reflejos de la realidad. Los indicios que le arrojó la investigación le permitieron sostener que la creación de nuevas prácticas no implica necesariamente la construcción de significados diferentes detrás de ellas (Gregorini, 2016: 55). Asimismo, la autora sostiene que si bien algunas prácticas escolares resisten los cambios, los relatos de los docentes que integran su trabajo le permiten afirmar que la cultura escolar se renueva, las normas se negocian y se asumen compromisos con las condiciones sociales y las transformaciones culturales.

En consonancia con los trabajos anteriores, Marisa Massone (2017) indicó que los profesores de historia en los últimos años vienen incorporando diversos materiales que conviven en las aulas de historia con los tradicionales libros de texto. La autora destaca particularmente tres materiales: en primer lugar, los documentales, en segundo las páginas web y, por último, las enciclopedias digitales y colaborati-

vas. En torno a los audiovisuales, Masone (2017) sostiene que la mayoría de los profesores utilizaron los que se encuentran disponibles en Canal Encuentro. En lo que respecta a la consulta de páginas web, sostiene la autora que los profesores promueven a través de ellas la búsqueda autónoma de información y la realización de actividades utilizando sitios de Internet, ambas prácticas generalmente se desarrollan bajo la orientación y guía de los docentes. Respecto de las enciclopedias digitales, la autora destaca particularmente una: Wikipedia. Si bien su utilización es constatada en reiteradas ocasiones, no obstante, se generan controversias sobre su conveniencia, ya que, existe cierta “sospecha” por parte de los profesores sobre la calidad de la información que ofrece. En conjunto, estos “nuevos” materiales utilizados para la enseñanza de la historia revelan un nuevo contenido en la historia escolar: la lectura de información histórica en Internet (Massone, 2017).

En torno a los usos y apropiaciones de materiales que involucran a las TIC, Buletta (2019) se propuso indagar un conjunto de materiales audiovisuales producidos por Canal Encuentro utilizados por profesores de Historia de escuelas medias del Gran Buenos Aires, a partir de la realización de una serie de entrevistas y de observaciones de clases. La autora, señala que los docentes eligen esos materiales por dos motivos: el valor pedagógico y las potencialidades didácticas de los mismos. Con respecto al primer motivo, indica -entre otros aspectos que los docentes valoran para su utilización en clases de historia- su duración y accesibilidad. En tanto al segundo motivo, la autora subraya que los docentes seleccionan esos materiales por razones como su calidad historiográfica, por el lenguaje que presentan y por poder contar con otros recursos de referencia (Buletta, 2019).

En conjunto, los trabajos evidencian la presencia de las TIC en las aulas de historia. Tal como sostiene Gregorini (2017) la cultura escolar se ha modificado en el marco de la presencia cada vez más creciente de la cultura digital. En algunos casos, “los sentidos de esta renovación no han provocado transformaciones profundas en las prácticas docentes, pero, al menos, las han tensionado y desafiado a cambiar algunos de los presupuestos educativos antes indiscutibles” (Gregorini, 2017: 300). En este sentido, la autora señala que la utilización de materiales digitales promueve relaciones más horizontales en la que los alumnos gozan de mayor autonomía en las prácticas escolares cotidianas. A su vez, señala que la incorporación de las TIC, ha sido valorada positivamente por los docentes, sobre todo, el uso que está asociado con las tareas escolares y con el sostén del trabajo cotidiano. No obstante, advierte que la “propensión tecnológica” (Gregorini, 2017) por parte de los docentes no es suficiente para que se genere un cambio profundo en las prácticas escolares, para ello se requiere capacitaciones continuas que promuevan la reflexión sobre los fines

pedagógicos y disciplinares que guían la incorporación de los materiales didácticos en el aula. Es importante remarcar, como señala la autora, que es significativo no solo lo que el docente hace con la tecnología sino lo que se enseñe sobre sus usos, posibilidades y límites.

En este mismo sentido, Soletic et al (2014), señala la importancia de considerar la tecnología como un medio y no como un fin para favorecer la apropiación de contenidos disciplinares, el trabajo colaborativo y la construcción de una ciudadanía informada, crítica y participativa. Las TIC habilitan un conjunto de potencialidades educativas, entre las que se destacan la posibilidad de aumentar las fuentes de información, la experimentación con formas de representación alternativas y complementarias a los textos escritos: visuales, audiovisuales, multimediales. En particular, para el caso de las ciencias sociales, la autora sostiene que las TIC pueden abrir oportunidades para explorar el mundo social a través de la web, promover procesos de escritura, crítica y reescritura, producción con otros de manera colaborativa. También permite un contacto más directo con determinados procesos sociales, a partir de la lectura de imágenes, representaciones visuales y audiovisuales. La autora indica que la cultura digital debe integrarse al aula para cooperar con el objetivo de aumentar la enseñanza, de enriquecerla y transformarla. Aumentar en el sentido de lograr ampliar las experiencias culturales de los estudiantes. Enriquecer, en tanto habilitar el despliegue de procesos cognitivos que favorezcan el desarrollo del pensamiento histórico, el debate y el análisis. Transformarla, dando lugar a la creación, a la promoción de articulaciones significativas con el afuera del aula en proyectos que involucren el interés de los estudiantes (Soletic et al, 2014).

Los aportes que aquí hemos expuesto en torno de las TIC y sus vínculos con la enseñanza de la Historia nos permiten sostener que su inclusión puede considerarse favorable para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que, contribuyen a la formación del pensamiento histórico al tiempo que estimulan el aprendizaje autónomo, crítico y constructivo de los estudiantes (Funes y Salto, 2016) y (Jara, Ertola y Funes, 2017).

En torno de las características de los materiales digitales las autoras han subrayado algunos problemas, como la ausencia de problematización y la asepsia en la enunciación de los contenidos -sobre todo en el tratamiento de la historia argentina reciente- y destacado algunas virtudes como el ingreso al aula de diversas voces y perspectivas de análisis (Cuesta y Marchese, 2013). A su vez, se ha enfatizado en la necesidad de establecer criterios de selección y de la necesidad de abarcar cada uno de los lenguajes (visual, audiovisual, sonoro) involucrados en esta materialidad (Andrade, 2014). También, se resalta el rol central de los docentes como mediado-

res entre textos y pantallas (Massone y Andrade, 2016) y la lectura de información histórica en Internet como la introducción de un nuevo contenido en la historia escolar (Massone, 2017). Por último, respecto de los motivos que dan los docentes a la hora de seleccionar materiales -audiovisuales producidos por Canal Encuentro- se indican dos: su valor pedagógico y las potencialidades didácticas.

Este relevamiento no repone la totalidad de las investigaciones vinculadas a las relaciones entre las TIC y la enseñanza de la Historia. Hay, por ejemplo, mucha producción respecto de la formación docente y las TIC que no ha sido considerada por una cuestión de espacio. La pretensión aquí fue dar cuenta de algunos trabajos que consideramos nos permiten una aproximación a los avances realizados en términos de sentidos, saberes, prácticas, usos y apropiaciones de las TIC en el marco de la enseñanza de la historia. Por lo mismo, remarcamos el carácter acotado de este escrito.

Selección y elaboración de la herramienta metodológica

Particularmente, en esta etapa de la investigación consideré oportuno desarrollar un tipo de metodología cualitativa, que en tanto actividad situada permite al investigador estudiar las cosas en sus escenarios naturales, tratando de entender e interpretar sus objetos de estudio en función de los significados que las personas les dan (Denzin y Lincoln, 2011). Por ello, y con el objetivo de lograr una aproximación a las apropiaciones docentes de las TIC opté por la realización de al menos tres grupos focales (*focus group*), técnica que posibilita la exploración de un tema a partir del intercambio entre los participantes y que resulta fértil para la indagación de conocimientos, prácticas y opiniones (Pettracci, 2007: 77). En tanto práctica de investigación los grupos focales proporcionan concepciones y estrategias relevantes para una mejor comprensión de las prácticas al tiempo que facilitan la exploración de memorias colectivas y conocimientos compartidos que cobran relevancia en el intercambio grupal (Kamberelis y Dimitriadis, 2015).

Para la conformación de los grupos tuvimos en cuenta que los docentes desempeñaran sus prácticas en una heterogeneidad de instituciones educativas. Aquí consideramos los aportes de Tiramonti y Minteguiaga (2004) para pensar los cambios producidos a fines de la década del '90. Tal como sostiene la autora, hay al menos tres fenómenos que se producen concomitantemente: el corrimiento del Estado, la reestructuración de la sociedad y los cambios culturales. Las instituciones educativas no permanecieron ajenas a estas transformaciones.

El quiebre de un único patrón de sentido compartido por el conjunto de instituciones educativas y de los sujetos que participan de ellas, se evidenció en la fragmentación de instituciones. Esta diversidad de perfiles institucionales ha sido plasmada en cuatro categorías: “las escuelas como espacio para la conservación de las posiciones ya adquiridas”⁷, “la apuesta al conocimiento y la excelencia”⁸, “una escuela para anclar en un mundo desorganizado”⁹ y “una escuela para resistir el derrumbe”¹⁰ (Tiramonti y Minteguiaga, 2004). Esta heterogeneidad de perfiles trasciende la tradicional forma de clasificar las escuelas en tanto su particular forma de gestión: pública /privada o de su orientación religiosa.

Cada uno de estos perfiles involucra diversos sentidos y propuestas pedagógicas, de acuerdo con las expectativas depositadas en ellas por las familias. Asimismo, y como señala Kessler (2002), la tendencia parece dirigirse hacia la consolidación de los circuitos educativos, dando por resultado una marcada heterogeneidad de experiencias educativas en un contexto socialmente jerarquizado. Teniendo en cuenta estos aspectos, es posible advertir una creciente profundización de la desigualdad de las experiencias escolares, en palabras de Ziegler (2004) se produce la emergencia de “brechas educativas”.

Asimismo, se tuvo en cuenta un conjunto diverso de perfiles y trayectorias de los miembros que componen los diversos grupos. El primer grupo está compuesto por cuatro docentes que tienen mucha antigüedad docente, poseen interés y reflexión en el tema y han alcanzado estudios de posgrado. El segundo grupo se compone por cuatro docentes “noveles” que también se interesan en diversas temáticas

7 Son escuelas cuya meta explícita es fijar a los alumnos en la posición de privilegio que gozan sus familias. Atienden a los sectores medios altos o altos de la sociedad, alientan una pedagogía que posibilite la conservación y/o renovación de los capitales culturales y sociales aportados por las familias. La apelación a la tradición es central para sostener una identidad institucional acorde con la comunidad. Se trata de espacios fuertemente regulados y custodiados. la estrategia de este grupo es la preservación de identidades acordes con sus tradiciones, a lo que se le agrega la adquisición de un título universitario. La estrategia se basa en el supuesto de la conservación de las posiciones de privilegio de los sectores más tradicionales de la sociedad.

8 Son Escuelas que atienden a grupos—tradicionalmente incluidos en los sectores medios altos de la jerarquía social que tienen una historia familiar de ascenso a través de la movilización de recursos provenientes del capital cultural—. En estos grupos hay una apelación a la tradición intelectual de orientación humanista característica de las elites progresistas de nuestro país, aunque también el eje está puesto en la creatividad de los estudiantes.

9 Son escuelas que atraen a un amplio sector de las clases medias. se pueden distinguir diferencias en el interior de este grupo: en algunos casos hay una opción educativa religiosa; en otros, parecerían primar los valores de la tradicional ética ciudadana. Se espera de la escuela un espacio que sostenga su identidad de clase media, pero que a la vez incluya y considere su situación de vulnerabilidad.

10 Son escuelas que “contienen” y que articulan estrategias de supervivencia para el sector que atienden: sectores sociales alcanzados por todos los efectos de la “desintegración de un modelo societal”.

relacionadas con la enseñanza de la historia. El último grupo, este compuesto por cuatro docentes, dos de ellos con mucha antigüedad docente y dos “noveles” que no manifiestan interés en temas a fines a la enseñanza de la historia.

El primer paso que realice fue escribir un relato sobre mi propia experiencia docente, focalizándome particularmente en mi vínculo profesional con las TIC a la hora de planificar y dar clases de historia. Este ejercicio de escritura resulto provechoso para luego tener en cuenta algunos aspectos en el armado del *focus group*, como, por ejemplo, establecer cortes temporales para pensar las prácticas docentes considerando como un momento bisagra el contexto de Pandemia Covid-19. Así, las preguntas por el uso docente de las TIC antes, durante y después de la pandemia resultaron fundamentales.

Asimismo, en el marco de la investigación me he formulado un conjunto de preguntas orientadas a la exploración de las apropiaciones docentes de las TIC. Las detallo a continuación:

¿Cómo y por qué los docentes incorporan el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación a sus clases de Historia?

¿Qué materiales disponibles en Internet utilizan y con qué criterios los seleccionan?

¿En qué momento de la planificación los docentes estiman conveniente su utilización?

¿Ante el tratamiento de qué contenidos los docentes las utilizan?

¿Qué usos y apropiaciones de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación se construyen en las prácticas de enseñanza?

¿Cómo impacta la utilización de las TIC en la configuración del saber histórico escolar?

Estos interrogantes orientaron la realización de las preguntas que se plasman en el *focus group*.

Para llevar a cabo el *focus group* con cada uno de los grupos, construí un conjunto de preguntas con la intención de conocer las representaciones, saberes y prácticas docentes respecto del uso de las TIC. Las preguntas se encuentran organizadas en dos conjuntos. Por un lado, un primer conjunto de preguntas que apuntan a la indagación de las representaciones que poseen los docentes de las TIC. Por otro, el segundo grupo de preguntas pretende explorar las apropiaciones docentes de las TIC. En este último, las preguntas se ordenan siguiendo una secuencia temporal en la que se consideran las prácticas antes, durante y después de la pandemia.

Presento a continuación la guía de preguntas que orientará el desarrollo del *focus group* a los fines de promover el intercambio entre los participantes.

Primer conjunto de preguntas 1: Representaciones docentes de las TIC

En términos generales ¿Cuál es tu vínculo profesional con las TIC?

Algunas investigaciones vienen demostrando la importancia de considerar la tecnología como un medio y no como un fin para favorecer la apropiación de contenidos disciplinares, el trabajo colaborativo y la construcción de una ciudadanía informada, crítica y participativa. En particular, para el caso de las ciencias sociales, las investigaciones sostienen que las TIC pueden abrir oportunidades para explorar el mundo social a través de la web, promover procesos de escritura, crítica y reescritura, producción con otros de manera colaborativa. También permite un contacto más directo con determinados procesos sociales, a partir de la lectura de imágenes, representaciones visuales y audiovisuales. Señalan la posibilidad que brinda la cultura digital al integrarse al aula, en tanto, colabora en aumentar (ampliar experiencia) la enseñanza, de enriquecerla (habilitar el despliegue de procesos cognitivos que favorezcan el desarrollo del pensamiento histórico, el debate y el análisis) y transformarla (dando lugar a la creación). Considerando tu propia experiencia como docente ¿Consideras que las TIC realizan aportes a la enseñanza de la Historia?, ¿Coincidís con los aspectos que estas investigaciones señalan?, ¿Agregarías algún otro?

Segundo conjunto de preguntas: Apropiaciones docentes de las TIC en clases de Historia

Antes de la pandemia:

¿Incluías en tus planificaciones a las TIC?, ¿Cuáles?, ¿Cómo?, ¿Para qué momento de la planificación?, ¿Para qué tema?, ¿Con qué frecuencia las utilizabas?

Durante la pandemia:

¿Utilizabas recursos didácticos disponibles en Internet para el armado de tus propuestas? ¿Qué sitios consultabas? ¿Cómo llegaste a ellos? ¿Qué temas desarrollaste utilizando esos recursos?, ¿Por qué seleccionaste esos recursos para desarrollar esos temas?, ¿Utilizabas el material tal cuál o tomabas solo alguna parte?

¿Después de la pandemia?

Hoy ¿Qué lugar ocupan las TIC en tus clases?, ¿Qué aplicaciones/programas utilizas con más frecuencia?, ¿Por qué elegís esas? ¿Las usas para desarrollar algún/os temas en particular?, ¿Cuáles?

A partir del regreso a la presencialidad (¿pospandemia?) ¿Advertís algún tipo de cambio/continuidad respecto a tu práctica?

En principio estas son las preguntas que orientarán el intercambio. A partir de los resultados que se obtengan de los tres grupos se determinará si es necesario incluir algún grupo más o si acaso resulta conveniente seguir el trabajo recurriendo a otras herramientas metodológicas como las entrevistas individuales y las observaciones de clase.

Reflexiones finales

Tal como hemos indicado el objetivo de este trabajo fue compartir la delimitación teórica, los antecedentes y el diseño de una herramienta metodológica cualitativa en particular: *focus group*, piezas claves de la investigación en curso. A partir de su desarrollo la investigación aspira a ir trazando un primer acercamiento a las apropiaciones docentes de las TIC en el marco de sus clases de historia.

Considero que esta herramienta puede dar buenos resultados al comienzo de la investigación, puesto que permite realizar un primer acercamiento con un conjunto de docentes de la región en la que se desarrolla el trabajo. Asimismo, tengo expectativas respecto a las posibilidades que el *focus group* habilita en términos del intercambio colectivo que puede generarse. Luego, será interesante también articular esta herramienta con otras instancias como entrevistas individuales y observaciones de clases. Por último, cabe resaltar que la indagación no tiene pretensiones de generalización, aunque esto no invalide la posibilidad de transferir los resultados de la investigación a otros contextos.

Para finalizar, quisiera destacar la importancia de compartir esta trastienda teórica- metodológica con una comunidad de investigadores, puesto que, seguramente, el intercambio enriquezca la investigación en curso.

Bibliografía

- Andrade, Gisela** (2014): “Materiales multimediales para la enseñanza de la Historia”, en María de Fátima Sabino Dias: Silvia Finocchio; Ernesta Zamboni (Comps): *Peabiru, um caminho, muitas trilhas*, Florianópolis, Letras Contemporâneas.
- Andrade, Gisela, Carnevale, María Gabriela y Massone, Marisa** (2020): “El orden del saber histórico en materiales educativos digitales”, *Trabajos y Comunicaciones* (52), e115.
- Area Moreira, Manuel** (2010): Tecnologías digitales, multialfabetización y bibliotecas en la escuela del siglo XXI, *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 98-99, 39-52.
- Brito, Andrea** (2021): “Reconfiguraciones de la enseñanza: notas para pensar la docencia y su formación en el uso pedagógico de las TIC”, *Propuesta Educativa*, 30 (56), 40-56.
- Bulletti, Sabrina** (2019): “Apropiaciones docentes de materiales de canal Encuentro para la enseñanza de la historia contemporánea”, en Gonzalez, MP (comp.): *La historia contemporánea y reciente en perspectiva escolar*, Los Polvorines, UNGS.
- Castells, Manuel** (1999): *Economía, Sociedad y Cultura*, Madrid, Siglo XXI.
- Chartier, Roger** (1992): *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*, Barcelona, Gedisa.
- Cobo Romani, Juan Cristóbal** (2009): El concepto de tecnologías de la información. Benchmarking sobre las definiciones de las TIC en la sociedad del conocimiento, *Zer*, 14(27), 295-318.
- Cuesta Fernández, Raimundo** (1997): *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*, Barcelona, Pomares-Corredor.
- Cuesta, Virginia y Marchese, Elisa** (2013): "Materiales virtuales: Usos y posibilidades en la enseñanza de la historia reciente", *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 17, 267-282.
- De Amézola, Gonzalo** (2005): “Los historiadores proponen cómo cambiar la enseñanza: la reforma educativa argentina en las fuentes para la transformación curricular”, *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 10, 67-99.
- De Amézola, Gonzalo** (2008): *Esquizohistoria. La historia que se enseña en la escuela, la que interesa a los historiadores y un cambio posible de la historia escolar*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Denzin, Norman y Lincoln Yvonna** (comps.) (2011): *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa*, I, Barcelona, Gedisa.
- Dussel, Inés et al** (2018): “Las pedagogías en movimiento: usos y apropiaciones de las tecnologías digitales por parte de docentes y alumnos en escuelas secundarias públicas bonaerenses”, en Birgin, Alejandra et al: *Las TIC en la escuela secundaria bonaerense: usos y representaciones en la actividad pedagógica*, Buenos Aires, UNIPE.

- Dussel, Inés y Quevedo, Luis Alberto** (2010): *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*, Buenos Aires, Santillana.
- Dussel, Inés** (2011): *Aprender y enseñar en la cultura digital*, Buenos Aires, Santillana.
- Finocchio, Silvia** (2016): “La investigación sobre enseñanza de la historia en revista”, *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 23, 8-14.
- Funes, Alicia Graciela y Salto, Víctor** (2016): “La cultura digital en la enseñanza y el aprendizaje de la historia de nivel medio”, *Revista História Hoje*, 5(9), 370-393.
- González, María Paula** (2018): *La enseñanza de la historia en el siglo XXI: saberes y prácticas*, Los Polvorines, UNGS.
- Gregorini, Vanesa** (2016): “Los criterios de selección de los materiales didácticos en la enseñanza de la Historia. Un estudio exploratorio sobre los discursos de los profesores de la ciudad de Tandil”, *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 1(22), 41-57.
- Gregorini, Vanesa** (2017): *Pluralidades y tensiones en las prácticas de la enseñanza de la Historia. Un estudio de caso en el nivel medio de la Ciudad de Tandil*. Tesis de posgrado, Universidad Nacional de La Plata, en Memoria Académica. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1362/te.1362.pdf>
- Jara, Miguel Ángel; Értola, Fabiana y Funes, Alicia Graciela** (2017): Cultura digital y formación del pensamiento crítico en el aprendizaje de la historia, en *XVI Jornadas Interescuelas/ Departamentos de Historia*, Mar del Plata, UNMdP.
- Julia, Dominique** (2001): A cultura escolar como objeto histórico, *Revista Brasileira de História da Educação*, 1, 9-43.
- Kamberelis, George y Dimitriadis, Greg** (2015): “Grupos focales”, en Denzin, Norman y Lincoln, Yvonna (comps): *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa*, IV, Barcelona, Gedisa.
- Lion, Carina** (2006): *Imaginar con tecnologías. Relaciones entre tecnologías y conocimiento*, Buenos Aires, La Crujía y Editorial Estrella.
- Litwin, Edith** (2008): *El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos*, Buenos Aires, Paidós.
- Maggio, Mariana** (2016): *Las tecnologías de la información y la comunicación en las prácticas de enseñanza. Hacia una tecnología educativa re-concebida*. Tesis de doctorado, Universidad de Buenos Aires.
- Massone, Marisa** (2014): “Transformaciones en las fuentes de creación del conocimiento histórico: entre los nuevos libros de texto y los materiales digitales”, en Sabino Dias, María de Fátima; Finocchio, Silvia y Zamboni, Ernesta (Comp.): *Peabiru, um caminho, muitas trilhas*, Florianópolis, Letras Contemporâneas.

- Massone, Marisa** (2017): Conversión digital y mutaciones en las prácticas de lectura y escritura en la enseñanza de la Historia, en *XVI Jornadas Interescuelas/ Departamentos de Historia*, Mar del Plata, UNMDP.
- Massone, Marisa y Andrade, Gisela** (2016): “La inmigración a la Argentina en los nuevos materiales digitales”, *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 22, 20-40.
- Monteiro, Ana María (2001): “Professores: entre saberes e práticas”, *Educação e Sociedade*, XXII(74), 121-142.
- Petracci, Mónica** (2007): “La agenda de la opinión pública a través de la discusión grupal. Una técnica de investigación cualitativa: el grupo focal”, en Kornblit, Ana Lía (coord.): *Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales: modelos y procedimientos de análisis*, Buenos Aires: Biblos.
- Quevedo, Luis** (2003): “La escuela frente a los jóvenes, los medios de comunicación y los consumos culturales en el siglo XXI”, en Tenti Fanfani, Emilio; Filmus, Daniel y Tedesco, Juan Carlos (2003): *Educación media para todos: Los deseos de la democratización del acceso*, Buenos Aires, OSDE.
- Romero, Luis Alberto** (coord.) (2004): *La argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Soletic, María Laura** [et.al.] (2014): *Ciencias Sociales y TIC: orientaciones para la enseñanza*, Buenos Aires: ANSES.
- Spiegel, Alejandro** (2020): *Aulas y TIC: viejos y nuevos desafíos pedagógicos. Enseñar entre distancias y presencias*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- Spiegel, Alejandro** (Coord) (2017): *Pantallas, derechos, cultura y conocimiento: nuevos desafíos para las humanidades*, Buenos Aires, UBA.
- Tiramonti, Guillermina y Minteguiaga, Analía** (2004): “Una nueva cartografía de sentidos para la escuela”, en Tiramonti, Guillermina (comp.): *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires, Manantial.
- Ziegler, Sandra** (2004): “La escolarización de las elites: un acercamiento a la socialización de los jóvenes de sectores favorecidos en la Argentina actual”, en Tiramonti, Guillermina (comps): *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires, Manantial.

Documentos consultados

Ministerio de Educación (2006). *Ley Nacional de Educación 26206*, Buenos Aires, Consejo Federal de Educación, recuperado de http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf

El uso de juegos en la clase de historia y sus potencialidades

LARA SOFÍA LASAVE¹

lara.lasave@gmail.com

Facultad de Humanidades y Ciencias – Universidad Nacional del Litoral

Resumen

La ponencia da cuenta de reflexiones teóricas en torno al uso de juegos en la clase de historia con el fin último de fomentar la implementación de estas prácticas. Para ello, se recuperará una serie de experiencias de juegos realizadas con estudiantes del nivel secundario de la ciudad de Santa Fe. Se partirá de la presentación de prácticas específicas, donde se adaptaron juegos mesa con diferentes objetivos pedagógicos.

Se parte de la premisa de que el uso de juegos es sumamente enriquecedor para estudiantes, tanto desde el acercamiento a los contenidos disciplinares y el desarrollo de competencias de pensamiento histórico, como así también a la formación de ciudadanas y ciudadanos democráticos, teniendo en cuenta los aspectos emocionales de todo proceso educativo y la posibilidad de inclusión de la diversidad que habilitan estas dinámicas. Por tal motivo, y en línea con el principal propósito, de facilitar y promover la utilización de este tipo de estrategias en las aulas, es que se recuperarán encuestas realizadas a docentes de la misma ciudad para conocer su opinión sobre la pertinencia y utilidad de estas propuestas en clases de historia. Finalmente, se propondrán una serie de sugerencias y fundamentaciones sobre los momentos y utilidades que la aplicación de juegos puede representar en escuelas secundarias de la ciudad.

Palabras clave: juegos / pensamiento histórico / prácticas

¹ Miembro del Proyecto de Investigación CAI+D 2020 "Sentidos y usos de las ciencias sociales en la enseñanza y la extensión".

Introducción o ¿por qué usar juegos en clases de historia?

Desde hace ya tiempo sabemos que las clases tradicionales de Historia, que priorizan la repetición memorística de fechas y nombres de batallas y próceres, no son el tipo de historia que queremos que las y los estudiantes aprendan, fundamentalmente, porque no lo hacen. Esos datos memorizados principalmente para instancias evaluativas, muy rápidamente son olvidados. En estos encuentros, el conocimiento se transmite de manera vertical, del docente – visto como fuente total y única del saber–, al estudiante, que queda relegado a una posición pasiva y receptiva. Aquí, “el trabajo en el aula se convierte en una ficción, donde los estudiantes simulan aprender y los docentes simulamos enseñar” (Irigaray y Luna, 2014: 412).

En este trabajo no se está planteando eliminar del currículo las fechas y nombres, ya que eso haría imposible el estudio de la historia. Se sostiene que es sumamente necesario que se incorporen contenidos sustantivos o de primer orden, es decir, contenidos específicos *de* historia como fechas, datos, personajes, conceptos y acontecimientos; pero lo que se afirma a su vez es que también es preciso que las clases se enfoquen en *contenidos estratégicos*, de segundo orden, entendiendo a estos como aquellos contenidos metodológicos, *sobre* historia, que dan cuenta de cómo se investiga y construye el pasado y el significado que le otorgamos (Sáiz Serrano y Domínguez Castillo, 2017: 24). En sintonía con esto, se evidencian también avances en torno a los métodos de evaluar, concordantes con estos contenidos de segundo orden o competencias propias de la disciplina histórica.

Por lo dicho anteriormente es que se apela a la incorporación de nuevas dinámicas, metodologías, recursos, tecnologías... Y en el abanico de estrategias, los juegos han aparecido como una de las opciones para generar en el estudiantado una motivación, un atractivo. Dado que el tema no es nuevo, sino que lleva ya unos cuantos años en la agenda de investigación, existen diferentes corrientes preocupadas por el entretenimiento en las aulas: *edutainment*, aprendizaje basado en juegos (ABJ), *gamificación*, entre otras denominaciones, procuran incorporar dinámicas o elementos provenientes del mundo de los juegos a las clases, a fin de motivar al estudiantado, cohesionar un grupo, potenciar la creatividad y desarrollar una larga lista de habilidades.

En trabajos anteriores se han definido como ejes orientadores de estudio los siguientes:

Protagonismo del estudiantado a través de la incorporación de juegos de rol y simulaciones;

Adecuación del contenido de los juegos a los nuevos enfoques disciplinares y de las didácticas;

Tipos de juegos existentes y a diseñar para la construcción de conocimiento histórico-social;

Lugar que se les otorga en los programas docentes;

Cómo se llevan al aula;

De qué manera se evalúa la participación estudiantil en este tipo de actividades.

A raíz de esto, se ha realizado una encuesta a docentes de historia de la ciudad de Santa Fe, donde se relevó que los juegos suelen ser utilizados mayoritariamente para repasar o evaluar un tema, tratándose fundamentalmente de juegos de mesa modificados o creados por los propios docentes. Sin embargo, a pesar de estos resultados, los juegos en clases aún son una excepción ya que generan cierta desconfianza, por lo que aquí se propone presentar una serie de experiencias áulicas en las que estos recursos dieron lugar a distintos conocimientos, habilidades e intercambios. El principal objetivo entonces, es desmitificar e incentivar la utilización de recursos lúdicos que permitan desarrollar en el estudiantado contenidos de primer y segundo orden, es decir, aprender historia comprendiendo a su vez el proceso a través del cual las y los historiadores llegan a esos conocimientos.

En el Diseño Curricular para la Educación Secundaria en la Provincia de Santa Fe (en adelante, DCSF), del año 2014, se explicita la importancia de

... la vinculación entre los sujetos, desde el pensamiento y las acciones que priorizan el encuentro con, y el vivir con, se pretende promover y explorar más posibilidades desde la apertura de sentidos compartidos, la valoración de la propia palabra y la del otro, el escuchar y ser escuchado porque es de este modo que el aprendizaje es posible. (DCSF, 2014: 12)

Es decir, desde las aulas, además de los contenidos específicos de la disciplina, se deben promover y defender prácticas ciudadanas como el diálogo respetuoso y la construcción conjunta, fomentando también la inclusión, aspectos todos que contribuyen en el proceso de conformación del estudiantado como miembros responsables de la sociedad en la que se encuentran. Como sostienen Corrales Serrano et al,

... las Ciencias Sociales desempeñan un papel fundamental para la formación y el desarrollo de competencias sociales y cívicas en la etapa de formación de las personas. Las competencias adquiridas en esta etapa permiten que los y las estudiantes sean personas

adultas, con capacidad crítica, con conocimiento de cómo se construye la sociedad en la que viven, y con habilidades para participar en los asuntos de dicha sociedad (Corrales et al, 2019 en Corrales Serrano, M, 2021).

Por otro lado, pero sin perder relación con lo antedicho, el DCSF también incita a que “el trabajo en las aulas se base en relaciones de cooperación y no de competencia” (p. 14), algo que se considera de importancia no sólo para el estudiante sino, nuevamente, para la sociedad toda, ya que se trata del desarrollo de habilidades y valores tales como el respeto, la tolerancia, la construcción conjunta y la estimación de conocimientos y aptitudes diversas. En los juegos que se abordarán aquí, podrán encontrarse instancias colaboración y competencia, pero sólo una competencia lúdica, que oficia de incentivo para comprometerse con la actividad y no como una competitividad que busque descalificar al otro.

Presentación de las propuestas

En este escrito se reflexionará a partir de diferentes juegos que se han puesto en práctica en los últimos años en distintos momentos o con diferentes objetivos académicos: introducción del tema, repaso y recuperación de contenidos e incluso evaluación.

El primero a presentar es una reversión del clásico juego argentino Plan Táctico y Estratégico de la Guerra (TEG). El original consiste en la conquista de territorios a través del lanzamiento de dados y persiguiendo algún objetivo. En este caso, se conformaron grupos que debían conquistar territorios mediante respuestas en torno a la Conquista y Colonización de América. Este juego se ha utilizado en más de una ocasión –incluso de manera virtual– para evaluar los contenidos trabajados, sin anticipar que se trataría de una evaluación lúdica a fin de evitar que los estudiantes resten importancia a la misma.

En segundo lugar, una reformulación del *¿Quién soy?*, en el que los participantes se colocan un papel en la frente y mediante la formulación de preguntas que puedan responderse con si o no, debían adivinar, en este caso, a qué grupo social de la América colonial pertenecían. Aquí, la propuesta lúdica fue utilizada para introducir el orden social en la colonia, habiéndoles pedido con antelación que leyeran material referido al tema.

El tercer caso fue la presentación de un *tatetí* con preguntas cada casilla, diferentes para cada uno de los participantes. El objetivo del juego era marcar la típica

línea de tres pero, para lograr colocar su ficha en el espacio que les interesaba, debían ir respondiendo la pregunta asignada al mismo.

Por último, el cuarto juego, se trató de la unión de varios juegos sencillos, algunos más conocidos que otros, como pueden ser *dígalo con mímica*; *Taboo* –donde una persona debe adivinar un término mediante pistas que le va dando otra persona, sin poder mencionar algunas palabras clave para la definición–; *Pictionary* –en el cual se debe dibujar para lograr que otras personas del grupo adivinen un concepto–; y otros sin difusión comercial y aprendidos de los propios estudiantes, como hablar durante 1 minuto sobre un tema o concepto. Para combinar estas propuestas se elaboró un dado, poniendo en cada cara un tipo de juego. Los estudiantes debían tirar el dado y según lo que saliera, representar el concepto que apareciera en una tarjeta que sacaban del mazo.

Como puede verse, se trató fundamentalmente de juegos con preguntas y respuestas que implicaban recuperar contenidos y compartirlos o ponerlos en práctica de manera poco tradicional. Por ejemplo, en lugar de redactar respuestas, debieron formularlas oralmente, negociando con sus compañeros de grupo y argumentando sus respectivas ideas. En otros casos, implicó *poner el cuerpo*, haciendo un dibujo o mímica de cierto concepto o proceso para que sus compañeros lo adivinen.

Aspectos positivos de jugar

Para reflexionar sobre las instancias realizadas y, cumplir con el objetivo propuesto, es oportuno destacar algunas cuestiones que podrían fomentar la utilización de estos u otros juegos en clases de historia:

Simplicidad: una de las principales ventajas de estas herramientas es que pueden ser utilizadas en cualquier institución ya que no requieren de recursos como computadoras o conexión a internet. Tampoco depende de la cantidad de estudiantes presentes, por lo que no deberían presentarse grandes contratiempos en caso de que el día previsto falten algunos. No obstante, el hecho de que puedan ser jugados – y en ocasiones creados– de manera tan simple, no impide que, si se cuentan con las condiciones, pueden ser adaptados al uso de TIC, haciéndolos aún más llamativos para el estudiantado.

Versatilidad: otro punto a destacar es la flexibilidad de los juegos, al poder utilizarse en diferentes momentos de la clase y con distintos propósitos, ya sea para introducir un tema, para repasar o incluso para evaluar. Aquí debe destacarse la grata

sorpresa y felicidad que genera en las y los estudiantes la idea de que esas instancias, muchas veces temidas y generadoras de miedos e inseguridades, sean lúdicas.

Socialización: los juegos generan y desarrollan habilidades y competencias, tanto personales como sociales, que enriquecen el proceso de aprendizaje, pero también que generan experiencias a incorporar y recordar años después. Desde la autonomía, la autoestima y la posibilidad de expresarse mediante diferentes lenguajes, hasta el trabajo colaborativo, la escucha y el respeto de la opinión del otro, la construcción conjunta de conocimiento, el reconocimiento de los diferentes aportes de los compañeros, todos estos fenómenos pueden (y casi seguro lo harán) suceder durante un juego. Lo interesante de los juegos es que todos los estudiantes se motivan a participar. El solo hecho de “poder ganar” hace que todos quieran formar parte. Incluso quienes habitualmente son más retraídos, tímidos o quienes tienen alguna dificultad para vincularse con sus compañeros, participan y son escuchados al momento de formular las respuestas. Como García Martín et al (2020) recuperan de Carr y Cameron (2016: 819), “La participación cuando se juega a juegos de mesa es innegable, ya que las mecánicas de los juegos involucran a los diferentes jugadores que deberán realizar unas determinadas acciones para lograr el objetivo del mismo”.

Inclusión: en relación con lo anterior, los momentos y dinámicas de juego nos permiten incluir a quienes presenten algún tipo de dificultad en el aprendizaje o discapacidad, dado que se construye el conocimiento de otra manera, y se les abren posibilidades para demostrar habilidades que muchas veces quedan opacadas, minimizadas o incluso negadas en la resolución más tradicional que privilegia a la escritura. En el mismo texto ya citado de García Martín et al, se recupera una idea planteada por Flecha (2015: 820): “En un entorno de juego cooperativo, los estudiantes con dificultades se benefician de la ayuda del alumnado con mayor rendimiento, reforzando estos últimos sus habilidades al colaborar con sus iguales”.

Innovación: En los casos aquí propuestos, las y los estudiantes debieron recuperar lo aprendido de formas poco tradicionales. Por tal motivo, es oportuno arriesgar que la simple memorización no les hubiese permitido participar o avanzar en el desarrollo de los juegos, ya que los modos de expresar o dar a conocer eso aprendido requería un manejo de otras herramientas, otras palabras, incorporando gestos, estableciendo relaciones con otros conocimientos, realizando deducciones o inferencias que se alejan de una reproducción memorística y acrítica de los contenidos. Como dijimos con anterioridad y se abordará luego, si nos proponemos que, además de contenidos de primer orden, el estudiantado aprenda contenidos de segundo orden, es necesario que los pongamos ante situaciones novedosas, donde se

pueda observar si esas habilidades o competencias, como el trabajo colaborativo, la empatía histórica, las relaciones causales-consecuenciales, etc., fueron efectivamente logradas.

Algunas precauciones

Por supuesto, como todo recurso, tiene sus potencialidades, pero también limitaciones. No todo es color de rosas al utilizar juegos en las aulas, ni se puede pretender deconstruir prácticas profundamente arraigadas y sistemáticamente respaldadas. Es innegable que algunos estudiantes tienen incorporadas las prácticas de estudio memorísticas – o ni siquiera eso–, por lo que, por supuesto, en las experiencias presentadas hubo casos en que no han podido involucrarse de lleno en los juegos propuestos. Es importante en este punto realizar dos aclaraciones. En primer lugar, a pesar de la falta de estudio, quienes se encontraban en esa situación querían participar de la actividad, buscando formas de integrarse. Cuando se trataba de juegos grupales, por ejemplo, estos estudiantes solían ser los encargados de reunir ideas aportadas por otros miembros e ir mediando para definir la respuesta que darían. En segundo lugar, los equipos fueron conformados por la docente, a fin de que sean relativamente parejas las participaciones y se puedan desarmar grupos ya constituidos, con prácticas negativas, donde algunos miembros “dependen” del estudio o las capacidades de expresión de otros.

En relación con esto, es necesario profundizar en una aclaración hecha al comienzo: si bien se defienden nuevas formas de enseñanza, con objetivos también novedosos, concentrados en las habilidades más que en los contenidos, lo cierto es que para que las y los estudiantes comprenden la complejidad de los procesos históricos y el accionar de los sujetos sociales en ellos, es necesario que “memoricen” un mínimo de información, ciertos contenidos específicos que les permitan construir el relato histórico y comprender el devenir de los procesos. Tal como Ibagón Martín (2018: 129) plantea para el caso de los videojuegos en el aula, es preciso “desarrollar y adquirir ideas previas que faciliten a los estudiantes el tránsito hacia el análisis de conceptos de mayor complejidad”. Es por esto que, si bien los juegos propuestos en general recuperaban contenidos de primer orden, como fechas o períodos, conceptos o palabras claves, causas o consecuencias, estas actividades lúdicas son consideradas valiosas en tanto se las comprenda en el marco de la propuesta general realizada para el curso. Es decir, si se están fomentando competencias históricas como el análisis de fuentes, la empatía histórica, la comprensión del

tiempo histórico (con cambios y continuidades), la multicausalidad; o incluso otras habilidades consideradas de importancia en la actualidad, como la búsqueda de información confiable, o el trabajo en equipo, entre otras; los juegos que se propongan pueden ser útiles para acompañar la recuperación de contenidos de primer orden o incluso para la profundización y visibilización de estas competencias.

Posibles mejoras

Anteriormente se han procurado recuperar fortalezas y debilidades de las propuestas llevadas a cabo, atendiendo a sus potencialidades y precauciones al momento de desarrollarlas. En este punto, se considera interesante incorporar hacia dónde pueden evolucionar estas dinámicas, sin pretender limitar o contemplar todas las posibilidades, ya que estas estrategias dependen de la creatividad y características de los temas y metodologías con los que se abordan. No obstante, es posible que estas propuestas presentadas sean aún más enriquecedoras y coherentes con la propuesta de complejización de las ciencias sociales y el trabajo en habilidades propias de la disciplina histórica.

En primer lugar, considerar la posibilidad de construir juegos donde los contenidos a recuperar sean de mayor complejidad, dependiendo de ellos no sólo una pregunta aislada, sino también una narración o secuencia de actividades indispensables para el devenir del juego, o incluso siendo necesarios los aportes de diferentes miembros del grupo o jugadores para comprender, por ejemplo, la multicausalidad de un evento. Las dinámicas también pueden complejizarse, a través de la incorporación de elementos propios de un juego de rol, donde las decisiones que los estudiantes tomen estén condicionadas o definidas por aspectos propios de la sociedad de estudio: al momento de elegir qué territorio conquistar, deban considerar intereses reales que puedan haber tenido los conquistadores de los Siglos XVI y XVII, como la obtención de recursos, los puertos habilitados (o no) y la disponibilidad de mano de obra; o tableros con recorridos diferenciales según el grupo de la sociedad medieval al que “pertenezca” cada jugador, definido al azar y no por las personas, tal como sucedía en la Europa de la Edad Media².

A su vez, entre las preguntas se pueden intercalar cuestiones de azar o basadas en hechos reales que, de imprevisto, trastoquen la progresión del juego. Por ejemplo, en el TEG se podrían incorporar tarjetas que anuncien levantamientos indíge-

² Esta idea se desprende de un trabajo realizado por estudiantes en el marco de un proyecto interdisciplinar.

nas, a raíz de los cuales los conquistadores pierdan un ejército. O incluso, fenómenos naturales, que permitan al estudiantado comprender que no siempre las motivaciones e intereses son suficientes, sino que muchos procesos o acontecimientos están condicionados por situaciones ajenas a la voluntad humana.

Otra evolución posible de estas propuestas, y tal vez más enriquecedora, sea que las y los estudiantes se convierta en creadores de juegos, debiendo elaborar tableros, fichas, reglas, etc. en las que, desde la construcción, lógica y temática del juego hasta las preguntas – si las hubiera–, den cuenta de los contenidos trabajados. O bien, por último, la sugerencia de criticar y repensar, a partir de los aprendizajes, dinámicas o narrativas tanto en juegos de mesa como en videojuegos, donde suele ser más común el andamiaje pseudo histórico.

Reflexiones finales

Recapitulando, a lo largo del escrito se analizaron juegos grupales en los que el conocimiento debía recuperarse y/o expresarse de una manera novedosa. En casi todos, el estudiantado abordaba la pregunta contando con el apoyo de sus compañeros de grupo, construyendo de esa manera un conocimiento colectivo y horizontal, que recupera distintas voces, saberes y que rompe con la lógica del docente como único depositario del saber. Incluso en los casos en que debían elaborar respuestas de manera individual, los compañeros servían para corregir y/o dar indicaciones, de manera que también, el conocimiento circulaba por vías diferentes a la tradicional docente-alumno. La docente, en todos los casos, cumplió un papel necesario al momento de presentar el juego y explicar las reglas y luego dispuso de tiempo para recorrer el aula y comprobar el desempeño del estudiantado, quienes una vez familiarizado con las reglas, las impartían y reclamaban su cumplimiento a otros participantes.

Como se sostuvo a lo largo del trabajo, no sólo hay que replantear las dinámicas, metodologías y objetivos para el desarrollo de las clases, sino también repensar las instancias de evaluación. En la actualidad, donde la información está disponible permanente e inmediatamente, es preciso que tanto las clases como las evaluaciones reformulen sus estrategias. La recuperación de contenidos va perdiendo peso frente a la incorporación de habilidades y capacidades de pensamiento, en este caso, propias del conocimiento histórico, pero también de la convivencia social. Por tal motivo, es imperioso encontrar mecanismos para que el estudiantado desarrolle habilidades como el pensamiento crítico o la búsqueda de soluciones a problemáti-

cas sociales de los grupos en que se desenvuelve. Esto permitirá ir formando personas con un compromiso social y con la autonomía necesaria para actuar sin ser presa de condicionamientos o influencias.

Se sostiene aquí que los juegos, dado que generan entre sus participantes un compromiso y requiere de interacción y construcción conjunta, a la vez que genera emociones positivas, puede ser una dinámica propicia para fomentar la predisposición del estudiantado, incorporando de manera contextualizada – y generalmente inconsciente– las habilidades cognitivas y actitudinales, tanto en el plano social como ciudadano, que tanto preocupan para el futuro.

Bibliografía

- Elaskar, María y Puebla, Norma** (2016): “Experiencias pedagógicas innovadoras. Enseñar historia en nuevos contextos áulicos y con nuevos recursos”, en *XVI Jornadas Nacionales y V Internacionales de Enseñanza de la Historia*, Mar del Plata: UNMdP.
- García Martín, Noelia; Pinedo González, Ruth; Caballero-San José, César y Cañas Encinas, Manuel** (2020): Inclusión educativa a través del aprendizaje basado en juegos de mesa, en Díez Gutiérrez, Enrique y Rodríguez Fernández, Juan Ramón (Dir): *Educación para el Bien Común* (819-827), Barcelona, Octaedro.
- Ibagón Martín, Nilson Javier** (2018): Videojuegos y enseñanza aprendizaje de la historia. Análisis desde la producción investigativa, *Educación y ciudad*, 35, 125-136.
- Irigaray, María Victoria y Luna, María del Rosario** (2014): La enseñanza de la Historia a través de videojuegos de estrategia. Dos experiencias áulicas en la escuela secundaria. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 18/19, 411-437.
- Sáiz Serrano, Jorge y Domínguez Castillo, Jesús** (2017): Aprender sobre la historia: competencias metodológicas en educación secundaria, en López Facal, Ramón; Miralles Martínez, Pedro; Prats Cuevas, Joaquim & Gómez Carrasco, Cosme: *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (23-48), Barcelona, Graó.

Efemérides en la escuela. Una serie audiovisual en contexto

GABRIELA GISELA MARÍ

gabrielagmari@gmail.com

Universidad Nacional de Rosario - UNR

Resumen

La presente ponencia presenta el proyecto de Trabajo final de la Maestría en enseñanza de la Historia de la Universidad Nacional de Rosario, denominado “Efemérides en la escuela”¹, una producción audiovisual en contexto que fue organizada desde la Secretaría de Educación de la Comuna de Arequito, provincia de Santa Fe.

Esta serie audiovisual propone la elaboración y producción de un material aplicable a las prácticas de la enseñanza, fundamentado historiográficamente, desde el ámbito metodológico y didáctico, de carácter innovador y original para la enseñanza de la Historia. Los audiovisuales están protagonizados, elaborados y diseñados por escuelas formales (de gestión pública y privada) y no formales de la comunidad de Arequito, en colaboración con la Secretaría de Educación, con el objetivo principal de que se utilicen como material didáctico dentro de las escuelas y para la difusión de las efemérides seleccionadas, hacia un público en general.

Consideramos que este trabajo es un aporte innovador para profundizar problemáticas vinculadas a la enseñanza de la historia. Por un lado, planteamos un abordaje crítico del pasado, por otro lado, el trabajo de producción y elaboración en conjunto con las escuelas de la comunidad, para reflexionar sobre nuevos abordajes de ese pasado, junto con la posibilidad de producir sus propios materiales de enseñanza y aprendizaje de la historia, que no sólo se difundirán en las escuelas que formarán parte de este proyecto, sino en la comunidad toda.

Palabras claves: efemérides/ producción audiovisual/ difusión de la Historia

¹ El trabajo se encuentra en la etapa de elaboración, con la dirección de la Mg. Lucrecia Milagros Alvarez.

Introducción

La carrera de Maestría en Enseñanza de la Historia, que se desarrolla en la Universidad Nacional de Rosario - Facultad de Humanidades y Artes, propone a los estudiantes de posgrado, para finalizar dicha formación, la elaboración y producción de un material aplicable a las prácticas de la enseñanza, fundamentado historiográficamente, desde el ámbito metodológico y didáctico, de carácter innovador y original para la enseñanza de la Historia.

Para ello se realizará el análisis de “Efemérides en la escuela”, una producción audiovisual en serie, producida por quien suscribe esta ponencia, convocada en calidad de especialista en didáctica de la historia, por la Secretaria de Educación de la Comuna de Arequito, Provincia de Santa Fe.

La misma, estará protagonizada, pre elaborada y diseñada por escuelas formales (de gestión pública y privada) y no formales de dicha comunidad, en colaboración con la Secretaría de Educación, con el objetivo principal de que éstos audiovisuales breves, se utilicen como material didáctico dentro de las escuelas y para la difusión de las efemérides seleccionadas, hacia un público en general por medio del canal de cable local.

En referencia al tema abordado sobre las efemérides en la escuela, consideramos que este trabajo será un aporte innovador para profundizar las siguientes problemáticas vinculadas a la enseñanza de la historia.

Por un lado, planteamos un abordaje crítico del pasado, en particular de las efemérides incluidas en el calendario escolar, que según Carretero y Kriger (2006) estuvieron destinadas a afianzar la consolidación de la identidad nacional en el contexto del surgimiento y consolidación del Estado hacia fines del siglo XIX en nuestro país, y propusieron la construcción de un ciudadano “funcional” a ese relato histórico, centrado en grandes hombres, políticos y militares, cuyo objetivo era resaltar las “glorias” de dicho Estado en formación.

Este proyecto, propone un espacio que acompañe a las infancias, jóvenes y adultos a posicionarse como sujetos protagonistas de la historia (Villalón y Pagés, 2013), aportando a la construcción y re-significación de la identidad nacional, para el presente y el futuro de nuestros estudiantes.

Por otro lado, el trabajo de producción y elaboración en conjunto con las escuelas de la comunidad, para reflexionar sobre nuevos abordajes del pasado, junto con la posibilidad de producir sus propios materiales de enseñanza y aprendizaje de la historia, que no sólo se difundirán en las escuelas que formarán parte de este proyecto audiovisual, sino en la comunidad toda.

En este sentido, consideramos a los agentes sociales como “... capaces de establecer compromisos con su comunidad no fundados en la ficción historiográfica sino en la conciencia crítica que, a nuestro entender, sólo puede deparar la comprensión reflexiva del pasado” (Carretero y Kriger, 2010: 4).

Efemérides, escuela (s) y producción audiovisual

Como argumentamos en el apartado anterior, proponemos la producción de una serie de micro audiovisuales que, como recursos didácticos para la enseñanza de las efemérides, posibiliten el acercamiento a nuestro pasado de forma innovadora, un pasado con implicancias en el presente, dado que cada uno de ellos tendrá a las escuelas, los estudiantes y docentes como actores centrales de estos relatos históricos, en contexto institucional y local.

Nos distanciamos de una enseñanza tradicional y positivista del pasado, dado que en esta producción abordaremos cuestiones sociales e interrogantes que surjan oportunamente en la comunidad, para generar nuevas estrategias de pensamiento crítico y creativo que posibiliten problematizar los saberes históricos y ampliar simultáneamente, las fuentes de información para el público en general.

Cabe aclarar, que la presente propuesta no involucra al audiovisual dentro del espacio del aula, al menos no solamente eso, sino mucho más. Requiere la investigación del tema con el que se vincula la efeméride, la diagramación de su desarrollo, la exposición a la cámara en algunos casos, implica todos los aspectos de la producción audiovisual. Los y las estudiantes no son pasivos receptores de una producción realizada por personas ajenas, sino que, muy por el contrario, son ellos mismos, sus compañeros y compañeras, amigos, amigas, vecinos del pueblo, los y las protagonistas.

Esta producción audiovisual en serie, “Efemérides en la escuela”, nos invita a interrogarnos una vez más por el sentido y las implicancias que la enseñanza de la Historia tiene para los niños, jóvenes y adultos que transitan las escuelas, este proyecto es una posible respuesta al interrogante que en reiteradas ocasiones nos plantean nuestros estudiantes: ¿para qué nos sirve la historia?, en este caso ¿para qué nos sirven las efemérides con las que desde el inicio de la escolaridad obligatoria, los estudiantes conviven en el ámbito de la escuela?

Carretero y Kriger (2006), sostienen que:

(...) en las últimas décadas se viene dando una contradicción implícita entre los objetivos disciplinares de la enseñanza de la Historia y los objetivos identitarios. Los primeros van dirigidos a un mejor conocimiento de la disciplina y al ejercicio de un pensamiento crítico en el ámbito de las Ciencias Sociales, mientras que los segundos son de naturaleza romántica porque no pretenden el ejercicio de categorías racionales, sino la identificación con la comunidad nacional a través de la adhesión y la emoción. (Carretero y Kriger, 2006: 5).

Los autores mencionados, en otro libro de su autoría argumentan que fueron cambiantes los modos en que la enseñanza de la historia se relacionó con lo disciplinar y lo identitario. Establecen que la enseñanza de la historia es:

(...) producto del encuentro de los dos grandes idearios filosóficos que se fusionaron en el nacimiento del estado-nación: el ilustrado universalista y el romántico particularista. Del primero se desprenden los objetivos cognitivos de la historia escolar, dirigidos a la formación de conocimientos historiográficos; y del segundo los societales, dirigidos a la formación del sentimiento nacional. (Carretero y Kriger, 2010: 4).

En la enseñanza de la historia en espacios formales o no formales, y específicamente en este caso, en un proyecto para su difusión masiva dentro y fuera de las escuelas, es mayor el interés que despierta el pasado, cuando los destinatarios son escuchados y encuentran una cercanía entre las preguntas que se pueden formular sobre la historia, los contenidos abordados en la escuela, y su vida cotidiana y en comunidad.

Es así, como las inquietudes que llevan a la realización del proyecto se orientan en articular el trabajo institucional de las escuelas, promover la difusión de la historia y enlazarla con el presente. Que no sólo queden estas efemérides como hechos históricos aislados, desconectados y obligatorios en el calendario escolar; y como consecuencia en la realización de actos escolares que en muchas ocasiones no implican a los estudiantes, a los docentes; y que no llegan a la sociedad toda.

Visibilizar la actividad de las escuelas y sus actores, darles participación y voz a sus protagonistas, es uno de los objetivos fundamentales de la realización de este trabajo. Consideramos esencial generar espacios de trabajo con las instituciones escolares, a partir del diseño y elaboración de estas efemérides, que brinden oportunidades a docentes y estudiantes, para explicar y comprender la realidad social pasada y su vínculo con el presente.

Es necesario y urgente resignificar estas fechas del calendario escolar, y comprenderlas como parte de un proceso histórico, y no como sucesos acontecidos de manera aislada, y conmemoradas o recordadas un día específico.

Para la elaboración de esta propuesta audiovisual, consideramos a las efemérides como una oportunidad para volver a pensar los problemas de la actualidad, para propiciar el debate y la reflexión en los sujetos implicados y en la comunidad toda, y problematizar ese relato del pasado. Es por ello que, desde la Secretaría de Educación de la Comuna de Arequito se invitará a las instituciones educativas de la localidad a participar del proyecto "Efemérides en la Escuela".

Con esta producción y elaboración de materiales didácticos y de difusión de la historia, se busca no solo explicar las estructuras políticas y sociales de una época o referirse a la economía, costumbres o ideologías de un determinado período histórico, sino destacar la importancia de que su enseñanza y aprendizaje reside en la comprensión del pasado, las relaciones con el presente, para la elaboración y construcción de las efemérides que pretenden presentar en un lenguaje audiovisual, "otra versión" de la historia.

Se trata de producciones audiovisuales, que una vez elaboradas por las escuelas, serán difundidas a través del cable local y redes sociales, así mismo, éstas se proponen como un material de consulta para los establecimientos educativos.

En este trabajo, proponemos además otra mirada sobre la producción audiovisual, otorgándole un nuevo sentido, retomando críticamente los aportes de Gastaldello (2009: 3) quien menciona que: "Los textos impresos se han establecido históricamente como los portadores de un saber. En contraste con ello, lo audiovisual se configuró como entretenimiento, esto es, como portador de un saber no disciplinar." Creemos, sin embargo, que dicho precepto no responde en este caso, ya que "Efemérides en la escuela" se plantea como una producción audiovisual que construye conocimiento sobre el pasado, en otro lenguaje.

En el mismo sentido, el presente trabajo, pretende configurar diferentes tramas narrativas y reelaborar el modo de interpretar las efemérides. Retomando a Gastaldello (2009: 4), "todo texto audiovisual propone una versión de la historia, del espacio y de sus sujetos." Se busca poder repensar esas formas discursivas y narrativas, para aplicarlas a nuevas prácticas de enseñanza.

La realización y producción audiovisual demandará la puesta en marcha de variadas estrategias: como la investigación sobre cada efeméride elegida, la dramatización, la elaboración y lectura del guión por parte de los estudiantes y docentes, el diseño de los diversos escenarios y escenografías, entre otros; acciones que conside-

ramos enriquecerán la propuesta para potenciar la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, en la escuela y fuera de ella.

Respecto de la realización audiovisual, la definimos de la siguiente manera: “...es una práctica artística, semiótica y comunicativa. Como tal práctica, es una forma de representar e interpretar una realidad determinada y producir significaciones. El formato audiovisual es una manera de re-elaborar relato y memoria”. (García, 2019: pág. 170).

Desde un punto de vista técnico, complementario con el anterior, tomamos los aportes de Reppel Toubel (2013: 9), que en su libro nos menciona que la “...esencia de los diversos formatos de audiovisuales es el compartir, y ese compartir comienza en los inicios de un proyecto y concluye con la exhibición de la obra”.

De esto se trata la matriz de este proyecto “Efemérides en la escuela”, de compartir con los espacios educativos formales y no formales que le dieron vida y con la comunidad toda.

Conclusión

En esta ponencia presentamos un recurso didáctico que consideramos innovador para la enseñanza, aprendizaje y difusión de la historia, en particular de las efemérides incluidas en el calendario escolar de la provincia de Santa Fe, como parte del trabajo final para concluir estudios de posgrado, en el marco de la carrera de Maestría en Enseñanza de la Historia de la ciudad de Rosario.

Para finalizar este trabajo y continuar reflexionando sobre el sentido de las efemérides hoy sus tensiones y desafíos, retomamos lo que nos proponen Carretero y Kriger (2013: 21), quienes sostienen que: “...pese a ser un dispositivo decimonónico diseñado al servicio de la construcción de los estados liberales, siguen conservando su eficacia en la actualidad, en circunstancias muy diferentes”.

Se comparte un listado con las producciones audiovisuales realizadas, disponibles en el Canal de YouTube de autora de este trabajo, como una forma más de difusión de las mismas, dado que consideramos que pueden ser de utilidad para colegas en formación y docentes en ejercicio, que quieran acceder a estos recursos didácticos, para re-pensar las efemérides en la escuela:

Día de la Memoria, Verdad y Justicia

<https://www.youtube.com/watch?v=u3iYZh6LtsM>

Día del veterano de guerra y caídos en Malvinas

<https://www.youtube.com/watch?v=gQ8DttAIT6o>

Día del Trabajador

<https://www.youtube.com/watch?v=WzB5IoDzE1Y>

Revolución de Mayo

<https://www.youtube.com/watch?v=SFSbWgxnwYE>

Día de la Bandera Nacional

<https://www.youtube.com/watch?v=wu3O9NHOpTM>

Día de la Independencia

<https://www.youtube.com/watch?v=BffazKBXT0o>

Paso a la inmortalidad del General José de San Martín

<https://www.youtube.com/watch?v=ncL2pNsgJ2c>

Día del Maestro

<https://www.youtube.com/watch?v=hZHKcJz859o>

Día del respeto a la diversidad cultural

<https://www.youtube.com/watch?v=OVuf4netItY>

Día de la Tradición

https://www.youtube.com/watch?v=QTMo_aJuQ8w

Día de la Soberanía Nacional

https://www.youtube.com/watch?v=ygeGZBqj_qY

Bibliografía

- Carretero, Mario y Kriger, Miriam** (2006): La usina de la patria y la mente de los alumnos: un estudio sobre las representaciones de las efemérides escolares argentinas, en Carretero, Mario; Rosa Rivero, Alberto y González, María Fernanda (coord.): *Enseñanza de la historia y la memoria colectiva* (169-196), Buenos Aires, Paidós.
- Carretero, Mario y Kriger, Miriam** (2008): Narrativas históricas y construcción de la identidad nacional: Representaciones de alumnos argentinos sobre el “Descubrimiento” de América, *Cultura y educación*, 20, 229-242.
- Carretero, Mario y Kriger, Miriam** (2010): Enseñanza de la historia e identidad nacional a través de las efemérides escolares, en Carretero, Mario y Castorina, José Antonio (2010): *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades* (55 – 81), Buenos Aires, Paidós.
- García, Marcelino** (2019): *Comunicación Audiovisual y Efemérides escolares*, Posadas, IAAVIM Ediciones.

Gastaldello, Daniel (2009): Narrativas audiovisuales en el aula. Aportes desde los estudios semióticos para una discusión epistemológica (orientada al diseño de nuevas prácticas de enseñanza), *De Signos y Sentidos*, 1, 41-70.

Reppel Toubel, Roberto (2013): *iACCION! La realización audiovisual sin misterios ni secretos*, Buenos Aires, La Imprenta Digital.

Villalón, Gabriel y Pagès, Joan (2013): ¿Quién protagoniza y cómo la historia escolar? La enseñanza de la historia de los otros y las otras en los textos de estudio de Historia de Chile de educación primaria, *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 17 119-136.

Prácticas y experiencias docentes. Hacia una narrativa compartida de los vínculos entre docencia e investigación

MARÍA ROSA OLIVER

mroliver11@gmail.com

Universidad Nacional de Rosario - UNR

MARIANA CABALLERO

poesiaenmarcha@yahoo.com.ar

Universidad Nacional de Rosario - UNR

LUCIANA URBANO

lucianalurbano@gmail.com

Universidad Nacional de Rosario - UNR / Universidad de Buenos Aires - UBA

Resumen

En la lógica de repensar nuestras prácticas y construir narrativas que nos permitan vivenciar y compartir las experiencias realizadas en torno a docencia e investigación, se encuentra esta presentación. Se basa en el desarrollo y puesta en valor de dos cursos de actualización (el primero presencial y el segundo *on-line*) que llevamos adelante en los años 2018 y 2021 como parte del programa de perfeccionamiento docente del gremio de docentes e investigadores de la UNR (Coad).

Generar un quiebre con la clase magistral significa romper con estructuras verticalistas y piramidales de donación del conocimiento, ese “dar la clase” (práctica religiosa – lugar del saber) y buscar nuevas formas de construcción y circulación del mismo donde los estudiantes dejen de actuar como meros taquígrafos para convertirse en sujetos activos de su praxis. La justicia curricular aporta, en este sentido, un análisis crítico no solo de los contenidos sino también de las propuestas de enseñanza y aprendizaje.

Romper con la clase magistral en la Universidad no significa romper con las clases teóricas sino resignificarlas en un ir y venir sobre el contexto de producción historiográfico y la lógica de la investigación, desmontando el texto en: estado de la cuestión, objetivos del autor, hipótesis y líneas que se abren. ¿Qué nos provoca el texto? ¿Con quienes discute? ¿Quién es su referente o referentes teóricos? El objetivo de la presentación será

compartir las experiencias señaladas para reflexionar sobre los modos de enseñar y aprender en el nivel superior.

Palabras clave: prácticas / narrativas / nivel superior

Introducción

En la lógica de repensar nuestras prácticas y construir narrativas que nos permitan vivenciar y compartir las experiencias realizadas en torno a docencia e investigación, se encuentra esta presentación. Se basa en el desarrollo y puesta en valor de dos cursos de actualización (el primero presencial y el segundo on-line) que llevamos adelante en los años 2018 y 2021 como parte del programa de perfeccionamiento docente del gremio de docentes e investigadores de la UNR (Coad). El objetivo de la presentación será compartir las experiencias señaladas para reflexionar sobre los modos de enseñar y aprender en el nivel superior.

Pensar las prácticas, romper la clase, inventar la clase

Quienes somos docentxs debemos con frecuencia enfrentarnos a la devoradora realidad de que lxs estudiantxs se aburren en las clases. En *El libro rojo de la educación española* (2010) aparece caracterizada esta clásica situación:

Si te aburres durante la clase y no llegas a convencer a tu profesor de la necesidad de cambiar de método, queda siempre la posibilidad de huir, de estar ausente, como dicen los profesores. Hay numerosas maneras de huir, y tú las conoces: enviar mensajes de una mesa a otra, hacer dibujos en la tapa del libro, jugar con la regla y la goma, hacer aviones de papel debajo de la mesa, pensar en lo que harás al salir de clase, leer discretamente tebeos, novelas policíacas o revistas un poco verdes. Es completamente normal querer evadirse cuando el profesor es pesado. He aquí otras maneras de hacerlo: - pensar cómo vas a emplear tu dinero; - hacer proyectos para ocupar las horas libres; - escribir a un compañero que también se aburre para decirle lo que piensas de una película, de una emisión de televisión o de cualquier otro asunto que os interese a ambos; - hacer circular por toda la clase mensajes pidiendo que todo el mundo diga lo que piensa; - escribir a un periódico o hacer un artículo para explicar cómo te dan clase y hasta qué punto te resulta fastidioso; - leer el «Pequeño Libro Rojo de los Escolares»; - poner un libro que te interese en las tapas o adentro de un libro de clase para poder leer tranquilamente; - dibujar en una libreta que se parezca al cuaderno de clase: el profesor creerá que estás tomando notas; - escribir en la cubierta del libro un poema sobre un asunto que te importa mucho; - escribir esta carta que deseas escribir desde hace mucho tiempo. (Plataforma España Inclusión, 2010)

Lejos de posicionarnos en la comodidad de la queja, consideramos que es imperioso repensar nuestras prácticas (Bourdieu y Wacquant [1992] 2014: 271 y ss.). Esta es sin duda una tarea personal pero también colectiva, no partimos de cero sino que nos apoyamos en investigaciones educativas previas que se llevaron adelante en distintos profesorados en Historia de la provincia de Santa Fe en articulación con la Universidad y con otros niveles educativos.¹ Partimos de estas bases y de esas preocupaciones para organizar los cursos que dan origen a esta presentación. El primero de ellos realizado en el marco de los cursos de actualización del gremio de Docentes en Investigadores de la UNR en 2018, provocativamente lo titulamos: “¿Romper con las clases magistrales en la Universidad? Repensar la enseñanza de la Historia en la Universidad de masas y posibilitar la articulación entre niveles Universidad/Terciarios/Media.”²

Para iniciar, nos preguntamos ¿Qué entendemos por clases magistrales? La clase magistral es un derivado de la práctica de matriz eclesial en la cual uno solo habla y dice “la palabra” mientras otros escuchan y pasivamente atienden a ese otro que, desde un lugar diferenciado, una tarima, detrás de un escritorio, parado cuando todos están sentados, ejerce el monopolio de la palabra mientras el silencio se impone ante esa voz. Es la imagen más parecida, o remanente, de lo que se conoce como enseñanza tradicional. Va de la mano con la creencia de verdades establecidas que deben ser aceptadas sin discusión. Nada más alejado de los claustros universitarios donde dudar debería ser parte de la cotidianeidad. Existe, sin embargo, una variante: las clases magistrales activas.

La clase magistral activa es una exposición interactiva que consiste en la presentación clara y organizada de un tema para promover la comprensión y construcción del conocimiento por parte de los estudiantes. Además, el docente dedica tiempo de la clase al análisis de los contenidos, e involucra activamente a los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje. Cabe señalar que existen estudios realizados en ámbitos disci-

1 Dichas experiencias son: “La transposición didáctica: Alcances, Posibilidades y Límites” N° DE DICTAMEN: 202-1-02-a-159. 2002-2006. Proyecto N° 76: “La enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela santafesina actual: Un campo multifragmentado”. Informe final aprobado 2010. Parte del programa INFED Convocatoria 2007 “Conocer para incidir en los aprendizajes escolares”. Proyecto PICT-O 36269. Prácticas docentes y relaciones intergeneracionales. Análisis de las relaciones pedagógicas en distintos niveles de los sistemas educativos de Santa Fe Entre Ríos y Buenos Aires (18-36269) Equipo responsable (UNR) E. Achilli; M. Bertolini, M.R. Oliver, M. Nemcovsky, S. Sanchez (IFD), S. Acosta (Esc. Normal Superior N°34, Rosario); G. Bernardi (IFD N°9, Tostado, Santa Fe); M. Caballero (IFD N°62, San José de la Esquina, Santa Fe); C. Ciavaglia (N°103, Lomas de Zamora, Bs. As.) y M. Espinoza (UADER, Paraná, Entre Ríos). Informe final aprobado 2011.

2 Dictantes: Mariana Caballero, María Rosa Oliver, Micaela Giuliano y Luciana Urbano.

plinares diversos como la historia y la ingeniería que muestran que las clases magistrales activas contribuyen a generar interés, involucrar a los estudiantes y a proporcionarles estructura conceptual. (Morton, 2009. Citado en Del Valle Ballón y Valdivia Cañotte, 2017: 5)

La clase magistral entonces puede oscilar desde lo meramente expositivo como expresión de una práctica docente caracterizada por el verbalismo o uso intensivo del discurso hasta lo que algunos llaman la clase magistral activa.

En la clase magistral meramente expositiva lxs profesorxs actúan como conferencistas y lxs estudiantxs como sujetos pasivos. Es un método expositivo que se centra en la transmisión de conocimiento. Es unidireccional. El énfasis en esta tarea impide que lxs profesorxs («lxs que saben») verifiquen el aprendizaje del estudiantado («lxs que no saben») a lo largo del proceso de “transmisión del conocimiento”. Las sesiones de clase están caracterizadas por orientarse hacia el aprendizaje por recepción. Esta situación motiva la crítica por parte de aquellos que propician el aprendizaje por descubrimiento, pero desde el punto de vista de la transmisión del conocimiento, es injustificado, pues en ningún estadio de la evolución cognitiva del educando, tienen necesariamente que descubrir los contenidos de aprendizaje a fin de que estos sean comprendidos y empleados significativamente.

En el aprendizaje por recepción, el contenido de aprendizaje se presenta en su forma final, sólo se exige que incorpore el material (leyes, poema, teorema, etc.). Sin embargo, el aprendizaje por descubrimiento puede ser especialmente apropiado para el aprendizaje de procedimientos científicos. Consideramos que esta estrategia no se limita a las ciencias de aplicación, las denominadas duras o experimentales, sino que podemos pensarlo también para la Historia. Este fue el objetivo del segundo curso sobre el que queremos compartir nuestras experiencias. De los resultados de nuestras investigaciones, de los estilos de la práctica y las devoluciones del curso del 2018, surge la propuesta de pensar las articulaciones posibles entre docencia e investigación con un anclaje profundo en lo histórico: Curso de capacitación COAD (2021) “Docencia e investigación. Estrategias didácticas para llevar la investigación al aula. Anclajes desde la Historia para el nivel medio y superior (terciario y universitario)”.³

La propuesta de incorporar la investigación a la práctica educativa y su metodología al quehacer cotidiano en las aulas, considera especialmente la utilidad de los instrumentos metodológicos para desestructurar los textos y posibilitar la com-

3 Dictantes: María Rosa Oliver y Luciana Urbano.

preensión e interpretación de los mismos. Nos apoyamos en la propia práctica y en autores significativos que nos han abierto y facilitado el camino. En tal sentido, Gabriel Gyarmatik (1993) nos plantea que el aporte de la investigación a la docencia universitaria excede los límites de lo propiamente pedagógico porque afecta a la sociedad en general, ya que lo realmente medular de la enseñanza debe centrarse en el conocimiento como proceso: un proceso de creación y de elaboración.

El autor nos propone dos caminos posibles, uno de ellos, que el estudiantado realicen las mismas prácticas que lxs científicxs en el laboratorio o en la investigación social, lleven adelante proyectos de investigación, escriban ensayos, ponencias que puedan difundir y confrontar sus resultados y avances de investigación, lo que puede realizarse pero tiene sus dificultades de infraestructura, de convergencia con un proyecto disciplinar, institucional y jurisdiccional/ ministerial.

La segunda propuesta, en cambio, consiste en compartir con lxs estudiantxs una visión en profundidad de cómo otrxs investigadorxs, con mayor experiencia, realizaron su labor creativa. El proceso humano detrás de la lógica de las ciencias y las humanidades que aparecen descritos en los textos de estudio: ¿Cómo priorizaron los problemas de investigación? ¿Cuál era su metodología y su marco teórico? ¿Cómo plantearon y volvieron a plantear los interrogantes de investigación, considerando las partidas falsas? Es decir los avances y retrocesos del proceso de investigación que son los que muestran realmente la cocina de la producción del conocimiento y no solamente formar a meros reproductores de textos. A partir de esta operatoria, todo se pondrá en tela de juicio, todo deberá ser repensado y las certezas básicas revisadas, ya que el conocimiento es solo una aproximación. Cuando se incorpora la investigación a la enseñanza, se produce un cambio radical en el estilo de pensamiento que nos transforma.

Isabel Hernández Arteaga (2009), por su parte señala la importancia del docente como investigador, como creador de conocimiento, para lo cual necesita de un discurso pedagógico que genere un dispositivo de producción y construcción de conocimiento:

Los procesos de enseñanza y aprendizaje son pensamiento vivo, construido por docentes y estudiantes investigadores, en la aventura de desarrollar conocimiento. Dos generaciones de grupos productivos en un ambiente de enseñanza, aprendizaje investigación y extensión para proyectarse a la comunidad en la formación de ciudadanía (...) la relación entre docencia e investigación se constituye en una acción válida para superar las limitaciones de los diferentes modelos educativos universitarios/terciarios y en la transformación del contexto social. (Hernández Arteaga, 2009: 186)

Por su parte Mariela Coudannes Aguirre (2010) nos introduce en la problemática del distanciamiento entre investigación y docencia justamente en nuestra disciplina Historia y el alejamiento cada vez más marcado de la formación docente en los estudiantes de Historia de la Universidad/Terciarios. Señala como una de las principales dificultades, la difícil relación entre historia investigada e historia enseñada, la creencia firme que con saber historia basta (Coudannes Aguirre, 2010: 985). Uno de sus aportes importantes es señalar los estereotipos que separan la práctica docente de la investigación y cómo visibilizando y trabajando sobre este supuesto lograr o recuperar un propósito, el compromiso del historiador del siglo XXI de restituir la utilidad social de la disciplina a la sociedad en su conjunto, es decir la necesidad de construir una conciencia histórica como nos dicen Gómez, Cosme Jesús; Ortuño, Jorge y Molina, Sebastián (2014):

Casi dos siglos desde que la historia es una disciplina académica, la convierte en un saber imprescindible para las sociedades del siglo XXI. La historia social crítica, una historia emancipadora que ayude a los ciudadanos a disipar la niebla de las leyendas arraigadas a través del desarrollo de la conciencia histórica. (Gómez, Ortuño & Molina: 2014, 7)

El desarrollo de la conciencia histórica toma una nueva dimensión en el contexto actual donde como nos dice Serres:

El saber anunciado ya lo tiene todo el mundo. Integro. A disposición. Al alcance de la mano. Accesible por la Web, Wikipedia, el celular, en cualquier portal. Explicado, documentado e ilustrado sin más errores que en las mejores enciclopedias. Ya nadie necesita a los portavoces de antaño, salvo si uno, original y raro, inventa. (Serres, 2013: 47 y 48)

Como retoma Mariana Maggio, lo que queda es inventar y reinventarnos, una tarea tan difícil como urgente (Maggio, 2018: 28). Un primer paso en ese camino de la invención es justamente aquello que planteáramos al inicio, repensar las prácticas. Maggio nos lo propone bajo la forma de meta-análisis de las clases, una reconstrucción de la clase a posteriori que muestra la importancia de la didáctica en dos planos: en la práctica docente y en la reconstrucción de dicha práctica desde la teoría (Idem: 29).

Ese inventar es la búsqueda propia de la tarea investigativa. Lxs docentxs investigadorxs debemos explotar esta alternativa incluyendo aquellas herramientas que son propias del hacer historiográfico. Maggio, acertadamente en nuestra opinión, nos propone que aquellas cosas que hacemos cuando investigamos, aquellas operativas de la investigación deben ser parte de lo que se hace en clase:

De esta forma los estudiantes estarían formándose en los modos en que se construye el conocimiento, que es ni más ni menos, lo que necesitamos que ocurra en tiempos en que estos procesos de aceleran, a la vez que aquello que sabemos muta más rápido que en cualquier momento de la historia de la humanidad (Frey, 2012). Los docentes que somos investigadores podemos ahora empezar a pensarnos como investigadores en el ámbito de la clase. No para relatar nuestras experiencias pasadas sino para revivirlas junto a nuestros estudiantes. (Maggio, 2018: 32)

Experiencias transformadoras: el juicio a la clase magistral y el aula como cocina de la Historia

La experiencia personal acumulada respecto a los distintos tipos de clases resulta un material clave para analizar la propia práctica, sea como estudiante, sea como docente. Autoras como Liliana Sanjurjo (2019) señalan que existen conocidas formas básicas de enseñar que, no por ser antiguas han dejado de tener valor e importancia. Entre ellas resalta la narración, la descripción, el uso de metáforas, la explicación, el empleo de ejemplos, el circunloquio didáctico, las apoyaturas visuales, las preguntas y el diálogo. Nuestra experiencia nos señala también la importancia de la traducción a otros lenguajes, el análisis de casos, el encuentro con las artes y el empleo de una mirada oblicua, apelar a la risa y a las paradojas como formas de incluir a todxs en la construcción de la clase. Una forma sumamente valiosa que empleamos fue la construcción de un Juicio a la Clase Magistral, recurso que bajo la estructura teatralizada de defensa y acusación permitió debatir aspectos centrales de la problemática de las clases magistrales.

En la primer experiencia, el título de nuestra propuesta era un interrogante, en la que quedaba claro que la protagonista era la historia para pensar y pensarnos desde esa perspectiva crítica. Sin embargo, tuvimos un gran caudal de participantes que venían de otras disciplinas, a las que muchas veces denominamos como “ciencias duras” (medicina, bioquímica, enfermería, ingeniería) también de las ciencias jurídicas, de comunicación social y en menor medida de historia.

La sorpresa fue la respuesta, las ganas de participar –a pesar de las cargas laborales de cada uno- el humor y compromiso con que armaron los diálogos de los abogados defensores, del juez y de los fiscales. Se rescataron y pusieron en debate experiencias propias en las formaciones de cada uno y también en sus prácticas actuales en un ejercicio y un disfrute que nos enriqueció a todxs. Esta experiencia capitalizaba una experiencia desarrollada años antes en el ISP N° 62 de San José de la Esquina. En esa ocasión la Prof. Mariana Caballero pensó una actividad que pusiera en el banquillo de los acusados a la didáctica, víctima de varios desagravios y una propuesta de diálogo y acercamiento con los defensores del orden disciplinar de la historia que arremetían contra cualquier intento de articular didáctica e historia.

En la segunda experiencia, nos proponíamos articular la investigación y la docencia, y nuevamente, aunque el título refería claramente a la disciplina histórica, participaron docentes de nivel medio y superior de muy diversas carreras de la UNR. En este caso pensamos como disparador la idea de mostrar en el aula la “cocina de la Historia” haciendo referencia al proceso de investigación. Así, la cocina, como espacio y práctica, nos pareció un recurso valioso para re-pensar la didáctica. Partimos de la lectura del capítulo titulado “Mostrar, no hablar” del libro *El Artesano* de Richard Sennet (2009), el autor nos dice:

Con frecuencia se espera que el aprendiz absorba por osmosis la lección del maestro; la demostración del maestro exhibe un acto cumplido satisfactoriamente y el aprendiz tiene que imaginarse cuál es el secreto de tal operación. El aprendizaje por demostración descarga su peso sobre el aprendiz y da por supuesta la posibilidad de la imitación directa. Es cierto que a menudo el proceso funciona bien, pero con la misma frecuencia fracasa. En los conservatorios de música, por ejemplo, muchas veces al maestro, incapaz de mostrar el error, sino sólo la manera correcta de hacer algo, le resulta difícil retroceder a la situación elemental del alumno. (Sennet, 2009: 120)

El autor utiliza una receta de cocina, el sofisticado Poulet à la d'Albufera, desde la perspectiva de distintxs cocinerxs del S.XX. La de Richard Olney, absolutamente técnica, se centra en como cortar el pollo. En oposición la de Julia Child busca conectar con el aprendiz. Esta última nos interesa particularmente y nos permitió jugar con la idea de investigadorxs-docentes-cocinerxs. Sennet nos dice:

“Las recetas de Child se leen de manera completamente diferente de las de Olney, de direcciones precisas, porque su relato se estructura en torno a la empatía con el cocine-

ro; ella se centra en el protagonista humano antes que en el ave. El lenguaje que de ello se desprende está en realidad lleno de analogías, pero no se trata de analogías exactas, sino de contornos imprecisos, y por una razón. Cortar un tendón de pollo es técnicamente como cortar una cuerda, pero la sensación es distinta. Éste es un momento instructivo para su lector: en efecto, ese «como, pero no exactamente como» enfoca el cerebro y la mano del lector en el acto mismo de cortar el tendón. Las analogías imprecisas tienen también un aspecto emocional; la indicación de que un nuevo gesto o acto guardan cierta semejanza con algo que uno ya ha hecho tiende específicamente a inspirar confianza” (Sennet: 2009, 121)

Estas ideas nos permitieron poner en cuestión las formas tradicionales de pensar la didáctica. Recuperamos el concepto de conocimiento didáctico del contenido de Antonio Bolívar (2005) como propuesta superadora de la transposición didáctica. Este concepto desarrollado por Yves Chevallard para la matemática presenta limitantes para la Historia. En nuestra disciplina no existe un “saber sabio” al cual aplicarle la operatoria señalada para transformarlo en “saber escolar”. La Historia produce interpretaciones sobre la realidad desde distintas perspectivas historiográficas. Si negamos esto, caemos en aquello que no deseamos, un saber escolar con pretensiones de verdad, que oculta las contradicciones, las hipótesis, las teorías y conceptos, el trabajo con fuentes, es decir el trabajo historiográfico. Les propusimos a los cursantes que muestren las cocinas de sus disciplinas en una actividad que procure la construcción de conocimiento didáctico del contenido desde la práctica, desde el mostrar y no desde el hablar. Que pudiéramos compartir cuáles son las herramientas que utilizamos en nuestras prácticas profesionales y como las usamos. Transformar ese saber-experiencia en una instancia de aprendizaje, donde valoráramos el recorrido y no tanto el producto final.

Es importante señalar, que la mayoría de los docentes manifestaron realizar prácticas similares o que de manera micro, experimentaban con estas estrategias didácticas. Sin embargo, la clase teórica y la evaluación reproductivista seguían teniendo la centralidad en el proceso de aprendizaje. El desafío es por lo tanto dar vuelta la ecuación, sin sentir que nuestra tarea carecerá de sentido o solidez.

Reflexiones finales

*“Que no, que no, que el pensamiento no puede tomar asiento.
Que el pensamiento es estar siempre de paso, de paso, de paso...”
De paso - Luis Eduardo Aute*

La posibilidad que nos da este espacio para compartir la resignificación de nuestras prácticas con todos ustedes nos ha permitido recordar y recuperar parte del caudal de lo trabajado y las devoluciones que obtuvimos en los dos cursos que realizamos. En el desarrollo precedente planteamos que enseñanza e investigación deben ir de la mano. Sin embargo, mientras en los ámbitos de la investigación se reconoce (o debiera reconocerse) que “todo conocimiento (o casi todo) es dudoso” (Russell, 1992: 501) muchas veces, de modo equivoco, su enseñanza a través de procesos de transposición didáctica contribuye a simplificar, aseverar y transmitir como verdades inapelables cuestiones que, en procesos investigativos resultan necesariamente interpeladas. No es el manual de metodología el que transmitimos, sino el enseñar haciendo, exponiendo los secretos, equivocaciones, reparaciones y los caminos alternativos que se utilizaron en la propia cocina de la investigación. Este es un camino arduo y sinuoso con muchos logros pero también con escollos que se deberán sortear para llegar a buen puerto.

Enseñar debe ser enseñar a dudar acerca de lo que enseñamos. Es por eso que, aquellas formas de enseñanza que incorporan el diálogo, la pregunta y la duda, entrelazadas con expresiones creativas que pongan en tensión sujetos y objetos colaboran a cuestionar seudoverdades establecidas. Las clases magistrales que entronizan en una única voz poderosa la verdad y la direccionalidad de la enseñanza son expresión de esas inexistentes certezas. Otros formatos que hemos presentado en esta ponencia encarnan batallas del pensamiento, en su diversidad de expresiones. El pensamiento que “no puede tomar asiento” (como lo hace en las pasivas clases magistrales) necesita incluir múltiples voces y asemejarse a formatos investigativos y creativos cuestionadores del estado actual del conocimiento. Un conocimiento provisorio que, en definitiva, siempre “está de paso”.

Bibliografía

Arteaga, Isabel (2009): “El docente investigador como creador de conocimiento”, *Tumbaga*, 1(4), 185-198.

- Bolívar, Antonio** (2005): “Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas”, *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2), 1-39.
- Bourdieu, Pierre y Wacquant, Lois** ([1992] 2014): *Una invitación a la sociología reflexiva*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Coudannes Aguirre, Mariela** (2010): “La formación del profesor de historia en la universidad argentina. La creciente distancia entre investigación/docencia y teoría/práctica”, *Antíteses*, 3(6), 975-990.
- Del Valle Ballón, Julio César y Valdivia Cañotte, Sylvana Mariella** (2017): *La clase magistral activa*, Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Gómez Carrasco, Cosme Jesús; Ortuño Molina, Jorge y Molina Puche, Sebastián** (2014): “Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI”, *Tempo e Argumento*, 11(6), 5-27.
- Gyarmatik, Gabriel** (1993): “Ciencia versus cientificismo: dos estilos pedagógicos”, documento de trabajo, circulación restringida.
- Maggio, Mariana** (2018): *Reinventar la clase en la universidad*, Buenos Aires, Paidós.
- Plataforma España Inclusión** (2010): *El libro rojo de la educación española*. Madrid, PEI.
- Russel, Bertrand** (1992): *El conocimiento humano. Su alcance y sus límites*, Barcelona, Planeta Agostini.
- Sanjurjo, Liliana** (Comp.) (2019): *Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar*, Rosario, Homo Sapiens.
- Sennett, Richard** (2009): *El artesano*, Barcelona, Anagrama.
- Serres, Michel** (2014): *Pulgarcita*, Barcelona, Gedisa.

La Historia del Arte en la formación de profesores y profesoras de Historia: una propuesta innovadora

DIEGO SAUBIDET

diegosaubi@gmail.com

IES N° 28 “Olga Cossettini”

DIEGO LAPORTA

diegolaporta182@gmail.com

IES N° 28 “Olga Cossettini”

Resumen

Este trabajo presenta una propuesta innovadora relacionada con los aportes de la Historia del Arte, en la formación de futuros profesores de Historia, llevada adelante por los docentes a cargo de la Práctica Docente II, de la carrera de Profesorado de Historia, del IES N° 28 de la ciudad de Rosario - Santa Fe.

En el plan de estudios de este profesorado, la Historia del Arte se trabaja sólo en primer año de la carrera, con un abordaje disciplinar y en formato de Unidad Curricular Optativa, es decir, que los futuros profesores eligen cursar este taller o no hacerlo.

Los interrogantes que nos impulsaron como formadores de futuros docentes fueron: ¿Qué cambios realizar a la planificación del Taller y en las prácticas de enseñanza, para aportar a la mejora de la formación docente inicial del profesorado de Historia, desde la Historia del Arte?; ¿Arte para qué?; ¿Cómo propiciar el acercamiento de los estudiantes a las realidades de las escuelas secundarias de la ciudad, incorporando la Historia del Arte?; ¿Qué contribuciones del arte en la historia ayudan a comprender los acontecimientos en el presente pospandemia?; ¿Cuál es la urgencia del arte para la enseñanza de la historia?

Consideramos que este trabajo puede ser un aporte para el nivel superior, para los docentes formadores y para los futuros colegas, ya que las artes hoy problematizan espacios y tiempos, y habilitan la posibilidad de pensar una expansión del aula y una reformulación de las narrativas pedagógicas institucionales.

Palabras clave: historia del arte/ formación del profesorado/ innovación/ pospandemia

Introducción

Nunca se acaba de aprender en lo que al arte se refiere. Siempre existen cosas nuevas por descubrir. Las grandes obras de arte parecen diferentes cada vez que uno las contempla. Parecen tan inagotables e imprevisibles como los seres humanos. Es un inquieto mundo propio, con sus particulares y extrañas leyes, con sus aventuras propias. Nadie debe creer que lo sabe todo en él, porque nadie ha podido conseguir tal cosa. Nada, sin embargo, más importante que esto precisamente: para gozar de esas obras debemos tener una mente limpia, capaz de percibir cualquier indicio y hacerse eco de cualquier armonía oculta; un espíritu capaz de elevarse por encima de todo, no enturbiado con palabras altisonantes y frases hechas.

E. H. Gombrich.

Este trabajo presenta una propuesta innovadora relacionada con los aportes de la Historia del Arte, en la formación de futuros profesores y profesoras de Historia, llevada adelante por los docentes a cargo de la Práctica Docente II, de la carrera de Profesorado de Educación Secundaria en Historia, del IES N° 28 de la ciudad de Rosario, Santa Fe.

En el Plan de Estudios de este Profesorado, la Historia del Arte se trabaja sólo en el primer año de la Carrera, con un abordaje disciplinar y en formato de Unidad Curricular Optativa (UCO), es decir, que las y los futuros profesores eligen cursar el mismo o no hacerlo.

Este Profesorado tiene como marco normativo, dentro de los lineamientos de la Política Educativa Nacional, la Ley de Educación Nacional N° 26206/06 y una serie de normativas posteriores a aquella ley entre las que se encuentra el Diseño Curricular Profesorado de Educación Secundaria en Historia, correspondiente al nivel de concreción jurisdiccional del curriculum, del año 2017. En este documento, al hacer referencia a los Diseños Curriculares de los Profesorados de Educación Secundaria, se enuncia lo siguiente:

Como proyecto pedagógico, [cada Diseño] intenta ofrecer una pluralidad de experiencias formativas que contemplan condiciones de factibilidad para los/las estudiantes, sin renunciar a la proyección de trayectos curriculares de calidad, recuperando los debates, tensiones y desafíos, tanto de los campos disciplinares como del campo pedagógico actual (Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2017, p. 9).

Además, se expresa:

El horizonte de la propuesta curricular es la formación de profesionales comprometidos con la tarea de enseñar, que se piensen como trabajadores intelectuales, sensibles, gestores de utopías y promotores de la cultura, capaces de realizar intervenciones de enseñanza que ofrezcan diferentes formas de posibilitar aprendizajes y que sean partícipes activos en el fortalecimiento de los procesos democráticos al interior de las instituciones educativas y de las aulas, a partir de ideales de justicia y de logro de mejores y más dignas condiciones de vida para todos/as (Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2017: 10).

Siguiendo el sentido de estas citas, consideramos al Arte como objeto de estudio de la Historia y a la “Historia del Arte” y a la historiografía artística como pilar fundamental, posible para la formación integral de profesores y profesoras de Historia, con una visión integral, creativa, crítica y comprometida con la realidad social contextualizada a la que pertenecen, y en un periodo histórico determinado. Además, la Historia de Arte puede resultar un eje para articular otros contenidos también trascendentes y salir de los compartimentos estancos propios de los formatos disciplinares, enciclopédicos, presentes en los espacios disciplinares de esta Carrera.

A tal fin, esta propuesta se inscribe en pos de una futura revisión y reforma del Diseño Curricular de este Profesorado. Al fin y al cabo, el currículum no deja de ser una propuesta político-educativa (De Alba, 1995). Y el Diseño Curricular es la traducción de ese proyecto; siempre perfectible. En efecto, esta idea de reforma es consciente de que no alcanza transformar la educación anexando una disciplina. Por eso se insiste, en este trabajo, en realizar aportes según las directrices que se explicitan en las citas anteriores, queriendo integrar contenidos que nos resultan de valía para enriquecer la formación acorde a la función social que la educación posee. Pero no sólo se persigue un cambio curricular. Mientras se continúan los desarrollos y debates en torno a esta problemática que se intenta presentar, se espera que, en este “mientras tanto”, entre tensiones, contradicciones y negociaciones que todo posicionamiento en cuanto a lo curricular trae aparejado, se consideren estos contenidos específicos de la historiografía artística como ejes transversales que permitan articular los restantes espacios disciplinares desde los talleres de Práctica Docente y el Seminario de investigación histórica que forman parte del actual Plan de Estudios de la Carrera.

Desarrollo

Ante la situación planteada en la Introducción, surge la siguiente pregunta, a manera de problema: ¿Es necesario y posible integrar en el Diseño Curricular de la Provincia de Santa Fe para el Profesorado de Educación Secundaria en Historia, la “Historia del Arte” como formato interdisciplinar? Los considerandos para empezar a dar respuesta a este interrogante se presentan a continuación.

Por qué Historia del Arte

La disciplina histórica ha sufrido importantes modificaciones epistemológicas y metodológicas a lo largo del tiempo, entre ellas, se ha ido operando una ampliación de su campo de estudio y una fragmentación en especialidades. La Historia es una disciplina que admite ser narrada a partir de una gran variedad de testimonios, entre ellos las representaciones artísticas. Cuando utilizan imágenes, los profesionales de la Historia, suelen tratarlas como simples ilustraciones, produciéndolas sin abordar sus complejidades. En los casos en los que las imágenes se analizan, su testimonio suele utilizarse para ilustrar las conclusiones a las que se ha llegado por otros medios, y no para dar nuevas respuestas o plantear nuevas cuestiones.

Los elementos Arte-Historia constituyen una unidad del saber más significativa para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Abordando diferentes dimensiones cognitivas como emocionales (propias del lenguaje de las artes), ambas se encuentran íntimamente ligadas para el abordaje de procesos históricos en sus diversos aspectos metodológicos-epistemológicos, comprendiendo sus complejidades, aprehendiendo a través de las imágenes-escenas, reconstruyendo visiones desde una perspectiva holística, brindando maneras que podrían ser atractivas en este tipo de abordaje didáctico. Generando procedimientos de enseñanza para el análisis y lectura de obras artísticas, teniendo en cuenta aspectos vinculados no solo a lo meramente estilístico.

Qué Historia del Arte

El Arte y la Historia se constituyeron casi al unísono cuando los primeros de la especie dejaron dibujos estampados en las paredes de las cavernas que le daban cobijo.

Sin dudas pensamos en una Historia de las Artes, en plural, aunque en este caso particular del presente trabajo, hacemos principalmente referencia a las artes visuales, plásticas, figurativas, en relación con la imagen y la cultura visual (pintura y escultura principalmente).

Más allá de enfoques y perspectivas, cada reflexión acerca del Arte es una invitación a reconocernos en sus producciones como parte de la humanidad, posibilitando una plena relación entre los seres humanos y el mundo exterior, dirigiendo la mirada hacia los sentimientos, permitiendo explorar lo incierto. (España, 2016: 14)

Por otro lado:

Entendemos a producción artística como texto abierto e inconcluso que se propone a la interpretación a través de un ejercicio que permite acercarnos desde la obra a un/a productor/a de arte y al mundo en el que están insertos (Pareyson, 1987), pero considerando como componente esencial en la interpretación a los saberes, la subjetividad de quien interpreta y del contexto (Peirce). (Kushnir, 2022: 1)

Peter Burke (2005) lleva adelante un análisis detallado del proceso de constitución de la imagen como fuente histórica, haciendo una valoración de dichas fuentes e intentando fomentar la utilización de este tipo de documentos. Reconoce que cada vez más a menudo se están utilizando distintos tipos de documentación, entre los cuales las imágenes también ocupan un lugar. Y si bien los historiadores no han tomado muy en serio el testimonio que brindan las imágenes, existe una minoría de profesionales que se vieron obligados a utilizarlas, sobre todo en épocas en que los documentos escritos son casi inexistentes. Por ejemplo, sería muy difícil estudiar la prehistoria europea sin hacer uso del testimonio brindado por las pinturas rupestres.

Igualmente, somos conscientes de que, en determinados períodos históricos, expresiones artísticas del tipo que aquí estamos considerando resultaron afines a pensamientos hegemónicos. Pero esto no invalida su poder desestabilizador de posiciones cristalizadas, de crítica y anticipación de nuevos idearios y cosmovisiones. Por ejemplo, “los murales de Diego Rivera, fueron diseñados explícitamente para transmitir mensajes como la dignidad de los indígenas, los males del capitalismo o la importancia del trabajo” (España, 2016: 44).

Las artes nos permiten mayor toma de conciencia para un posicionamiento crítico-creativo; poseen una potencia desnaturalizante y contrastante con la realidad. Además,

brindan la posibilidad de ruptura y complementación de los formatos disciplinares específicos de la Carrera de Historia principalmente basados en la Historia Política, ofreciendo una visión más integral de la formación en este tipo de saber, que considere la complejidad de la realidad social en cualquier período histórico.

Cómo Historia del Arte

Se toma como punto de partida la Historia del Arte como propuesta didáctica, entendiendo por tal, a todo dispositivo, mecanismo, intervención, actividad que un o una docente realice con la finalidad de favorecer los aprendizajes históricos. Una propuesta didáctica que integre el Arte y la Historia puede ser también parte de una construcción metodológica más extensa y en donde lo estético se integre como una categoría a abordar.

Para esta enseñanza, en este espacio curricular propio del campo de la formación específica, se considera un formato interdisciplinar, durante los cuatro años de la Carrera, que contemple las particularidades de los otros contenidos de este campo, en general estructurados por continentes o espacios regionales, complementando esta centralización e introduciendo lo particular del arte en determinado tiempo histórico más allá de la geografía delimitada.

El formato interdisciplinar resulta adecuado, en lo didáctico-pedagógico, como forma de organización de los contenidos. “La interdisciplina critica al formato enciclopédico en lo que tiene de compartimientos estancos y de supuestos ilusorios en la unidad trascendental de la razón” (Cullen, 1997: 6). Interdisciplinariedad a construir, entendiendo de su complejidad, pero también siendo consciente de que las fronteras entre disciplinas son permeables y que existen componentes comunes entre las mismas (como estructuras conceptuales, herramientas procedimentales, valores, actitudes, etc.) (Camilloni, 1996: 36). Además, con este formato escolar, se estaría rompiendo esa linealidad tiempo-espacio de los contenidos específicos atomizados en el Plan de Estudios vigente.

Para qué Historia del Arte

La Historia del Arte es una materia fundamental dentro de la educación humanística de cualquier ser humano. Ofrece una oportunidad pedagógica hacia la comprensión histórica de la experiencia, del entendimiento de su psique reflexionando acerca de las necesidades del hombre, descubriendo nuevas y diversas identidades, aprendiendo a identificar múltiples tipos de memorias colectivas, analizando, esta-

bleciendo relaciones entre conceptos, ideas, suposiciones a partir de una situación o producto concreto. De esta manera la enseñanza a través la Historia del Arte puede generar nuevas posibilidades y potencialidades de conocimientos más genuino, que tienden a la comprensión: “la intuición lógica, o percepción emocional”.

La Historia del Arte es indispensable para la formación de profesionales y ciudadanos críticos. El arte tiene una función social incuestionable, como la educación misma. Se convierte en otra forma de vislumbrar el mundo...

Variantes a considerar

Es importante aclarar que no se está planteando una temática de educación artística ni tampoco es un problema de enseñanza, ni metodológico ni de estrategia didáctica, si bien puede considerarse a tal fin; cuestión que tiene más habitualidad, por cierto. Sin embargo, no es menor lo que aportan en cuanto a lo simbólico y lo iconográfico, permitiendo su potencia didáctica para los aprendizajes. Por eso hubo interrogantes, en relación a nuestras prácticas docentes como formadores de futuros profesionales de la educación, que se relacionan con lo que aquí se está planteando:

¿Qué cambios realizar a la planificación del Taller de Práctica Docente y en las prácticas de enseñanza en general, para aportar a la mejora de la formación docente inicial del Profesorado de Historia, desde la Historia del Arte? ¿Qué contribuciones del Arte en la Historia ayudan a comprender los acontecimientos en el presente pospandemia? ¿Cuál es la urgencia del Arte para la enseñanza de la Historia?, entre otras preguntas.

Por eso, mientras se problematiza según el planteo inicial, consideramos que está la posibilidad cierta de poder desarrollar contenidos propios de la Historia del Arte en los actuales espacios curriculares de los talleres de Práctica Docente y en el Seminario de Investigación histórica que conforman el Plan de Estudios de la Carrera, como ejes transversales que articulen la especificidad que cada año aporta en la formación de enseñantes de la Historia.

La transversalidad se enfoca en criticar “la desvinculación de los conocimientos escolares en relación con los problemas sociales, relacionado con la separación de las esferas de la cultura y con la pretendida neutralidad y no conflictividad de la razón enseñante” (Cullen, 1997: 6). De esta manera, también, se propiciaría un mayor desarrollo en relación a las artes regionales, en el contexto de un país diverso y una región latinoamericana extensa.

Reflexiones finales

Esta propuesta tiene un carácter introductorio a una faltante que percibimos en esta instancia de formación inicial de docentes de Historia para el Nivel Medio. Como tal, reafirma la importancia que tiene la permanente mejora de la enseñanza en el Nivel Superior, considerada como una instancia de formación de formadores. Como todo esbozo, tiene una direccionalidad precisa pero que admite reformulaciones y variantes. Y tiene una energía que le da un convencimiento, cual hoja de ruta precisa, para avanzar tras esas innovaciones que hemos analizado a lo largo del trabajo.

Hacíamos mención, en relación a la historia del arte, a la urgencia de enseñar y aprender en la formación del profesorado un tiempo histórico complejo; que también nos lleven a reflexionar qué sociedad proyectamos y queremos, a partir de estas transformaciones que proponemos. Integrar Historia del Arte al Diseño Curricular, nos planteábamos al comienzo de este escrito. No escatimamos esfuerzos para dar cuenta de esta necesidad.

Las Artes hoy problematizan espacios y tiempos, y habilitan la posibilidad de pensar una expansión del aula y una reformulación de las narrativas pedagógicas institucionales, propiciando intervenciones interdisciplinarias, renovando la experiencia escolar, habitando los bordes entre las disciplinas, multiplicando lenguajes.

Esta presentación invita a introducir como variable la dimensión de la Historia del Arte en la formación docente, tejiendo articulaciones que entramen sentidos, generen sucesos performáticos, nuevas textualidades de lecturas rizomáticas, asumiendo la lógica de las redes para expandir la enseñanza, el aprendizaje, el aula, la escuela.

Bibliografía

Burke, Peter (2005): Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico, Barcelona, A&M Gráfico.

Camilloni, Alicia (1996): “De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica”, en Camilloni Alicia et al, Corrientes didácticas contemporáneas, Buenos Aires, Paidós.

Cullen, Carlos (1997): “Crítica de las razones de educar: temas de filosofía de la educación”, Buenos Aires: Paidós (ficha bibliográfica), recuperado de

<https://www.sadlobos.com/wp-content/uploads/2016/03/Cullen-Critica-de-las-razones-de-educar.pdf>

De Alba, Alicia (1995): Curriculum: crisis, mitos y perspectivas, Buenos Aires, Miño y Dávila.

España, Ana (2016): “Propuestas didácticas que integran el arte en la enseñanza de la historia en escuelas secundaria de la ciudad de Rosario”, tesis de Maestría en Didácticas específicas, Universidad Nacional Del Litoral.

Gombrich, Ernst (1999): La historia del arte, México, Diana.

Kushnir, Silvia (2022): Plan anual del espacio Curricular UCO (taller): Historia del Arte. Profesorado de Historia. IES 28.

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2017): Diseño Curricular Profesorado de Educación Secundaria en Historia, recuperado de <http://iesoc.edu.ar/wp-content/uploads/2022/09/PARTE-I-ANEXO-RES-1968-17-1-50.pdf>

Tiempo histórico, escuelas en la pospandemia y formación del profesorado: nuevas miradas, desafíos y propuestas

ROCÍO SAYAGO

rocio.sayago@unc.edu.ar

Universidad Nacional de Córdoba - UNC

LUCRECIA MILAGROS ALVAREZ

profesoralucrecia39@gmail.com

Universidad Nacional del Litoral - UNL

Resumen

En esta ponencia nos interrogamos sobre el tiempo histórico y las categorías temporales que consideramos necesarias para la enseñanza de la Historia, en las escuelas en la pospandemia, en un contexto de presencialidad plena.

Como docentes e investigadoras¹ que trabajamos como formadoras de futurxs profesores, y también en las escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba y de Rosario, analizamos propuestas teóricas que nos permitan profundizar el abordaje de diversas categorías temporales, a fin de incorporar el aporte de la perspectiva decolonial y de las últimas investigaciones didácticas realizadas en el marco de la Universidad Autónoma de Barcelona, vinculadas con la cosmovisión de los pueblos originarios.

Nos preguntamos en qué sentido estas nuevas miradas pueden contribuir en la construcción de propuestas de enseñanza de la Historia innovadoras y/o alternativas, tanto en la formación del profesorado como en las escuelas de enseñanza media en las que trabajamos. Propuestas con potencialidades para deconstruir el relato hegemónico, simple, lineal del pasado y del presente, y que sean herramientas para imaginar y construir otros futuros posibles.

Palabras clave: tiempo histórico / formación del profesorado/ perspectiva decolonial/ temporalidades de pueblos originarios/ pospandemia

¹ *Rocío Sayago integra el Proyecto "Formar en la construcción del pensamiento histórico. Saberes y desafíos para la enseñanza de la Historia" Proyecto Consolidar 2018-2021 radicado en SECyT (Resol. SECyT 266/2018). Directora: María Celeste Cerdá. Co-directora: Nancy Aquino.

**Lucrecia Milagros Alvarez integra el Proyecto CAI+D 2020: Sentidos y usos de las ciencias sociales en la enseñanza y en la extensión, aprobado por la Universidad Nacional del Litoral. (Res. C. S. 378/20). Directora: Mariela Coudannes Aguirre. Co-director: Oscar Lossio.

Introducción

La investigación sobre el tiempo y el tiempo histórico nos ofrece un bagaje conceptual importante proveniente del campo de las ciencias sociales en general y de la didáctica de la historia y las ciencias sociales en particular. Hemos abordado en otros trabajos estos marcos conceptuales y las complejidades que encierra en relación a la formación del pensamiento histórico y al desarrollo de la conciencia histórico-temporal (Alvarez y Sayago, 2022).

En esta oportunidad nos detendremos específicamente, en perspectivas que emergen de las fronteras disciplinares, pero que en el diálogo pueden contribuir al enriquecimiento de la formación del profesorado para la enseñanza del tiempo histórico ante los desafíos del actual contexto de pospandemia y crisis.

Partimos de dos supuestos íntimamente relacionados. Por un lado, sostenemos que la enseñanza de la temporalidad constituye un aporte central del pensamiento histórico al desarrollo de la conciencia histórico-temporal (Santisteban, 2017). Desde esta óptica se transforma en una poderosa herramienta para comprender las complejidades de los problemas socialmente relevantes, lo cual involucra una serie de categorías como periodización, cambio, continuidad, simultaneidad, pasado, presente y futuro. Por otro lado, como la investigación didáctica ha señalado, la formación de profesorxs constituye uno de los pilares fundamentales en la mejora de la enseñanza y del aprendizaje del tiempo histórico.

La enseñanza de la temporalidad en tiempos de crisis: alternativas desde la perspectiva decolonial

Los complejos escenarios sociales actuales de “tiempos de incertidumbre pospandemia”, demandan comprender los diversos cambios que enfrentamos a nivel personal, social e histórico. Por ello nos preguntamos: ¿Qué tiempos son relevantes de ser enseñados y aprendidos en la escuela para comprender esta compleja realidad social y posicionarse en ella?; ¿Qué categorías temporales son “necesarias y urgentes” incorporar en la formación del profesorado y también en la escolaridad obligatoria?; ¿Cuáles son las posibilidades y los desafíos de la formación inicial docente al respecto?; ¿Qué aportes pueden brindarnos otras ciencias sociales como la sociología, la antropología, la filosofía en relación a las temporalidades de los otros y otras invisibles y olvidados de la historia, como los pueblos originarios en nuestro país y en Latinoamérica?; ¿Qué lecturas del mundo propiciar en nuestros estudian-

tes adolescentes, jóvenes y adultos en un contexto mundial y regional/local de avance de las derechas, guerra y cuestionamientos a la democracia?

Para comenzar a dar respuesta a estos interrogantes, optamos por recuperar la perspectiva decolonial que pone foco en la matriz eurocéntrica gestada durante la modernidad (Mignolo, 2017; Quijano, 2000), sedimentando en la actualidad representaciones y prácticas de colonialidad de poder, ser y saber que necesitamos reconocer.

Las huellas de la colonial modernidad cobran amplia dimensión en los problemas sociales relevantes en nuestra región latinoamericana; bajo la forma de la violencia racista y patriarcal, en la invisibilización, inferiorización y patrimonialización de identidades no-blancas en el pasado y en el presente. Al mismo tiempo, es evidente la reemergencia indígena desde las últimas décadas del siglo XX en América Latina y la fuerte presencia en el espacio público de las luchas de identidades no hegemónicas, entre ellas, el colectivo de mujeres y LGTBIQ+.

A la par que se avanza en la conquista de derechos, las problemáticas y disputas persisten y se profundizan. Las consecuencias de la pandemia sumadas al contexto de guerra actual entre Rusia y Ucrania, han puesto de relieve la crisis y el fracaso del proyecto histórico del capital (Segato, 2018) en la globalización neoliberal y su discurso temporal hegemónico del “fin de la historia”.

Asumiendo al tiempo histórico como construcción social y a la enseñanza como práctica social, ética y política, es que sostenemos la necesidad de considerar estas marcas del contexto de época como desafíos para la enseñanza del tiempo y la formación de la conciencia histórico-temporal. Este complejo panorama regional/local y global interpela nuestra tarea docente, poniendo de relieve la necesidad de revisar, reelaborar y reflexionar sobre el tratamiento conceptual de la temporalidad, la diversidad, su enseñanza y aprendizaje.

Preocupadas por la formación en el pensamiento histórico y “echando mano” de los aportes de estas miradas decoloniales, nos interrogamos acerca de las prácticas de la enseñanza de la historia y en particular las temporalidades que se construyen y de-construyen en dichas prácticas, junto con las posibilidades de complejización, desnaturalización y deconstrucción de las mismas.

Pese a las décadas de debate acerca de la temporalidad en el campo teórico y epistemológico y a su emergencia paulatina en la disciplina escolar (Gonzalez Amorena, 2013), los resultados de la investigación didáctica apuntan a la persistencia de una enseñanza temporal lineal, evolucionista, homogeneizante en la que aún predominan los aspectos cronológicos de una cultura, la occidental europea (Cartes Pinto y Nancuante Benavente, 2021).

Frente a ello, es importante avanzar en una reformulación de los marcos conceptuales a partir de los cuales abordamos el problema didáctico del tiempo histórico para contemplar allí otras formas de *pensar-se-en el tiempo*, de analizar el pasado, de interpretar el presente y de proyectar futuros posibles.

Dichos marcos conceptuales, ante los desafíos y problemas que mencionamos, requieren indispensablemente la consideración de la dimensión socio-antropológica del tiempo histórico, que permita deconstruirlo como discurso hegemónico acerca del devenir social. A partir de esa problematización, será posible una mirada intercultural del tiempo que dé lugar a la visibilización de otras experiencias temporales de diversidades subordinadas. Vale aclarar que en nuestra región, la alterización que subyace en estos discursos hegemónicos no se restringe a lo “étnico” o “cultural”; se reconocen también asimetrías sociales, políticas y económicas constitutivas de la desigualdad y la discriminación.

Por otro lado, nuestra preocupación y apuesta por la formación del profesorado, nos lleva a sostener la urgencia de incorporar esta dimensión socio-antropológica del tiempo como parte de los debates que hacen a la formación epistemológica y teórica (en lo referido a la disciplina Historia y a la Didáctica específica), de lxs futurxs docentes. El análisis y la reflexión crítica planteada desde este enfoque, posibilitará a lxs docentes en formación incorporar nuevas perspectivas para su práctica docente e incluir diferentes formas de conceptualizar la temporalidad y el tiempo histórico.

La perspectiva decolonial hoy está presente en la historiografía, en la antropología y en la sociología. También se ha incorporado en un conjunto de estudios en didáctica de la historia y de las ciencias sociales. En América Latina, ha sido de gran utilidad para problematizar el curriculum de historia y de ciencias sociales (Cartes Pinto y Nancuante Benavente, 2021); también en lo específico de la enseñanza del tiempo histórico. En relación a esto último, citamos el trabajo de referencia de Cartes Pinto (2020) acerca de la periodización y la in-visibilización de las temporalidades aymara y mapuche (Cartes Pinto y Marolla-Gajardo, 2022). En nuestro caso, recientemente iniciamos un trabajo de investigación que parte de la consideración de la dimensión socio-antropológica de la temporalidad para deconstruir el propio tiempo histórico (Sayago, 2022) y también como aporte teórico y metodológico para la enseñanza del futuro (Sayago y Druetta, 2021).

Desde nuestra perspectiva, ante las particulares complejidades de la realidad latinoamericana y los desafíos de este siglo XXI en crisis sostenemos que la perspectiva decolonial aporta herramientas epistemológicas y teóricas sumamente relevantes para pensar cuáles son hoy y en nuestro contexto las temporalidades

contrahegemónicas y de qué modo pueden ser incorporadas en la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico, orientados al desarrollo de la conciencia histórica crítica y/o genética (Rüsen, 2001)².

Como sostuvimos en un trabajo anterior (Sayago y Druetta, 2021: 207), incorporar la perspectiva decolonial colabora en el desarrollo de la conciencia histórica crítica/genética al señalar ciertos “mecanismos de poder y opresión que operan en la invisibilización y deslegitimación de las memorias, experiencias temporales y saberes de ciertas identidades”. Defendimos que desde allí podemos avanzar en propuestas de enseñanza que permitan a lxs estudiantes cuestionar los estereotipos en los cuales se arraiga la vulneración de derechos, discriminación y violencia hacia aquellos colectivos sociales históricamente subordinados y subalternizados.

La enseñanza del futuro desde el pluralismo histórico: potencialidades para para imaginar y construir otros futuros posibles

En el marco de estudios de posgrado que hemos finalizado recientemente (Sayago, 2021), intentamos iniciar un diálogo entre las propuestas didácticas de la enseñanza para el futuro con algunas categorías construidas desde la antropología decolonial. Particularmente los aportes de Quijano (2000; 2014) y Segato (2018) en torno a los conceptos de pluralismo histórico y proyecto histórico. En esta ponencia, pretendemos avanzar en ese sentido en relación a las potencialidades que encontramos al acercar-romper-redefinir las “fronteras disciplinares”.

Esta propuesta parte de considerar los complejos diagnósticos que plantea la investigación en didáctica de la historia y las ciencias sociales. En los últimos años, varios estudios coinciden en señalar que predomina socialmente una representación temporal negativa, pesimista o al menos continuista respecto del presente. Para algunos, esto está fuertemente vinculado con la influencia en las concepciones temporales de los relatos hegemónicos sobre el futuro. Éstos están presentes en el

2 Siguiendo la propuesta teórica de Rüsen, la conciencia histórica *crítica* puede pensarse como contra-narración que se opone a las formas tradicionales de conciencia histórica (tradicional y ejemplar) y a cualquier forma hegemónica de historia. Su intención es producir rupturas, actuar contra las tradiciones para romper con ellas y crear nuevos tipos de relaciones entre pasado, presente y futuro. La conciencia histórica *genética*: también se opone a la tradicional y a la ejemplar, y construye una narración donde la idea de cambio es central y donde las relaciones entre pasado, presente y futuro son dinámicas. Implica la toma de conciencia de los diferentes puntos de vista y de las múltiples posibilidades para transformar el futuro, y de una lectura del pasado en sus diferencias y similitudes con el presente.

cine, la literatura, los medios de comunicación y las redes sociales (Anguera y Santisteban, 2013; Lorenz, 2019; Saab, 1997), e incluso en los materiales curriculares (Castellví, Escribano, Santos y Marolla, 2022) que muestran la imagen de un futuro en crisis económica, social y climática.

Las investigaciones didácticas sobre las concepciones de las juventudes sustentan la misma tesis (Garriga, Morras y Pappier, 2018). Es notorio, al mismo tiempo, que estos estudios señalan diferencias entre las expectativas respecto del futuro social, colectivo, y las perspectivas de su futuro personal: mientras que los jóvenes coinciden en que el futuro de la sociedad, o de su generación, será peor que el presente, tienen esperanzas en su futuro personal, que lo desvinculan del futuro global (Cerri y De Amézola, 2010; Garriga, Morras y Pappier, 2018).

La enseñanza para el futuro busca introducir cambios en las representaciones sociales sobre esta categoría temporal, a partir de la formación en habilidades del pensamiento histórico y social que colaboren en el desarrollo de la conciencia histórico-temporal (Santisteban Fernández y Anguera Cerarols, 2014). Capacidades para interpretar críticamente el pasado, desnaturalizar el presente e imaginar y producir narrativas de futuro desde las propias aulas. En nuestra concepción ello contribuye a que a los saberes escolares (de la historia y las demás ciencias sociales), puedan disputar e interpelar sentidos comunes y relatos hegemónicos que no aportan al desarrollo de una ciudadanía que se involucre en la construcción de futuros desde la mirada crítica y multitemporal de los problemas sociales que la atraviesan.

Los contenidos y habilidades de pensamiento social deben ser pensados para que puedan emplearse en la vida personal y colectiva para construir futuros compartidos. Desde estos marcos, se plantea la necesidad de generar experiencias de aprendizajes en las cuales sean los propios jóvenes quienes formulen y debatan los futuros posibles, probables y deseables, propiciando contextos en que se impliquen en la concreción de futuros alternativos.

Según la síntesis que proponen Castellví, Escribano, Santos y Marolla (2022) se pueden distinguir cuatro dimensiones de la educación para el futuro: 1) Situar en el tiempo, es decir, establecer relaciones entre pasado, presente y futuro para orientar la construcción y reconstrucción de las imágenes del mismo; 2) Anticipar, identificar y analizar problemas y escenarios emergentes; 3) Imaginar futuros alternativos desde una pluralidad de futuros; esto implica considerar la diversidad de cosmovisiones y los mitos que los subyacen; y 4) Actuar socialmente, entendiendo que el futuro no está dicho, sino que será el resultado de las decisiones y acciones que tomemos en el presente. Esto requiere desarrollar la reflexión crítica pero también, el

pensamiento creativo para definir y proyectar el futuro en la dirección de los objetivos deseados.

El concepto de proyecto histórico es una herramienta analítica que colabora en la comprensión e interpretación de los problemas sociales actuales, muchos de los cuales devienen de la imposición en nuestra región del proyecto histórico del capital que hoy, en su fase global-neoliberal estalla en crisis.

A partir de este concepto de proyecto histórico, el argumento decolonial plantea que los conflictos y desigualdades están atravesados por la cuestión racial, como así también, el género y la clase cuyas matrices están fuertemente atadas a la colonial modernidad. Ésta significó el triunfo del proyecto histórico del capital (Quijano, 2014; Segato, 2007, 2018, 2020), e implicó la ruptura de la trama histórica de los proyectos de los pueblos conquistados. Pueblos que ahora están en reemergencia y en la búsqueda de recuperar los hilos de esa trama, fundamental en la reconstrucción/construcción dinámica de proyectos colectivos de futuro.

El triunfo de ese proyecto histórico del capital redundó en la imposición de determinadas formas de interpretar y experimentar la temporalidad que incluso hoy estructuran los imaginarios sociales hegemónicos acerca del tiempo y también en cierto modo, el discurso escolar. Entre ellas: las nociones de progreso y desarrollo imperantes bajo los patrones del mundo blanco occidental, un tiempo social orientado por la productividad, la linealidad del tiempo, las periodizaciones estructuradas en la experiencia occidental europea (como por ejemplo la clásica periodización en edades), y por supuesto las representaciones de una alteridad que vive y habla en/desde el pasado.

Recuperando estos argumentos, sostenemos que la perspectiva decolonial colabora en la desnaturalización y des-eternización del “proyecto histórico de las cosas” como único, posible y preferible, al oponerle el “proyecto histórico de los vínculos”. Este último, no se plantea como un futuro de fantasía ni como un modelo de sociedad de destino, sino como la posibilidad de un horizonte plenamente abierto. La idea de vínculo invita a pensar en lo colectivo, a prestar atención a las propuestas y prácticas que emergen o reemergen hoy desde abajo, desde lo comunitario y lo femenino, y que van dirigidas a otras metas o formas de felicidad, divergentes con el proyecto del capital (Segato, 2020).

Otro núcleo conceptual central, íntimamente vinculado con lo anterior, es el del pluralismo histórico. Creemos que su incorporación es un aporte nodal para una enseñanza de los futuros posibles (Sayago y Druetta, 2020) porque plantea la necesidad de hablar de historias en plural, haciendo alusión a la historicidad múltiple de nuestras naciones (Segato, 2018). Los sujetos colectivos de esa pluralidad de histo-

rias son los pueblos, con capacidad de agencia autónoma y deliberativa para producir su proceso histórico, aun cuando estén en contacto, con la experiencia y los procesos de otros pueblos.

La potencialidad de pensar la temporalidad desde el pluralismo histórico para deconstruir o modificar las representaciones sociales sobre el futuro que describimos en los párrafos precedentes, está -entre otras cuestiones- en “visibilizar que el proyecto histórico del capital no pertenece al orden natural de las cosas, sino que se trata de un proyecto hegemónico históricamente situado y como tal, puede ser transformado.” (Sayago y Druetta, 2020: 211).

Los “otros” tiempos y temporalidades en la enseñanza de la Historia

Tal como venimos desarrollando en esta ponencia, el tiempo presente de la pospandemia nos moviliza e interpela como docentes y formadoras de futurxs profesores, a interrogarnos acerca de las nuevas miradas sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, los desafíos que ello implica y las propuestas alternativas e innovadoras en este sentido, que parten de investigaciones doctorales y artículos académicos recientes sobre el tiempo histórico.

Nos interrogamos entonces sobre: ¿Qué otros tiempos son los que aún no están en las clases de Historia?, ¿en los diseños curriculares, en las propuestas editoriales de los libros de texto, en la formación del profesorado, en las clases concretas en los niveles obligatorios de la enseñanza?, ¿y si están presentes...de qué forma aparecen?

Las investigaciones recientes (Alvarez, 2017), y las pioneras (Pagès 1989; 1997a; Pagès y Santisteban, 1999) sobre la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico nos advierten que la conceptualización que aún sigue siendo predominante en la enseñanza y el aprendizaje de la temporalidad, es la lineal, positivista y eurocéntrica, tal como hemos mencionado en párrafos precedentes.

Ante ello, consideramos urgente incorporar otras categorías temporales, para que los estudiantes sean verdaderamente los protagonistas de la historia, y se sientan parte de la misma:

Las personas son las protagonistas del estudio de la sociedad, en el pasado, en el presente y en el futuro, pero ¿qué tipo de personas?, ¿y qué personas no aparecen en la enseñanza de las ciencias sociales?, ¿quiénes son invisibles en el currículo o en cualquier

propuesta educativa de cualquier tipo?, ¿quiénes aparecen y quiénes no?, ¿qué culturas?, ¿personas de qué edad y características, género y origen social?, ¿cómo aparecen?, ¿haciendo qué y por qué? Todas estas preguntas deben surgir en la formación del profesorado de ciencias sociales, cuando lxs estudiantes indagan sobre lxs protagonistas de los contenidos del conocimiento social.

Las personas y los grupos de personas invisibles en la enseñanza de las ciencias sociales forman parte de una ausencia insostenible y vergonzosa (Santisteban, 2015: 385-386).

Uno de los grupos sociales históricamente ausentes e invisibilizados en la enseñanza de la historia en nuestro país, son los pueblos originarios o pre-existentes. En este punto recuperamos nuevamente, los aportes de Cartes Pinto y Nancuante Benavente (2021), que en este artículo que es una síntesis de la tesis doctoral de la primera autora, abogan por la incorporación de otras temporalidades no occidentales en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, como las de los pueblos aymará y mapuche, en el currículum de la escolaridad obligatoria chilena en el ámbito de la diversidad cultural, entre las que podemos destacar: invisibilidad temporal, tiempos olvidados - tiempos emergentes (Santisteban, 2015), temporalidades ancestrales, multitemporalidad, tiempo policrónico, complejidad temporal y diversidad temporal.

Ambas autoras constatan la persistencia de una enseñanza temporal donde predominan los aspectos cronológicos de una única cultura, la occidental europea, y que conceptualizan como unitemporalidad occidental, hegemonía temporal y unidireccionalidad temporal. Proponen incorporar en la enseñanza de la historia estas nuevas epistemologías temporales de los pueblos originarios: la cosmovisión del pueblo aymara y del pueblo mapuche.

Consideramos importante avanzar hacia la construcción de una enseñanza que incorpore la diversidad temporal, esto implica considerar los ritmos y coordinaciones temporales de los diferentes grupos sociales, para contextualizar en diferentes escalas, desintegrar e integrar nuevas narrativas temporales que, han sido olvidadas o excluidas por la historia oficial occidental. En síntesis, se espera que los tiempos de nuestros antepasados, no sean tiempos olvidados y folclorizados, más bien que constituyan parte activa en el currículum escolar y de nuestra práctica docente, con el objeto de ofrecer narrativas alternativas a la visión jerarquizada y lineal del tiempo. (Cartes Pinto y Nancuante Benavente, 2021: 19-20)

Complementariamente con lo expresado desde el inicio de este apartado, Cartes Pinto y Marolla-Gajardo (2022), reflexionan sobre la relevancia y la urgencia de la enseñanza de la multitemporalidad y la pluritemporalidad en las sociedades latinoamericanas, que considere como sujetos protagonistas de la historia a los pueblos originarios, en perspectiva decolonial y valore las posibilidades de un enfoque intercultural crítico (tomado de Walsh, 2011), para la enseñanza de la historia, en el contexto chileno. Aportes que consideramos relevantes para nuestro país.

Ambos autores abogan por el cuestionamiento de las estructuras temporales clásicas, dado que forman parte arbitrariamente de una enseñanza diseñada por y para un grupo dominante.

Además, luego del análisis comparativo de los programas de Argentina, Colombia y Chile para la enseñanza secundaria, y de constatar la preeminencia de una temporalidad cronológica y eurocéntrica, proponen un currículum intercultural crítico para: "...cuestionar y promover la transformación de las estructuras que han generado las desigualdades. El fin debe ser la deconstrucción de las jerarquías, así como de las dinámicas neoliberales que han marginado a las etnias, las culturas y la diversidad" (Cartes Pinto y Marolla-Gajardo, 2022: 60).

Desafíos en la formación del profesorado para enseñar el tiempo histórico

Como formadoras de futuros docentes de historia y ciencias sociales, y como profesoras de nivel secundario, consideramos que uno de los desafíos principales en relación a la formación de futuros colegas, se vincula con el cuestionamiento y la reflexión sobre las representaciones sociales hegemónicas, lineales, simples, homogeneizantes, que por su extensión social y su fuerte resistencia impactan fuertemente en las concepciones de nuestros estudiantes. Frente a estas ideas arraigadas, y valorando la formación inicial docente como espacio de transformación, es que señalamos la urgencia de generar experiencias de aprendizaje que posibiliten identificarlas y comprender su racionalidad, a fin de propiciar cambios conceptuales para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de la temporalidad y del tiempo histórico.

Como hemos defendido en trabajos previos de escritura conjunta (Alvarez y Sayago, 2022), esta necesidad se enfrenta a las limitaciones que imponen los actuales modelos de formación imperantes, que no sólo escinden teoría y práctica, colocan el saber historiográfico por sobre el saber didáctico-pedagógico, sino que tampoco

alcanzan a romper los sentidos comunes acerca del tiempo en los estudiantes del profesorado. Esto lo hemos constatado en investigaciones de posgrado previas (Alvarez, 2017; Sayago 2021) y en los diferentes espacios curriculares de la didáctica específica y la práctica docente en los que hemos realizado diversas trayectorias formativas, cuando identificamos tensiones y desafíos en el dominio de las categorías temporales que constituyen el metaconcepto tiempo histórico.

Ante las desigualdades cada vez más profundizadas en nuestra realidad latinoamericana y en el mundo en general, donde las exclusiones y violencias hacia diferentes colectivos subalternizados se profundizan, se vuelve un desafío fundamental para la historia escolar incluir en ella temporalidades diversas, heterogéneas y contrahegemónicas. Pensando en una formación docente que habilite al futuro profesorado las herramientas teórico-metodológicas necesarias para encarar estos desafíos, es que apostamos a romper-redefinir las fronteras disciplinares para introducir en la enseñanza y el aprendizaje de la historia, saberes construidos desde otras ciencias sociales que sean aportes relevantes para disputar sentidos comunes, sintetizados en frases como: el “fin de la historia”, el “no hay futuro”, “la historia no sirve para nada”, o el cambio (unidireccional) es inevitable.

Las investigaciones consultadas nos señalan otro desafío vinculado a la incorporación de otras temporalidades y cosmovisiones en la escuela secundaria y específicamente en las propuestas curriculares (Cartes Pinto y Marolla-Gajardo, 2022; Castellví, Escribano, Santos y Marolla, 2022). Estos autores, acuerdan en señalar que pese a los debates actuales en el campo historiográfico y didáctico, sigue primando en el curriculum una mirada cronológica, teleológica y occidental del tiempo histórico que reproduce prácticas de invisibilización de temporalidades alternativas (como las de los pueblos originarios) y que por otro lado, siguen ancladas en el pasado, como único tiempo de la historia. Ello deja en ausente la pregunta por el presente y, en mayor medida, por el futuro.

Por otro lado, el curriculum de la escuela secundaria y la organización de la misma en espacios estancos, siguiendo la lógica predominante en el campo académico, es fuertemente disciplinar, lo cual también es un escollo a la hora de pensar las temporalidades que se enseñan en las escuelas, que exceden plenamente al espacio curricular “Historia”. Se constituye como desafío el diagramar y pensar de manera colectiva un abordaje a partir de problemas sociales relevantes, como hemos planteado en trabajos anteriores, en este caso particular, para la escuela de jóvenes y adultos de la provincia de Santa Fe (Alvarez y Andelique, 2021).

Otro desafío es pensar en las temporalidades que atraviesan a los estudiantes adolescentes y jóvenes que transitan por la escolaridad obligatoria. Un tiempo de

pospandemia y caracterizado por la preponderancia del presente, la inmediatez, la aceleración y multiplicidad de los cambios, la influencia de las redes sociales y los discursos que circulan por ellas; una realidad que deja en otro plano, el pasado y los futuros por construir. Formar docentes que estén a la altura de los tiempos que corren, que sean capaces de enseñar y cuestionar la realidad actual, de formar ciudadanías para la defensa de la democracia y los derechos humanos, no es una preocupación nueva del campo de la didáctica de la historia y las ciencias sociales, pero consideramos que en este contexto, esta formación debe reclamarse y afianzarse.

Algunas ideas que actúan como conclusiones

En esta ponencia hemos planteado un primer acercamiento y abordaje para pensar y proponer la inclusión en la enseñanza y el aprendizaje de la historia de otras categorías y epistemologías posibles en relación a las temporalidades otras y el tiempo histórico, en la formación del profesorado de historia y ciencias sociales, y en la enseñanza obligatoria.

Proponiendo una mirada que supere las fronteras disciplinares, hemos analizado los aportes posibles de la perspectiva decolonial, la enseñanza para el futuro y las temporalidades de los pueblos originarios, para reflexionar y promover cambios que consideramos urgentes y necesarios en el ámbito educativo.

Partiendo de estas lecturas, y como docentes-investigadoras que transitamos la formación de colegas y las escuelas secundarias de nuestros contextos locales (Córdoba y Rosario), invitamos al desafío de pensar-crear otras categorías temporales que sean propias, innovadoras y alternativas, y den cuenta más acabadamente de nuestra realidad latinoamericana y regional/local.

Este trabajo es una invitación a la mejora de las prácticas de enseñanza, con la finalidad de que estas impacten a corto y largo plazo, en la formación docente y en las escuelas en las que vivimos-experimentamos este tiempo de pospandemia, no exento de tensiones y desafíos en nuestras prácticas de enseñanza, a nivel personal y social.

Bibliografía

Alvarez, Lucrecia (2017): “La enseñanza de las categorías temporales en relación con la Historia Reciente. Análisis de prácticas de enseñanza de estudiantes avanzados de la

carrera de Profesorado de Historia, FHUC-UNL”. Tesis de Maestría en Didácticas Específicas, Universidad Nacional del Litoral.

Alvarez, Lucrecia y Andelique, Marcelo (2021): Los problemas sociales relevantes en el currículum de Ciencias Sociales de la educación para jóvenes y adultos de la provincia de Santa Fe: una propuesta alternativa, *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 19, 38-53.

Alvarez, Lucrecia y Sayago, Rocío (2022): ¿Cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico? Un estudio comparativo entre los Profesorados de Historia de la UNC y la UNL, *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 20, 32-47.

Anguera, Carles y Santisteban, Antoni (2013): “Las imágenes del futuro en los medios de comunicación y su influencia en la enseñanza de las ciencias sociales”, en Díaz Matarraz, Juan José; Santisteban Fernández, Antoni y Cascajero Garcés, Áurea (eds.): *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (253-267), Alcalá, Universidad de Alcalá

Cartes Pinto, Daniela (2020): “Las representaciones de la enseñanza y aprendizaje de la periodización en contextos de diversidad étnica: la cosmovisión Mapuche. Estudio de casos de escuelas de la región de la Araucanía, Chile”, tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.

Cartes Pinto, Daniela y Marolla-Gajardo, Jesús (2022): “La multitemporalidad. Una reflexión desde la interculturalidad en el currículo latinoamericano”, en Bel Martínez, Juan Carlos; Colomer Rubio, Juan Carlos y de Alba Fernández, Nicolás (Eds.). *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica* (55-63), Valencia, Tirant Lo Blanch.

Cartes Pinto, Daniela y Nancuante Benavente, Vivian (2021): “Los tiempos olvidados: las temporalidades del pueblo aymará y mapuche”, *Revista Contextos*, 49, 2-24.

Castellví, Jordi; Escribano, Carmen; Santos, Rodrigo y Marolla, Jesús (2022): “Futures education: Curriculum and educational practices in Australia, Spain, and Chile”, *Comunicar*, 73, 45-55.

Cerri, Luis y De Amézola, Gonzalo (2010): El estudio empírico de la conciencia histórica en jóvenes de Brasil, Argentina y Uruguay, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y sociales*, 24, 3-23.

Garriga, María Cristina; Morras, Valeria y Pappier, Viviana (2018): “La conciencia histórica en jóvenes de la Provincia de Buenos Aires”, en De Amézola, Gonzalo y Cerri, Luis (Coords.). *Los jóvenes frente a la historia: Aprendizaje y enseñanza en escuelas secundarias* (83-100), La Plata, Universidad Nacional de La Plata.

- González Amorena, María Paula** (2013): “La Historia en el nivel secundario en Argentina hoy: notas sobre el funcionamiento de una disciplina escolar”, *História & Ensino*, 19 (2), 07-22.
- Lorenz, Federico** (2019): *Elogio a la docencia. Cómo mantener viva la llama*, Buenos Aires, Paidós.
- Mignolo, Walter y Vázquez, Rolando** (2017): “Pedagogía y (de)colonialidad”, en Walsh, Catherine (2017): *Pedagogías Decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, II (489-508), Quito, Abya Yala.
- Pagès, Joan** (1989): “Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico”, en Rodríguez Frutos, Julio (ed.): *Enseñar historia. Nuevas propuestas* (107-138), Barcelona, Laia- Cuadernos de Pedagogía.
- (1997a): “El tiempo histórico”, en Benejam, Pilar y Pagès, Joan (coord.): *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (189-208), Barcelona, Horsori, ICE-UB.
- Pagès, Joan y Santisteban, Antoni** (1999): “La enseñanza del tiempo histórico: Una propuesta para superar viejos problemas”, en Pagès, Joan y Santisteban, Antoni: *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué* (187-207), Sevilla, Díada.
- Quijano, Aníbal** (2000): “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”, en Lander, E. (comp.): *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (201-246), Buenos Aires, CLACSO.
- (2014): “El regreso del futuro y las cuestiones del conocimiento”, en *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (833-846), Buenos Aires, CLACSO.
- Saab, Jorge** (1997): El lugar del presente en la enseñanza de la Historia, en *Quinto Sol. Revista de Historia*, 1, 147-167.
- Santisteban, Antoni** (2015): La formación del profesorado para hacer visible lo invisible. Hernández Carretero, A.M.; García Ruíz, C.R.; De la Montaña, J.L. (eds.). *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*, Cáceres: Universidad de Extremadura/AUPDCS, 383-393.
- (2017): “Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años”, *Diálogo Andino*, 53, 87- 99.
- Santisteban Fernández, Antoni y Anguera Cerarols, Carles** (2014): “Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro”, *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 19, 249-267.

Sayago, Rocío (2022): *Aprender a enseñar la dimensión temporal de la realidad social. Una propuesta para la formación inicial de profesorxs en historia*, trabajo final de Especialización inédito, Universidad Nacional de Córdoba.

Sayago, Rocío y Druetta, Matías (2021): “Desarrollo del pensamiento histórico y deconstrucción de la alteridad racializada”, en Ferreyra, Susana; Cerdá, María Celeste y Campilia, Mariano: *Formar en Ciudadanía(s): sentidos, tensiones y desafíos en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales (200-214)*, Córdoba, APEHUN.

Segato, Rita (2007): *La nación y sus otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de Políticas de la identidad*, Buenos Aires, Prometeo.

--- (2018): *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*, Buenos Aires, Prometeo.

--- (2020): “Coronavirus: Todos somos mortales. Del significante vacío a la naturaleza abierta de la historia”, en Grimson, Alejandro (dir.): *El futuro después del COVID-19 (77-88)*, Buenos Aires, Argentina Futura.

Relación con el saber. Una perspectiva para pensar la enseñanza de la Historia

LEONARDO TELL

tellleonardo@gmail.com

ISP N°8 “Almirante. Guillermo Brown”

Resumen

En el presente trabajo se sostiene la pertinencia de recurrir a la noción de relación con el saber en los términos en que fue acuñada por Bernard Charlot (2008 a; 2008 b) como perspectiva de análisis desde la cual delimitar los perfiles de aquello que me interesa indagar respecto de la enseñanza de la Historia. Desde este lugar, el profesor de Historia puede ser pensado como un sujeto socioantropológico que en su práctica de enseñanza pone a disposición la relación de saber por él configurada. De esta condición nos interesa retener dos cualidades fuertemente imbricadas y que forman parte de la nota característica de la práctica de enseñanza de la Historia: que enseñar Historia es enseñar una práctica (la práctica de pensar históricamente) y que en esa práctica se pone en juego la condición de sujeto deseante del profesor, tanto en relación a la disciplina como a la enseñanza y el aprendizaje.

Desde las distintas figuras del aprender que se desprenden de esta perspectiva podemos configurar una mirada respecto de la enseñanza de la Historia que vinculen los fines y fundamentos que legitiman su presencia como conocimiento escolar con pensar históricamente en tanto dominio de una práctica. Si la enseñanza de la Historia está vinculada a la educación para la ciudadanía, tal vinculación puede anidar en la transmisión del dominio de una práctica antes que en la enseñanza de un saber de enunciación.

Palabras clave: relación con el saber / enseñanza de la Historia / pensar históricamente

Relación con el saber en el abordaje de problemas educativos

Podemos decir que la noción de relación con el saber guarda cierto embrujo, cierto poder de fascinación para quienes apelan a ella, al propio tiempo no deja de tener contornos imprecisos y da lugar a múltiples interpretaciones. Siguiendo a Beillerot (Zabala, 2007: 10), podemos decir que estas características van de la mano, en la medida en que esta especie de encantamiento guarda relación con el efecto de objetivación que produce respecto de lo misterioso, lo enigmático que habita en todo acto educativo, sin por ello suprimir este carácter.

Con una ineludible raigambre en el psicoanálisis lacaniano (Vercelino, 2018), y al calor de las contradicciones evidenciadas entre la masificación de los sistemas escolares a partir de la segunda posguerra y los mecanismos de exclusión en su interior, desde la década de 1970 se ha venido conformando una comunidad académica internacional, fundamentalmente francoparlante, que desde diferentes campos disciplinares (educación, sociología, semiótica, psicología, psicoanálisis y antropología social) recurre a ella para abordar algunos problemas de la transmisión de saberes y su apropiación. Estos estudios tanto teóricos como empíricos se inscriben en tres grandes escuelas: la psicoanalítica, la sociológica y la didáctica

La primera de ellas considera que la relación con el saber es portadora de toda la historia psíquica del sujeto y se la define como la disposición íntima de un sujeto hacia la acción que implica el saber. Dicha disposición supone y condensa todo el conjunto de relaciones que el sujeto sostiene en relación al saber, el conjunto de vivencias personales y el posicionamiento frente a sus posibilidades de saber. Desde este lugar, la centralidad de la investigación está puesta en el sujeto, el inconsciente, el deseo y su compromiso, en situaciones cargadas de significación, para investir o no en determinados objetos de saber. En palabras de Beillerot:

Ningún estudio que tenga como noción central la relación con el saber podrá desentenderse del basamento psicoanalítico; aunque ese basamento no impide otros enfoques, sólo a partir de la teorización de la relación de objeto, el deseo y el deseo de saber, y luego de la inscripción social de éstos en las relaciones (que vinculan lo psicológico a lo social) será posible asumir el riesgo de hacer trabajar y evolucionar la noción; una evolución que no deberá olvidar algo esencial, bajo pena de hacerle perder su sentido: no hay sentido sino del deseo. (Beillerot, 1998: 156-157)

Considerada a su vez como producto y como proceso, la relación con el saber involucra la historia de un sujeto, como así también sus fantasmas, los mecanismos

de defensa que moviliza, sus expectativas, su concepción de la vida, sus vínculos con los otros, la imagen que tiene de sí mismo y aquella que va a mostrar a los demás. Dicha concepción remite a una posición psicoanalítica, donde el inconsciente y la pulsión cobran un lugar esencial.

Desde la sociología de la educación, la segunda corriente convierte a la relación con el saber en un tema de investigación empírica y, a diferencia de la escuela anterior, definen su posición teórico-metodológica desde una sociología del sujeto que asume una perspectiva antropológica; en este sentido, Charlot plantea:

La cuestión compete a la antropología. La perspectiva antropológica falta en Dubet, que plantea la socialización y la subjetivación pero olvida la hominización. Falta en el equipo de París X, que olvida que el sujeto y su deseo no son inteligibles más que a través de su condición humana. Es de aquí que hay que partir: de la condición de pequeño hombre. Esta condición hace de él un sujeto, ligado a otro, deseando, compartiendo un mundo con otros sujetos y transformando con ellos ese mundo. Esta condición que impone al pequeño hombre apropiarse del mundo y construirse él mismo, educarse y ser educado. (Charlot, 2008 a: 80)

Desde este lugar, el saber no tiene sentido en sí mismo, sino que más bien es la relación que cada estudiante establece con el saber lo que le da un sentido singular; y este estudiante no puede ser sino un sujeto social. Configurar entonces una definición de la relación con el saber requiere considerar el entramado de relaciones que atraviesan al estudiante en tanto sujeto social.

Finalmente, desde la década de 1990 se vienen desarrollando desde la didáctica estudios vinculados a la relación con los saberes, fundamentalmente en el campo de la matemática. Desde este lugar los análisis se concentran en las relaciones que un sujeto o una institución mantienen con un determinado objeto de conocimiento, de ahí que se hable de “saberes” en plural para referirse a esos objetos de conocimiento. De las tres escuelas, podemos decir que es la que mayor relevancia otorga a la dimensión institucional de la relación con el saber, al sostener que la relación con el saber se construye y se modifica a partir de la presión ejercida por la relación que la institución mantenga con ese saber en tanto objeto de conocimiento (Vercellino, 2018). Desde este lugar entonces, podemos decir que el análisis de la relación institucional con el objeto de conocimiento adquiere relevancia en tanto condicionante de la relación con los saberes construida por los sujetos, las características de la relación con el saber llevan la marca de la presión ejercida en un determinado sentido por la relación institucional con el objeto de conocimiento.

Tomando como objeto de su crítica las formas en que han venido siendo teorizadas las situaciones del llamado fracaso escolar, en términos de carencias de los sujetos, de homologación de posiciones sociales y trayectorias escolares, y por tanto demandante de políticas compensatorias¹, Charlot se propone comprender como se construye una situación de alumno, el fracaso o el logro escolar de un alumno es el resultado de una situación producida, y en ella tienen lugar los sentidos atribuidos por el alumno a esa práctica de aprender. Es en función de comprender esa práctica que el autor construye la noción de relación de relación con el saber haciendo alusión a:

... el conjunto de relaciones que un sujeto mantiene con un objeto, un 'contenido de pensamiento', una actividad, una relación interpersonal, un lugar, una persona, una situación, una ocasión, una obligación, etcétera, ligados de alguna manera con el aprender y con el saber. Por lo mismo, es también relación con el lenguaje, relación con el tiempo, relación con la actividad en el mundo y acerca del mundo, relación con otros y relación con sigo mismo como más o menos capaz de aprender tal cosa, en tal situación. (Charlot, 2008 a: 131)

Aquello sobre lo cual queremos llamar la atención en este momento es que en ese conjunto de relaciones adquiere centralidad la noción de movilización formulada por el propio Charlot. En efecto, si sostenemos que "El éxito en la escuela no es un asunto de capital, sino de trabajo, más precisamente de actividades, de prácticas" (Op. cit: 38), con ello no nos estamos refiriendo a cualquier práctica ni actividad, sino más bien a una que posee precisas cualidades. Por un lado, una actividad en la que el sujeto se moviice, y para que se moviice "es necesario que la situación presente sentido para él (Idem). La movilización remite entonces a la dinámica interna del sujeto en la cual se ponen recursos en movimiento motivado por buenas razones, por móviles que lo comprometen en una actividad; el sentido de la actividad remite, en parte, a esta dinámica interna de la movilización. Asociada al concepto de movilización, la actividad a la que nos referimos no es un simple acto, sino más bien es el conjunto de acciones llevadas adelante para lograr un fin, motivadas por buenas razones, estas últimas deben distinguirse de los fines en tanto "constituyen el deseo que ese resultado permite saciar y que desencadenó la actividad" (Op.cit: 90). Para que el alumno se moviice intelectualmente entonces es preciso

1 Profundizando la crítica en este punto, Charlot pone en tensión los mismos términos en que Bourdieu concibe la posición social, cuando con ella se refiere a la categoría socioprofesional del padre, oscureciendo en el análisis otros elementos, en principio, menos importantes. Ver Charlot, 2008 a: 34 y ss.

que el sentido de la actividad esté relacionado con la función específica de la escuela, esto es estudiar, aprender, saber, es preciso que el conjunto de acciones que conforman una actividad esté orientada a contenidos determinados.

Desde este lugar, la situación en la cual el alumno no estudia, el llamado fracaso escolar, es entendida a partir de que no se moviliza intelectualmente; a partir de allí se abre la puerta a un razonamiento en el cual para poder comprender por qué algunos estudian y otros no, es necesario poner el acento en el significado que ellos otorgan a la escuela, al saber, al hecho de aprender una determinada cosa en un determinado momento.

Llegados a este punto, podemos ver como alrededor de la noción de relación con el saber se configura una determinada teoría del sujeto. En efecto, entendiendo a la relación con el saber como una relación al mismo tiempo social, epistémica e identitaria, ese sujeto no es reductible de manera abstracta, acabada y transparente a la condición de alumno, sino que más bien es un ser indisociablemente social, humano y singular:

El sujeto se apropia lo social bajo una forma específica, comprendiendo su posición, sus intereses, las normas y los roles que se les proponen o imponen. El sujeto no es una distancia respecto de lo social, es un ser singular que se apropia lo social bajo una forma específica, transmutada en representaciones, comportamientos, aspiraciones, prácticas, etc. (Charlot, 2008a: 71)

La problemática del sujeto es entonces socioantropológica, en tanto el mismo se configura como tal a partir de la relación con el saber que construye, que no puede ser más que una relación situada. El sujeto del que hablamos está atrapado en lo social desde un primer momento, sólo se constituye como tal en su relación con el otro. En este sentido, siguiendo lo planteado por el autor podemos hablar de la existencia de un universal: nacer es entrar inacabado a un mundo que ya está ahí; aquello que constituye al ser humano en lo que tiene de específico, no es entonces algo que está en su naturaleza en tanto ser viviente, sino que más bien es lo producido por la especie humana a lo largo de la historia; "la condición humana (...) es la entrada en un mundo donde lo humano existe bajo la forma de otros hombres y de todo lo que la especie humana construyó precedentemente" (Op. cit.: 85) Pero esa apropiación no puede ser sino de aquello que está disponible en un lugar y momento determinado; y forma de apropiarse es absolutamente singular. Es esta condición antropológica la que hace del sujeto un ser indisolublemente social y singular, y de

la educación un proceso de humanización al tiempo que de socialización y singularización.

Relación con el saber y enseñanza de la Historia

La relación con el saber pensada desde Charlot nos da una perspectiva para pensar al profesor de Historia en tanto sujeto socioantropológico; en este sentido, estamos hablando de un sujeto que, antes que estar tomado por el rol de enseñante, en su práctica de enseñar historia ocupa un lugar; en este sentido, podemos decir que su práctica de enseñar historia, atravesada por regulaciones que la condicionan, es el resultado de los posicionamientos asumidos, más o menos conscientes, frente a ellas, antes que un reflejo de las mismas.

Si bien podemos decir que esos posicionamientos están contextualizados, en ellos no deja de intervenir la condición de sujeto deseante del profesor. Esta dimensión de sujeto deseante del profesor no tiene una existencia previa, a modo de basamento psicoanalítico que luego se inscribe en las relaciones sociales, sino que más bien el deseo es siempre deseo de algo, hay algo que provoca, produce ese deseo y le da sentido a la práctica de enseñar historia. El acceso a esos objetos de deseo es siempre un acceso contextualizado, en un momento y en un lugar determinado. Si el deseo no es un deseo *per se*, tampoco el sujeto es una entidad anterior a lo social.

Si sostenemos que la práctica de enseñar Historia da cuenta de una serie de posicionamientos, frente a la disciplina, frente a la escuela, frente a la enseñanza escolarizada en general y de la Historia en particular; esos posicionamientos no pueden sino estar fuertemente anudados a la condición de sujeto deseante del profesor. Si el deseo es siempre deseo de algo, ese lugar está ocupado en este caso por la disciplina, por el conocimiento, pero también porque que otros se apropien de ese conocimiento. Las formas particulares que adquiere el pensar históricamente en la enseñanza remiten directamente a las funciones atribuidas y a los fundamentos que la enseñanza de la Historia tiene para los docentes, remiten al por qué y el para qué enseñar Historia. Es en este sentido que decimos que quienes se dedican a la práctica de enseñar Historia mantienen una relación con el tiempo en tanto relación social con sentido. En efecto, si enseñar historia es inescindible de pensar históricamente, en tanto esto último es poner en relación categorías temporales para explicar y comprender un estado social, los modos de pensar históricamente, es decir, las formas que adquieren las vinculaciones entre categorías temporales, remiten a las funciones y a los fundamentos de la enseñanza de la Historia asumidos por

los docentes, es decir, remiten al sentido que para ellos tiene enseñar ese conocimiento y que otros se lo apropien.

La noción de pensar históricamente no viene siendo asumida de manera inequívoca, sino que más bien, junto con otras categorías como “tiempo histórico”, “temporalidad”, “conciencia histórica”, forma parte de lo que podríamos llamar una cierta configuración de relaciones conceptuales en las cuales, según los usos asignados en las investigaciones, adquiere mayor centralidad una categoría u otra. Rüsen fue uno de los primeros en introducir el concepto de conciencia histórica en el análisis de la enseñanza de la Historia, según Coudannes Aguirre para este autor la conciencia histórica:

... es un fenómeno que emerge del encuentro de un pensamiento histórico científico con un pensamiento histórico general que las personas aplican a su vida cotidiana, un conjunto de operaciones mentales cognitivas y emocionales que utilizan el recuerdo del pasado. De esta forma la conciencia histórica trasciende la separación teoría y praxis, la división entre conocimiento histórico en el ámbito de la ciencia histórica y la aplicación de ese conocimiento fuera de la ciencia. (Coudannes Aguirre, 2013: 48)

A partir de lo planteado por el autor alemán, Pagés y Santisteban mantienen una diferenciación entre memoria histórica y conciencia histórica, haciendo referencia con la primera a las representaciones históricas de una cultura en un momento determinado y con la segunda a los procedimientos racionales del pensamiento histórico por los que se crea el conocimiento. En este sentido, la conciencia histórica está ligada a las formas de representación que dan al pasado la forma de historia, si la memoria histórica “*presenta* al pasado como una fuerza que mueve el pensamiento humano guiado por principios de uso práctico, la conciencia histórica *representa* el pasado interrelacionándolo de manera explícita con el presente, guiada por conceptos de cambio temporal, de temporalidad inequívoca del pasado como una condición para su relevancia en el presente” (Pagés y Santisteban, 2008: 99). Desde este lugar, los autores sostienen que la conciencia histórica se puede concebir como la construcción del sentido de la experiencia del tiempo para interpretar el pasado, en orden de comprender el presente y anticipar el futuro, de ahí que la conciencia histórica sea fundamental en la educación para la ciudadanía, donde aquella “se configura a partir de las relaciones que establecemos entre el pasado, el presente y el futuro (...) no es tan sólo un concepto con el pasado o con el recuerdo de determinados acontecimientos, sino que reclama el pasado como aprendizaje para la construcción del futuro.” (Idem)

La noción de conciencia histórica, y podemos decir la de pensar históricamente, vinculada a los fines y propósitos de la enseñanza de la Historia, se articula directamente con una educación para la ciudadanía. Desde los inicios de los sistemas de escolarización masivos, la enseñanza de la Historia no careció de fines y fundamentos prescriptos, sino que por el contrario, establecer qué enseñar y de qué manera estuvo fuertemente vinculado al por qué y al para qué enseñar Historia; para el caso argentino, las periodizaciones establecidas de la historia de la enseñanza de la Historia coinciden en establecer un corte significativo en la década de 1990, fundamentalmente a partir del contexto abierto por la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993 (De Amézola, 2008; González, 2014) Hasta ese momento, y desde su conformación como disciplina escolar en el marco de la estructuración de la escolarización secundaria, la enseñanza de la historia se basó en un código disciplinar configurado como una historia lineal y cronológica, con el memorismo como fundamental forma de estudio y distintas mutaciones de nacionalismo como interés principal. A partir de lo planteado por De Amézola (2008), el caso argentino puede ser leído como uno en el cual el desarrollo de la historia escolar y la disciplina histórica fueron procesos que desde sus inicios se desarrollaron en forma simultánea. Promediando el siglo XX comienza un proceso de ensanchamiento cada vez mayor de la distancia entre la disciplina histórica y la enseñanza de la historia en la escuela, provocado fundamentalmente por la continuidad de esta última y las transformaciones acaecidas en el campo de la producción historiográfica luego del golpe militar de 1955. A partir de la sanción de la Ley Federal de Educación las credenciales de legitimidad de su presencia en la educación escolarizada ya no están asociadas, al menos primordialmente, a una educación patriótica y nacionalista, sino que más bien se buscan en un acercamiento a los principios vectores que rigen en disciplina histórica: el abandono de la linealidad y la centralidad de la construcción de periodizaciones, la introducción en el relato la historia de los de abajo, la incorporación de los procedimientos del historiador como fundamento para enseñar a pensar críticamente y la crítica a la historia local que supone que la mayor proximidad en la vida de los estudiantes hace más simple el abordaje de los temas (De Amézola: 2008).

Las preguntas por el por qué y para qué enseñar Historia encuentran una primera respuesta en la necesidad de superar el aprendizaje memorístico propiciando el pensamiento crítico y fundamentado, al tiempo que, no exento de tensiones y contradicciones, se ponderan nuevas valencias en torno a el respeto a la diversidad, la defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos:

la enseñanza de la Historia tiene como objetivo principal la construcción de una identidad nacional plural respetuosa de la diversidad cultural, de los valores democráticos y de los derechos humanos; la construcción y apropiación de ideas, prácticas y valores éticos y democráticos que nos permitan vivir juntos y reconocernos como parte de la sociedad argentina; la construcción de una ciudadanía crítica, participativa, responsable y comprometida; y la comprensión sobre el carácter provisional, problemático e inacabado del conocimiento social. (González, 2014: 257)

Asimismo, los contextos actuales de la enseñanza de la Historia no los debemos circunscribir sólo a este consenso abierto en las últimas décadas, sino que también es necesario incluir una cierta caracterización de los tiempos actuales, fundamentalmente porque es en este contexto dentro del cual los alumnos configuran sus ideas de tiempo y sus posicionamientos frente a él. En este sentido, Pagés y Santisteban (2008) caracterizan a las sociedades actuales a partir de una serie de elementos. Por un lado, la percepción del presente como un momento de cambios acelerados difíciles de comprender o de asimilar. Apoyándose en Bauman (2007), hablan de “tiempos líquidos” en relación con las representaciones actuales del tiempo, asociada a la idea de falta de referentes sociales o culturales duraderos o sólidos. En estrecha vinculación a esto último, otra de las características que identifican es la incertidumbre frente al futuro, incertidumbre vivida en términos de riesgo y de inseguridad. Asimismo, ponen el acento en la representación del tiempo en la actualidad en tanto “tiempo ficción”, vinculándolo con la imposición de la ideología del espectáculo que viene de la mano de los medios de comunicación, en este sentido señalan que:

... en primer lugar, el aumento de la presencia de los medios de comunicación o la acumulación de la información no aseguran conocimiento o aprendizaje y, en segundo término, esto no sería cierto para una parte importante de la población mundial. El tiempo ficción nos indica que en la sociedad actual el tiempo parece no tener límites, las simulaciones nos proporcionan ejemplos o imágenes de todas las épocas en todos los espacios. Pasado, presente y futuro se confunden en un ir y venir constante, a partir de imágenes de ficción manipuladas. (Pagés y Santisteban, 2008: 98)

En este sentido, podemos decir que el presente parece haber renunciado a sostener algunas promesas, con lo cual ya no es un tiempo de espera hacia un futuro promisorio, sino que más bien es el tiempo de un presente continuo, un tiempo que al cortar toda relación orgánica con el futuro, lo hace también con el pasado.

Dentro de lo que denomina la relación epistémica con el saber, Charlot identifica tres figuras de aprender que, aunque fuertemente imbricadas no son equivalentes. Siguiendo lo planteado por el autor, podemos decir que aprender no se identifica solamente con la adquisición de un saber en el sentido estricto del término, en tanto contenido intelectual; sino que existen otras formas de aprender que no consisten en apropiarse de un contenido de pensamiento. En efecto, aprender puede ser también adquirir el dominio de un objeto o de una actividad, como así también aprender a entrar en formas de relaciones. En la primera figura, aprender es entrar en relación con objetos saberes, en los cuales el saber está incorporado: libros, obras de arte, etc. En la segunda figura es entrar en relación con objetos que es necesario aprender a utilizar, como así también entrar en relación con actividades a dominar: leer, nadar, tocar música, etc. En la tercera figura, aprender es apropiarse de formas y dispositivos relacionales.

En este momento nos resulta importante señalar es que cada figura del aprender demanda operaciones diferentes. Si aprender es entrar en relación con un saber-objeto, ella consiste en apropiarse de un saber que no se posee, “Aprender es pasar de la no posesión a la posesión a la posesión, de la identificación de un saber virtual a su apropiación real” (Charlot, 2008 a: 112) mediados por personas que ya lo poseen.

En la segunda figura, aprender ya no se trata de pasar de la no posesión a la posesión de un objeto, sino más bien de dominar una actividad. En este caso, en tanto que aprender es la actividad misma, el producto del aprender no es aquí separable de la actividad y no se puede autonomizar bajo la forma de un saber-objeto que pudiera ser nombrado sin referencia a la actividad, y si es inseparable, ese dominio se inscribe en el cuerpo. “El sujeto epistémico es entonces el sujeto encarnado en un cuerpo (...) que constituye un lugar de apropiación del mundo” (Op. cit.: 113). Esto no impide, sin embargo adoptar una actitud reflexiva y designar la actividad de tal manera que adopte formas aparentes de saber-objeto, en un enunciado que verse sobre la actividad, “sin embargo, aprender los enunciados no es equivalente a aprender la actividad misma” (Op. cit.: 114), en tanto nos estamos refiriendo a dos relaciones epistemológicas diferentes.

En la tercer figura, al igual que en la anterior, no se trata de poseer un saber-objeto, sino de un dominio, en este caso, del dominio de una relación. Aprender es aprender a relacionarse, consigo mismo y con los demás, es volverse capaz de regular estas relaciones. El sujeto epistémico en este caso es “(...) el sujeto como sistema de conductas relacionales, como conjunto de procesos psíquicos puestos en práctica, en las relaciones con los otros y consigo mismo.” (Op. cit.: 115)

Podemos sostener entonces que pensar históricamente, antes que un saber objeto, un saber en tanto posesión, es el dominio de una práctica. En efecto, pensar históricamente no es saber de historia, es una práctica de vinculación de categorías temporales que tiene al saber histórico como su vehículo. Es inescindible de ese saber histórico, pero no es su equivalente. En tanto práctica, en el pensar históricamente no hay una separación entre el saber (saber pensar históricamente) y cierto dominio de una práctica (práctica de pensar históricamente), en tanto en esta figura de aprender el saber es la propia práctica. Pensar históricamente entonces como un saber que es inmanente a su propia práctica, pero que es inescindible del saber histórico.

Llegados a este punto, podemos decir que aquello que los profesores hacen cuando enseñan Historia es poner en juego ese saber (el saber dominar, de un modo u otro, esa práctica). Esta hipótesis nos permite estar atentos frente a la posibilidad de dos tendencias que se nos presentan fuertemente imbricadas. Por un lado, aquella que tiende a privilegiar la figura de aprender caracterizada por un proceso de objetivación-denominación, por sobre otras figuras de aprender. Esta tendencia nos puede llevar a transformar en saberes objeto, saberes que son de otro tipo, en este caso el dominio de una práctica. Transformar una práctica en un enunciado que versa sobre ella nos puede hacer correr el riesgo de creer que con ello estamos enseñando la práctica, sobre todo en un contexto de enseñanza como la escolarizada donde se privilegia el enunciado. En este sentido, algunas investigaciones ya han consignado esta tendencia, señalando ciertos desencuentros producidos entre las figuras del aprender presentes en los alumnos y las propiciadas por la escuela, desencuentros que son interpretados en términos un impedimento al ejercicio pleno del derecho a la educación (Vercellino, 2018). Enlazado con lo anterior, nos lleva también a estar advertidos sobre los modos en que en la práctica de enseñanza de la Historia se encarnan los fundamentos de su existencia como disciplina escolar, vinculados con la contribución a la conformación de ciudadanos críticos, democráticos, respetuosos de las diferencias y defensor de los derechos humanos. En este sentido, toda vez que pensar históricamente es concebido como un saber-objeto nos alejamos de los propósitos declarados de la enseñanza de la Historia.

Para aclarar este punto, nos resultan pertinentes las apreciaciones sostenidas por Estanislao Antelo referidas a la enseñanza de la última dictadura militar en Argentina; para ello, el autor se apoya en un cuento de Bernhard Schlink (2002) donde narra una visita de escolares a un campo de concentración de la Segunda guerra Mundial:

En el campo había también un grupo de escolares, unos treinta niños y niñas de doce años, se reían y cuchicheaban tonterías. Estaban más interesados en sus compañeros

que en lo que el profesor les enseñaba y les explicaba. Lo que veían sólo les servía para fanfarronear, tomarse el pelo los unos a los otros o hacer bromas. Jugaban a guardias y prisioneros, gemían en las celdas como si los estuvieran torturando o se murieran de sed. El profesor hacía todo lo que podía, y escuchándolo se veía claramente que había preparado a fondo la visita al campo con los niños. Pero todos sus esfuerzos eran en vano. (Schlink, 2002: 197, citado en Antelo, 2014: 27)

El autor plantea que las razones de este esfuerzo en vano y sus dificultades se deben en parte a “la ineficacia pedagógica de la obligación de ser críticos, conocer la historia reciente y defender los derechos humanos” (Antelo, 2014: 28), vinculándola con la extensión de un discurso y unas prácticas que confían en la relación causal entre el ejercicio sistemático de la memoria, la transmisión de información y la configuración de un tipo ideal de ciudadano con rasgos no totalitarios, participativo y democrático. Si lo contrario a los fundamentos que sostienen la enseñanza de la Historia tiene que ver con la indiferencia, tal vez el problema está en sostener la confianza señalada como manera de combatirla. “El fracaso evidente de esa relación causal nos enfrenta a la ineficacia de pretender, mediante una orden, intencionalmente, que nuestros alumnos sean lo que nosotros deseamos que sean, y a la ineficacia de confiar en la persuasión como el camino directo hacia la conciencia crítica o al compromiso” (Idem)

Sostener el pensar históricamente como el dominio de una práctica es una forma de posicionar la enseñanza de la Historia en los contextos actuales descriptos más arriba. En efecto, si bien la necesidad de enseñar a pensar históricamente parte del consenso de superar el modo tradicional de enseñanza de la Historia, esta necesidad también se apoya en un posicionamiento crítico frente a las sensibilidades temporales actuales. En este sentido nos preguntamos si enseñar a pensar históricamente bajo la figura de un saber de enunciación no está de alguna manera en consonancia con aquello a lo cual decimos enfrentarnos; en efecto, si pensar históricamente se presenta bajo la forma de un saber objeto, los procesos para su adquisición, en el paso de no tener a poseer ese saber, no están necesariamente reñidos con un aprendizaje memorístico.

Llegados a este punto, podemos decir que la vinculación entre la enseñanza de la Historia y la educación para la ciudadanía anida en una concepción del futuro como tiempo a construir; en este sentido, si el futuro ya no es el tiempo prefigurado por el pasado (tal como podemos identificar en el modelo tradicional de enseñanza de la historia), necesita hacer del presente un momento de creatividad. En otras palabras, si los fines y fundamentos de la enseñanza de la Historia los sostenemos en la vincu-

lación entre enseñar a pensar históricamente y educación para la ciudadanía, tal vinculación se sostiene en la conexión entre pensamiento crítico y creatividad. En este sentido, hacemos propias las palabras de Coudannes Aguirre cuando plantea que “Si los profesores no piensan históricamente tampoco lo harán sus alumnos. El planteo de problemas, y no la simple acumulación de conocimiento histórico, sería el principal factor para una enseñanza eficaz, sobre todo desde la didáctica específica” (Coudannes Aguirre, 2013: 30). Asimismo, si enseñar a pensar históricamente se traduce en la enseñanza de un saber objeto antes que en la transmisión del dominio de una práctica, la enseñanza eficaz se vería fuertemente dañada.

Llegados a este punto podemos decir que la relación con el saber no viene dada de antemano, y es por eso mismo también que su emergencia da cuenta del sostenimiento de su posibilidad, que se fundamenta en la percepción que tiene de quien aprende, aquel que enseña. En este sentido, si enseñar a pensar históricamente es enseñar el dominio de una actividad antes que la posesión de un saber de enunciación, ella descansa en una hipótesis de confianza respecto a que el dominio de la actividad es del otro.

Si la confianza es “una hipótesis sobre la conducta futura del otro” (Cornu, 1999), ella concierne al futuro, pero es bien del presente; es decir, como hipótesis opera ordenando las conductas del presente. La confianza en las relaciones pedagógicas remiten directamente a las relaciones que se mantengan con la idea de certeza e incertidumbre; en efecto, si sostenemos que la conducta futura del otro es del otro, escapa a aquello que podamos anticipar o dirigir, la incertidumbre es constitutiva de ella, y el futuro entonces escapa a las pretensiones de ser prefigurado. El trabajo pedagógico se convierte en un ejercicio de propender, de propiciar, de alentar a que cada inteligencia pueda actualizarse por medio del aprendizaje, en un trabajo de constitución subjetiva. Si “la condición humana (...) es la entrada en un mundo donde lo humano existe bajo la forma de otros hombres y de todo lo que la especie humana construyó precedentemente” (Charlot, 2008 a: 85), podemos decir entonces que los modos de pensar históricamente son las maneras en que la condición humana se puede tornar disponible a las nuevas generaciones bajo la forma de enseñanza de la Historia.

Bibliografía

Antelo, Estanislao (2014): *Padres nuestros que están en las escuelas y otros ensayos*, Rosario, Homo Sapiens.

Bauman, Zygmunt (2007): *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*, Barcelona, Tusquets.

Beillerot, Jacky, Blanchard Laville, Claudine y Mosconi, Nicole (Eds) (1998): *Saber y relación con el saber*, Buenos Aires, Paidós.

Cornu, Laurence (1999): "La confianza en las relaciones pedagógicas", en Frigerio, Graciela; Korinfield, Daniel y Poggi, Margarita (comps): *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*, Buenos Aires, Novedades Educativas

Coudannes Aguirre, Mariela (2013): *La conciencia histórica en estudiantes y egresados del profesorado en historia de la Universidad Nacional del Litoral. Un estudio de caso*, Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona.

Charlot, Bernard (2008 a): *La relación con el saber. Elementos para una teoría*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.

----- (2008 b): *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación de hoy*, Montevideo, Trilce.

De Amézola, Gonzalo (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.

González, María Paula (2014): "Enseñanza de la historia en el nivel secundario en Argentina: Herencias, rupturas, invenciones e inercias", *Espacio Pedagógico*, 21(2), 251-273.

Pagés, Joan y Antoni Santisteban, Antoni (2008): "Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica", en Jara, Miguel (coord.): *Enseñanza de la Historia. Debates y Propuestas*. Neuquén, EDUCO.

Schlink, Bernhard (2002): *Amores en fuga*, Barcelona, Anagrama.

Vercellino, Soledad (comp) (2018): *La escuela y los (des)encuentros con el saber*, Viedma, Universidad Nacional de Río Negro.

Zabala, Ana (2008): "Introducción" en Charlot, Bernard: *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. (17-19), Buenos Aires, Libros del Zorzal.

Un libro-objeto para la enseñanza de la historia reciente desde la biblioteca popular

CAROLINA ZOPPI

carolina.zoppi@unr.edu.ar

Universidad Nacional de Rosario – UNR

Resumen

El trabajo que aquí presentamos busca compartir un proyecto desarrollado en el marco del Área de Memoria de la Biblioteca Popular “Constancio C. Vigil”. La propuesta consta de la producción de material didáctico para incorporar al Programa de Recorridos Guiados de la institución, en tanto Sitio de Memoria de la ciudad de Rosario. Desde este lugar, abordamos la enseñanza de la historia reciente orientada al gran público, en un espacio de educación popular y desde la pedagogía de la memoria.

El proyecto incluye la construcción de un libro-objeto, donde aparecerá un listado de libros prohibidos, extractos de una selección que da muestra de la diversidad violentada por los mecanismos de censura de la última dictadura. El recurso didáctico adoptará la forma de un gran libro que otorga la posibilidad de dar un ordenamiento lúdico y sensorial a elementos de diversos universos y generar nuevos sentidos a partir del trabajo de la materialidad. Los colores, los niveles, los tamaños, las jerarquías, las texturas y más características propias de lo objetual, se conjugan en este recurso para acompañar el aprendizaje de la historia y potenciar, a su vez, la conciencia histórica. En nuestro caso, incorpora aquellos libros censurados, autores y autoras perseguidas, editoriales desmembradas, lectoras y lectores interrogados de la historia reciente argentina. El libro-objeto trae al presente aquellas lecturas clandestinas que en otros tiempos costaban la vida, incorporando lo lúdico como dimensión inseparable del acto de aprender, para fortalecer las políticas de Memoria, Verdad y Justicia.

Palabras clave: enseñanza de la historia reciente / libro-objeto / biblioteca popular

Los libros de la buena memoria

La Maestría de Enseñanza de la Historia, de la Universidad Nacional de Rosario – Facultad de Humanidades y Artes, propone a quienes cursan la carrera, la elaboración de un trabajo final con el objetivo de egresar de esta formación de posgrado. El trabajo consiste en la elaboración de un material innovador aplicado a las prácticas de enseñanza de la Historia, cuya realización y diseño esté fundamentada desde el punto de vista historiográfico, teórico, metodológico y didáctico.

El espacio de trabajo donde hemos decidido llevar adelante este proyecto es la Biblioteca Popular “Constancio C. Vigil” de la ciudad de Rosario. La propuesta consta de la producción de material didáctico para incorporar al Programa de Recorridos Guiados de la institución. Desde este lugar, abordamos la enseñanza de la historia reciente orientada al gran público, en un espacio de educación popular y desde la pedagogía de la memoria. En el marco del Programa de Recorridos Guiados de la Biblioteca Popular “Constancio C. Vigil”, declarado de interés municipal por el Honorable Consejo Deliberante de la ciudad de Rosario. Nacido en el proceso de recuperación institucional, diagramado pedagógicamente, guionado y coordinado por la Dra. Natalia García. La Biblioteca, institución paradigmática de la ciudad, está ubicada en histórico barrio obrero de Tablada, ubicado en la zona sur de Rosario. Tiene una historia compleja, de avances y retrocesos, que se explica a lo largo de la segunda mitad del siglo veinte con sus interrupciones del sistema democrático. Crecimiento de base, ataques desde las cúpulas de poder, resistencias colectivas y reconstrucciones intergeneracionales desde las políticas de Memoria, Verdad y Justicia.

La Biblioteca Vigil ha sido declarada Sitio de Memoria del Terrorismo de Estado en septiembre del año 2015, como parte de un proceso sostenido a lo largo del tiempo. Este acto de señalización se traduce en un compromiso con el Estado de derecho y respeto irrestricto de los DD.HH. conquistados y por conquistar¹. Actualmente, La Vigil es querellante en delitos de Lesa Humanidad que se tramitan en los Tribunales Federales de Rosario² y, en este marco, se desarrolla el Programa de

1. Al respecto, puede consultarse la sección Programa de Recorridos Guiados del sitio web de la Biblioteca en <https://bibliotecavigil.org.ar/inicio/recorridos-guiados-3/>

2. “Feced Agustín y otros s/ homicidio, violación y tortura”. Expte. N°130/04. Por delitos de violación de domicilio, privación ilegítima de la libertad agravada, amenazas agravadas, asociación ilícita agravada, tormentos, todos ellos tipificados como de lesa humanidad y en el marco del delito de genocidio. Sumario Averiguación situación Biblioteca Popular Constancio C Vigil, expte. N°30/12DH. Por robo calificado (166 inc. 2 y 164 CP), extorsión (168 y sig.), estafas y otras defraudaciones (art. 172 y sig.), y otros que surjan de la investigación pertinente, tipificados de lesa humanidad y en tanto caso de genocidio cultural.

Recorridos Guiados de la institución. Parte de los propósitos del programa son: transmitir la historia de Biblioteca Vigil a las nuevas generaciones, situar la experiencia institucional en la historia reciente argentina de forma integral, rescatar y poner en valor el proyecto pedagógico de las escuelas creadas por la entidad, participar de encuentros y redes de intercambios con otros Sitios y Espacios de Memoria de nuestro país y América Latina. En la Argentina existen hoy 600 Sitios de Memoria. La Ley N° 26.691 declara "Sitios de Memoria del Terrorismo de Estado" a los lugares que funcionaron como centros clandestinos de detención, tortura y exterminio o donde sucedieron hechos emblemáticos del accionar de la represión ilegal desarrollada en el país hasta el 10 de diciembre de 1983. Esta ley garantiza la preservación, señalización y difusión de los sitios de memoria por su valor testimonial y por su aporte a las investigaciones judiciales relacionadas con crímenes de lesa humanidad. La autoridad de aplicación es la Secretaría de Derechos Humanos de la Nación, a través de la Dirección Nacional de Sitios de Memoria. En este marco, a comienzos del año 2021 se constituyó un nuevo espacio al interior de la estructura institucional. Presentado por las integrantes del Programa de Recorridos Guiados, y aprobado en pleno por la Comisión Directiva, se formalizó entonces el Área de Memoria de la Biblioteca Vigil³. El espíritu que nos impulsó a elevar la propuesta fue el de reunir las tareas y compromisos asumidos en un mismo lugar, donde condensar todo el trabajo de formación, extensión, producción, investigación y difusión, etc realizado.

El trabajo que aquí presentamos busca compartir un proyecto desarrollado en el marco del Área de Memoria de la Biblioteca Popular "Constancio C. Vigil", incluye la construcción de un libro – objeto, el cual constituye una expresión artístico-plástica que surge a mediados del siglo XX, donde el trabajo editorial toma un nuevo valor como obra de arte, como entidad artística en sí misma y no sólo desde su contenido. La persona lectora pasa a tomar un rol de usuario de la pieza, y ésta ape-la a una comunicación netamente basada en lo sensorial. Su tapa presentará la imagen de un molinillo de viento, símbolo de La Vigil y su cultura popular en movimiento. En el objeto-libro aparecerá un listado de libros prohibidos, extractos de una selección de ellos que da muestra de la diversidad violentada por los mecanismos de censura de la última dictadura.

El recurso didáctico adoptará la forma de un gran libro que otorgue la posibilidad de dar un ordenamiento lúdico y sensorial a elementos de diversos universos y generar, entonces, nuevos sentidos a partir del trabajo con la materialidad. Los co-

3. Proyecto presentado por Nadina Mottura y Carolina Zoppi en reunión de Comisión Directiva del día 5 de mayo de 2021.

lores, niveles, tamaños, texturas y otras características propias de lo objetual, se conjugan en este recurso para acompañar el aprendizaje de la historia y potenciar, a su vez, la conciencia histórica. Entendemos este concepto como un conjunto de estructuras y procesos mentales típicos del pensamiento humano, necesario para la vida cotidiana, independientemente del contexto en que se inserte”. El concepto, elaborado por Rüsen y tomado de Gonzalo De Amézola y Luis Cerri (2010), es desarrollado en el interesante trabajo titulado “El estudio empírico de la conciencia histórica en jóvenes de Brasil, Argentina y Uruguay”, publicado en la revista *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* número 24 del año 2010.

En el libro objeto, los elementos del proceso de cualquier obra toman un nuevo valor y configuran una nueva obra original. En nuestro caso, hace presente aquellos libros censurados, autores y autoras perseguidas, editoriales desmembradas, lectoras y lectores interrogados. Nuestro libro-objeto trae al presente la posibilidad del encuentro con aquellas lecturas que en otros tiempos costaban la vida⁴. Buscamos un recurso con el que las personas puedan interactuar, que gire, que sea grande, que tenga palabras, que se vincule con los libros prohibidos, con las lecturas clandestinas. Buscamos desarrollar una propuesta que incorpore lo lúdico como dimensión inseparable del acto de aprender, que presente palabras generadoras o conceptos claves que acompañen la enseñanza de la historia reciente y refuercen las políticas de Memoria, Verdad y Justicia. El guión, que forma parte del Programa desde sus inicios, pondera una existencia dialógica con la praxis, enriqueciéndose de forma permanente, nutriéndose de nuevos testimonios y adaptando su énfasis y desarrollo a los diversos públicos que participan. Hasta el día de la intervención cívico-eclesiástico-militar, el día 25 de febrero del año 1977, la Biblioteca Vigil se encontraba en óptimo estado patrimonial, con un funcionamiento pleno de sus actividades. La Biblioteca alojaba un valioso acervo integrado por 63.000 libros catalogados, alojados en Biblioteca Central y en Depósito; 25.000 revistas nacionales e internacionales, 14 bibliotecarios y bibliotecarias y un movimiento diario que promediaba las 600 personas que circulaban en Biblioteca.

Un libro-objeto para la enseñanza de la historia reciente

La elección del recurso didáctico, con la construcción del libro-objeto y su inserción en el itinerario del recorrido guiado por la Biblioteca responde al intento de

4. Por ejemplo “Maestro pueblo, maestro gendarme” de María Teresa Nidelcoff y toda la Colección Praxis de Editorial Biblioteca.

darle materialidad a la práctica de la lectura colectiva. La elaboración de una pieza editorial tan específica como lo es un libro-objeto, pensado para un público diverso constituye un gran desafío para la autora de este trabajo. Como recurso, está considerado dentro de la categoría general de los libros alternativos, ya que plantea una nueva postura a las concepciones tradicionales del libro y de la lectura, así como a su producción material. Es una forma de expresión, simbiosis de múltiples combinaciones de distintos lenguajes y sistemas de comunicación. Al respecto, Eva Ormazaba y Natalia Schumacher destacan la narrativa visual de este tipo de libros, en la cuales tanto imágenes, como la estructura y los textos, tienen una relación que va propiciando la lectura subjetiva; siendo el desencadenamiento para una narración emotiva, para generar nuevos planteos y cuestionamientos que revertirán y modificarán el contenido del libro, provocando nuevas maneras de “hacer y pensar”.⁵ Sus características particulares hacen del libro-objeto un medio con amplísimas posibilidades pedagógicas, y sus múltiples combinaciones le otorgan un sentido lúdico, didáctico y participativo a la obra, ya que el libro objeto se puede ver, tocar, recorrer, desplegar, oler, hojear, manipular y sentir. El acto de leer un libro-objeto implica la participación activa de quienes leen, involucrándoles en cada página. Lo inédito toma cuerpo y desafía a los sentidos para fortalecer la transgresión⁶ en un espacio donde se ejerció la biblioclastía. El término, recientemente incorporado al control de autoridades de la Biblioteca Nacional, define la censura, persecución y exterminio de libros y todo tipo de publicaciones que se aparten o desafíen la norma, siempre impuesta por el poder opresor. La biblioclastía formó parte del plan sistemático de control cultural instrumentado por la última dictadura, que incluyó la quema pública de libros. Al respecto, tenemos los casos paradigmáticos de la CEAL, Ediciones de La Flor y la Biblioteca Vigil.

La enseñanza y difusión de la historia reciente en el ámbito bibliotecario, nos permite incorporar libros, archivos y experiencias de lectura para diseñar el libro-objeto como soporte material. Aquí, la interacción libro-lector es el eje creador. El recurso se orienta a estimular, a su vez, el ejercicio de pensar históricamente, para generar un interés transversal por los hechos del pasado, más allá del estricto campo educación formal. Divulgar ayuda a empoderar a los sujetos sociales, insertando sus propias problemáticas en el movimiento de la historia, recuperando la entrada del actor popular en el gran teatro del pasado. Si la historia debe enseñarnos, en

5. En Propuesta gráfica final de la cátedra de taller de Diseño Gráfico “El libro objeto como elemento de expresión y comunicación visual” en Newsletter N° 10, Publicación electrónica de la Facultad de Ciencias Sociales, UNICEN.

6. Rojo Ustaritz (1996) dice que *Tal es el carácter de la utopía freireana, que nos desafía a la realización de lo inédito para cambiar las estructuras*. Lo inédito, entonces, para fortalecer la transgresión.

primer lugar, a leer un periódico⁷, el trabajo en biblioteca puede ayudarnos a poner en cuestión los discursos sin conflicto que se escuchan en diversos medios. Poder sospechar de los enunciados simplificadores, mirar de forma crítica la información que circula, sostener un espacio para el análisis personal de los datos que nos abruma desde todos los frentes es, también, apostar a la libertad intelectual de las personas.

En este sentido, la biblioteca popular como escenario de aprendizaje nos ofrece un terreno especialmente rico donde trabajar. Es en este marco donde ella emerge como espacio transformador, abonando la experiencia existencial⁸ como principio educativo, invitando a transitar este espacio como parte de la realidad sobre la cual mi conciencia se dirige al mundo, donde somos seres en relación con otros seres y donde puedo desarrollar el pensamiento histórico. Pensar la historia desde la biblioteca ayuda a ejercitar la búsqueda crítica de la información e incorporar diversas estrategias de reflexión sobre el pasado y sus vínculos con el presente, estimular el trabajo directo con fuentes y el acercamiento hacia la materialidad sensible de los hechos pasados y las formas históricas -y políticas- de vivenciar los espacios a través de la historia.

Nuestra propuesta pedagógica busca transmitir estos saberes a un público diverso, en un relato donde la densidad de lo vivido en el pasado nos permita una cierta iluminación del futuro⁹. El trabajo pedagógico que subyace en el universo de la biblioteca puede otorgarnos el instrumental necesario para estimular la conciencia histórica de los diversos públicos con los que trabajamos. Más allá del conocimiento sobre particulares acontecimientos del pasado o procesos históricos específicos, la biblioteca ofrece las herramientas para interpretar la propia experiencia desde un pensamiento histórico. Así, es fácil señalar que a la Historia enseñada le faltan aromas, texturas, sabores, que al relato histórico le falta materialidad y experiencia sensorial. En esta clave por transmitir de forma integral el conocimiento sobre el pasado al gran público, los recorridos guiados se detienen en una puesta

7. Hago referencia a la famosa frase de Pierre Vilar (1980) en el prólogo de su "Iniciación al vocabulario histórico". El autor refiere a que hay que comprender el pasado para conocer el presente y *conocer el presente equivale, mediante la aplicación de los mismos métodos de observación, de análisis y de crítica que exige la historia, a someter a reflexión la información deformante que nos llega a través de los medios*.

8. Leoni Padhina (2019) habla de la experiencia existencial educativa en el pensamiento freiriano.

9. Pilar Calveiro (2006) reflexiona en torno al papel del testimonio y la memoria en la construcción del relato histórico. Considera el lugar de la experiencia personal transmitida por los testigos y la experiencia social procesada en los ejercicios de memoria. La autora reclama la apertura del discurso académico por una construcción histórica que dé cuenta de las deudas con el pasado.

escena clave para entender el genocidio cultural¹⁰ perpetrado por la última dictadura. En una de las paradas que realizamos a lo largo de los recorridos guiados, nos detenemos frente a una larga mesa llena de libros prohibidos. Una serie de ejemplares de la Editorial Biblioteca da cuenta de la variedad, riqueza y compromiso de la propuesta educativa de aquel grupo humano que ofrecía lecturas de todo tipo “Al precio de un paquete de cigarrillos”. En este sentido, trabajamos para acercar la experiencia estética de un público que encontraba en los libros de este proyecto editorial de raigambre popular las respuestas a las preguntas cotidianas. De esta manera, Editorial Biblioteca lanzó 96 títulos en 16 colecciones, llegando a la publicación de más de dos millones de libros que se repartían por la ciudad y el país en su conjunto. Al abordar la dictadura como problema histórico, y a la biblioclastía como estrategia del terrorismo de Estado, se hace especial hincapié en la dimensión cultural¹¹ que tuvo el genocidio en Argentina. Señalamos, desde el libro objeto, las estrategias autoritarias hacia la cultura como parte del plan sistemático del terrorismo de Estado para control y disciplinamiento del pueblo argentino. En este marco, desarrollamos frente al público el concepto de biblioclastía, generalmente ausente en planes y programas de estudio, para ejemplificarlo con casos concretos de persecución, robo, tortura y destrucción de títulos, colecciones autores/as y lectores/as de ciertos libros prohibidos.

La Biblioteca popular como punto de partida

El proyecto aporta propuestas a una experiencia ya consolidada, el Programa de Recorridos Guiados “Historia y Memoria” que funciona desde el año 2015 en la Biblioteca Popular “Contancio C Vigil”. Mi vínculo con el Programa de Recorridos Guiados de la BPCCV data del año 2018 cuando fui convocada por la coordinadora del espacio a sumarme al equipo. Comenzó un período de formación y entrenamiento donde trabajamos el estudio e incorporación del guión propiamente dicho, el conocimiento de las instalaciones, el desplazamiento y la dinámica de grupos con un público de 30 a 50 personas, la recepción, acompañamiento y seguimiento de

10. El término fue acuñado en la década de los años treinta por el abogado polaco Raphael Lemkib. Si bien hoy su utilización se presta a debate, considero especialmente didáctico su utilización para el caso Vigil.

11. En su trabajo sobre los crímenes de la última dictadura en Argentina, Invernizzi y Gociol (2002) señalan que existe una correspondencia entre la desaparición del cuerpo de las personas con *el proyecto de desaparición sistemática de símbolos, discursos, imágenes y tradiciones*.

cada caso. El Programa, del cual formé parte hasta marzo del corriente año, actualmente está integrado por la Dra. Natalia García y la Prof Nadina Mottura.

El Programa de Recorridos Guiados de la Biblioteca Popular “Constancio C. Vigil” forma parte del proceso de lucha y recuperación de este espacio emblemático de la historia de la ciudad. Si bien nunca se dejó de reclamar justicia, el proceso se intensificó con la llegada del gobierno democrático y se hizo aún más fuerte hacia el año 2004, cuando se organizó una nueva asamblea de socios/as y comenzaron a gestarse de manera colectiva movimientos para activar la memoria, realizar presentaciones ante la Justicia y llegar a la verdad sobre los numerosos bienes muebles e inmuebles robados a la institución. Nació como propuesta pedagógica ante la necesidad de transmitir los avatares de esta experiencia, única en América Latina, hacia la sociedad en su conjunto. El marcado crecimiento en el otorgamiento de turnos para instituciones, y con ello, el aumento de la cantidad de asistentes, es exponencial desde sus comienzos en el año 2016¹². El punto cúlmine alcanzado, previo a los avatares de la pandemia, alcanzó los 20 recorridos mensuales, sostenidos a través de tres turnos de atención (matutino, vespertino y nocturno). Existieron casos donde se brindaron tres recorridos diferentes en un mismo día a distintas instituciones abarcando los tres turnos, realizando el Recorrido Guiado con nivel secundario, terciario y universitario.

El Programa incluye el diseño de un dispositivo central para llevar adelante los recorridos guiados, que consiste en un guión donde se hace presente el relato histórico, el proceso de recepción, acompañamiento y despedida de los grupos, la adaptación pedagógica a los diferentes tipos de públicos que se acercan y la propuesta didáctica en torno al desplazamiento por las instalaciones de la Biblioteca. El guión consiste en un relato organizado que parte de la creación de la Vecinal en la década de los años treinta, con su contexto histórico y social, el armado primigenio de su pequeña biblioteca en la década de los años cuarenta, con algunos mitos que la rodean y que aún perviven en la memoria del barrio y el nacimiento de La Vigil, propiamente dicha, en la década del cincuenta. Se avanza sobre la descripción y los datos relacionados con el enorme crecimiento de la institución, el afianzamiento de su proyecto educativo, su sólida propuesta editorial y el alcance pedagógico de su perspectiva ética y estética, en pos de democratizar el acceso a los bienes culturales. En el relato del proceso se rescata a sus protagonistas de base y se orienta a la comprensión de una dinámica institucional desde abajo y crecimiento exponencial multiplicado en proyectos educativos, sociales, culturales, científicos, recreativos,

12. Me incorporo al equipo a finales del año 2017. Tras un intento por ampliar el equipo con otras personas de la institución, finalmente se incorpora Nadina Mottura en el año 2019.

cooperativos, productivos y asistenciales posibilitados por su original recurso financiero: una rifa popular lanzada en 1956 que tuvo una venta extraordinaria en gran parte del país en los años de las décadas del '60 y '70¹³.

Se continúa con el periodo de intervención impuesto por la última dictadura y sus efectos arrasadores en la institución, las personas y el barrio. El relato avanza hacia el periodo de intervención impuesto por la última dictadura y sus efectos arrasadores en la institución, las personas y el barrio. Señalamos el rol de la prensa local en la preparación del terreno de opinión y cómo esta intervención llamada normalizadora resultó un dispositivo de encubrimiento para una (otra) intervención ideológica, política y pedagógica¹⁴. El 25 de febrero del año 1977 un operativo cívico militar irrumpe en las instalaciones de la biblioteca con el fin de intervenirla. El acontecimiento estuvo a cargo del genocida Agustín Feced y en un operativo cívico, militar y policial toma posesión de las instalaciones, declarando la liquidación de su patrimonio. Los miembros de la Comisión Directiva fueron secuestrados, sus espacios fueron clausurados y el personal fue cesanteado. Solo se mantuvieron las escuelas, aunque éstas vieron modificadas sus prácticas pedagógicas progresistas por otras más acordes al gobierno dictatorial. Se retoma el periodo de transición democrática y la figura incómoda de la ocupación ministerial del edificio, que nos permite proponer cronologías alternativas y una cierta permeabilidad de las fechas en el devenir histórico.

Pese a los encomiables esfuerzos que se vienen llevando adelante, existe aún una distancia insondable entre la investigación histórica y su didáctica¹⁵. Comprender los procesos sociales del pasado e indagar sobre la utilidad social de la Historia y sus herramientas encuentra en la biblioteca un territorio donde materializar la enseñanza como acto político, auténtico y memorable. El recorrido guiado como potencia pedagógica, propone diversas paradas donde desarrollar variados tópicos presentes en la historia reciente: el asociativismo, el cooperativismo, el movimiento vecinalista, la profesionalización del fútbol y la constitución de un barrio obrero,

13. La investigadora Natalia García (2013) sostiene que los comienzos de la institución se pueden rastrear hasta 1944 cuando la Asociación Vecinal del barrio Tablada y Villa Manuelita crea una biblioteca en su espacio. En 1959, y con la fuerza del compromiso de un grupo de jóvenes del barrio, nace la Asociación Civil "Biblioteca Constancio C. Vigil". A partir de entonces el crecimiento fue exponencial, desarrollando numerosos proyectos que buscaban ampliar los derechos de la población trabajadora y su acceso a los bienes culturales.

14. García (2012) sostiene la existencia de delitos económicos y culturales perpetrados por la última dictadura militar en la Biblioteca Vigil.

15. Marta Álvarez Ríos (2002) señala que este desencuentro entre investigación y didáctica, *es un elemento que ha influido, negativamente, en la capacidad para enseñar una historia coherente, "útil" y de interés para el alumno, así como en la dificultad de éste para adaptar la teoría a la práctica.*

marcado por el puerto, los trenes y el histórico frigorífico. Aborda el tema de las juventudes, la escolaridad, el trabajo y los oficios, las infancias, las costumbres, los roles adjudicados al género, los cuerpos, los modelos y los mandatos presentes en el devenir del siglo XX. Refiere también a la presencia de la ciencia en las propuestas pedagógicas de la institución y el laicismo que las acompañaba. Según Rosa María Miranda (2011) la visita guiada proporciona información y experiencias directas de situaciones que difícilmente pueden ser llevados a otros ámbitos, incluso si se utilizan medios audiovisuales. En este sentido, permite recibir impresiones sensoriales que nunca podrían experimentar en el aula; la visita los pone en contacto con la realidad misma; enriquece el conocimiento adquirido y permite relacionar la teoría con la práctica, ayuda a ejercitar la observación y facilita la comprensión del proceso histórico, proporcionando experiencias que permiten ampliar los intereses y fortalecer los vínculos con el pasado reciente.

Tácticas y estrategias de trabajo

Las actividades específicas que aquí presentamos responden al espíritu de una recuperación histórica del sentido original que motorizó la propuesta cultural de la Biblioteca. Aquel enorme esfuerzo de difusión cultural realizado por la Vigil en los años sesenta y setenta es retomado como legado para desarrollar el presente trabajo. Así, la biblioteca ofrece un territorio de resistencia desde el cual descubrir aquellas tramas del reverso de la historia que nos permitan trabajar por la memoria de nuestros pueblos. Para ello, proponemos las siguientes actividades:

1) Lectura de bibliografía relacionada con las problemáticas centrales de este trabajo: enseñanza de la historia reciente, pedagogías de la memoria, conciencia histórica, genocidio cultural, biblioclastía, difusión del pasado y biblioteca popular.

2) Diseño de la estructura del libro objeto, a partir de conceptos claves identificados en la bibliografía y la experiencia como guía del Programa y como restauradora del acervo documental de Biblioteca.

3) Realización del libro objeto por parte de la autora y el equipo de la imprenta recuperada de la Biblioteca Vigil, El Molinillo.

4) Ampliación del guión existente en el Programa de Recorridos Guiados, con la incorporación del concepto de biblioclastía.

5) Realización de un recorrido guiado especial con la implementación de este nuevo dispositivo, y el registro audiovisual de la experiencia.

Las actividades propuestas buscan potenciar el tratamiento en torno a las prácticas genocidas en torno a la biblioclastía, ponderando las resistencias del libro y sus lectores. El Programa de Recorridos Guiados incluye el diseño de un dispositivo central que consiste en un guión donde se hace presente el relato histórico, el proceso de recepción, acompañamiento y despedida de los grupos, la adaptación pedagógica a los diferentes tipos de públicos que se acercan y la propuesta didáctica en torno al desplazamiento por las instalaciones de la Biblioteca. El guión consiste en un relato organizado que parte de la creación de la Vecinal en la década de los años treinta, con su contexto histórico y social, el armado primigenio de su pequeña biblioteca en los cuarentas, con algunos mitos que la rodean y que aún perviven en la memoria del barrio y el nacimiento de La Vigil, propiamente dicha, en la década del cincuenta. Se avanza sobre la descripción y los datos duros del enorme crecimiento de la institución, el afianzamiento de su proyecto educativo, su sólida propuesta editorial y el alcance pedagógico de su perspectiva ética y estética, en pos de democratizar el acceso a los bienes culturales.

El recorrido guiado continúa con el observatorio astronómico, el teatro, los sub-suelos y la unidad administrativa de la institución, señalando en cada espacio según el guión, su origen, proyección, uso, ocupación y recuperación. Durante la década de los años sesenta se incorporaron diversos espacios, entre los cuales destacan el Jardín de infantes, el servicio bibliotecario, la editorial, el museo de Ciencias Naturales, el observatorio astronómico, la Universidad Popular, el Centro recreativo, cultural y deportivo los talleres de producción en herrería, carpintería, construcciones y automotores, la Caja de ayuda mutua, la guardería, el centro materno infantil y las escuelas primaria y secundaria.

La institución cuenta con una infraestructura adecuada para el desarrollo del presente proyecto. Con una historia de recuperación, signada por las querellas legales en torno a juicios de lesa humanidad y las acciones de resistencia de los movimientos de Memoria, Verdad y Justicia. El servicio bibliotecario, y el servicio educativo, trabajan mancomunadamente para sostener el Programa de Recorridos Guiados “Historia y Presente” desde hace ya seis años. El equipamiento es pertinente y facilita el buen desarrollo de las actividades del proyecto.

En la actualidad, el equipo pedagógico del Programa “Historia y Memoria” de Recorridos guiados¹⁶ realiza en promedio unas quince visitas guiadas por mes du-

16. Coordinado por Natalia García el bibliotecario Iván Cótica, acompañado por diversos referentes de la biblioteca, en el año 2018 la Comisión Directiva decide incorporar personal formado en Historia, Dinámica de grupos y Derechos Humanos. Ese mismo año me sumo al equipo para formarme en las tareas

rante el ciclo lectivo, una de carácter abierto sin inscripción previa y las demás coordinadas con anticipación, agendadas en día de semana y dedicadas a grupos institucionalizados (escuelas, centros de día, talleres, institutos terciarios, facultades, clubes, asociaciones, etc). El impacto de esta propuesta educativa contempla el trabajo con un público que roza las cuatro mil personas por año. Probablemente, ninguna de ellas decida leer una obra erudita de corte historiográfico pero, sin dudas, despierta en su conciencia preguntas sobre el pasado, reflexiones sobre el presente y una incipiente conciencia histórica.

En la biblioteca trabajamos para robustecer las políticas de la Memoria en un espacio declarado Sitio de Memoria del Terrorismo de Estado. Desde la Universidad Javeriana, Sebastián Vargas Álvarez (2013) las define como los discursos y las prácticas por medio de las cuáles se decide quién, cómo, cuándo, y bajo qué condiciones se escoge lo que la sociedad debe recordar y lo que debe olvidar. Estas elecciones se materializan en los usos que se hacen públicamente de la historia como relato identitario legítimo de la comunidad. La señalización de estos lugares visibiliza en la trama de las ciudades y pueblos de la Argentina la extensión y magnitud del plan sistemático de horror y exterminio del terrorismo de Estado.¹⁷ Sostenemos la estrategia de un programa de visitas guiadas como forma de presentar el relato histórico para el público ampliado. La investigadora de la UNAM, Enriqueta González Cervantes (2016) sostiene que la visita guiada es un recorrido planificado que tiene como objetivo ser un medio interpretativo que consiste en atender al visitante a través de una ruta preestablecida. Funciona como estrategia para el desarrollo de habilidades, actitudes y valores que promueven el involucramiento crítico del público con el entorno. El contexto de una biblioteca popular erigida en un histórico barrio obrero de la ciudad se presenta como lugar de posibilidades para trabajar la enseñanza y la difusión de la historia reciente argentina. Transmitir un relato crítico sobre los hechos del pasado, más allá de las paredes del aula o del laboratorio, nos ayuda a repensar las formas en que construimos historia.

específicas y comenzar a guiar diversos grupos pertenecientes al sistema de educación formal, en sus distintos niveles, espacios de educación popular y no formal, asociaciones y distintas instituciones de la ciudad y el país, con casos de recorridos guiados ofrecidos a personas venidas desde otros países. A partir de julio de 2019 se incorpora Nadina Mottura, estudiante de la carrera de Historia que desarrolló sus prácticas de Residencia Docente en la institución durante los años precedentes, cuando elevé a la Cátedra la propuesta para incorporar Vigil como espacio de educación no formal para la práctica docente de sus residentes.

17. Según el análisis de Judith Said (2011) de La Red Federal de Sitios de Memoria.

Bibliografía

- Calveiro, Pilar**, (2006): “Testimonio y memoria en el relato histórico”, *Acta Poética*, 27 (2), 65-86.
- Cerri, Luis y De Amézola, Gonzalo**, (2010): “El estudio empírico de la conciencia histórica en jóvenes de Brasil, Argentina y Uruguay”, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 24, 3-25.
- De Amézola, Gonzalo**, (2003): “La Historia que no parece Historia: sobre la enseñanza escolar de la Historia del presente en la Argentina”, *Revista de Teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*, 8, 46-65.
- García, Natalia**, (2013): “Archivos y memorias. El caso “Vigil” y el corpus (re) aparecido”, *Corpus*, 3(2).
- (2012): “Una agenda pendiente: delitos culturales y económicos durante la última dictadura militar argentina. El caso de la Biblioteca Vigil de Rosario (1977-2011)”, *Información, Cultura y Sociedad*, 26, 41-64.
- Invernizzi, Horacio y Gociol, Judith** (2002): *Un golpe a los libros. Represión a la cultura durante la última dictadura militar*, Buenos Aires, Eudeba.
- Maestro González, Pilar** (1997): “Historiografía, didáctica y enseñanza de la Historia. La concepción de la Historia enseñada”, *Clío & Asociados: la Historia enseñada*, 2, 9-34.
- Ormazaba, Eva y Schumacher, Natalia (s/f)**: Propuesta gráfica final de la cátedra de taller de Diseño Gráfico “El libro objeto como elemento de expresión y comunicación visual”, *Newsletter*, 10, Publicación electrónica de la Facultad de Ciencias Sociales, UNICEN, recuperado de https://www.soc.unicen.edu.ar/newsletter/nro10/nuestros_docentes/ormazabal.htm
- Padhina, Leoni**, (2019): “Experiência existencial no pensamento freiriano”, *Revista Educação e Emancipação Centro de Ciências Sociais Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal do Maranhão*, 12(1), 33-53.
- Palti, Elías** (2000): ¿Qué significa «enseñar a pensar históricamente»?”, *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 5, 27-42.
- Said, Judith** (2011): “Presentación” en *Sitios de memoria: experiencias y desafíos. Cuaderno II*. Buenos Aires: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación.
- Vargas Álvarez, Sebastián** (2013): “Políticas de la memoria y usos públicos de la historia”, *Memoria y Sociedad*, 17(35), 7-9.

Aulas escolares tradicionales vs aulas digitales móviles

EMILIANO ZWAAL

emilianozwaal@hotmail.com

Instituto de Formación Docente N° 167, Tres Arroyos, provincia de Buenos Aires

Resumen

El trabajo surge de la experiencia realizada en Instituciones Educativas de la ciudad de Tres Arroyos donde a través del contacto con los alumnos se pudo innovar la enseñanza de la Historia, transformando el ámbito áulico escolar, regresando a la presencialidad, luego del contexto de pandemia. El uso de las TIC se aplica a un proceso de innovación que viene a diversificar los ambientes y las posibilidades de aprender, incorporando el aula tradicional la virtualidad y la atemporalidad, lo cual a su vez puede contribuir a favorecer mejores oportunidades de aprendizaje. Es necesario apostar por un sistema educativo flexible capaz de adaptarse a las necesidades de alumnos y profesores pasando por nuevos planteamientos metodológicos dentro y fuera del aula.

En función de lo expuesto, el objetivo del trabajo es proponer la utilización de recursos tecnológicos innovadores, mencionando las experiencias aplicadas para que la enseñanza de la Historia escolar sea más provechosa transformando el ámbito escolar, logrando trasladar el proceso enseñanza- aprendizaje más allá de la Institución Escolar, que se vio reflejado por el contexto de Pandemia y que tiene que seguir en la presencialidad.

Palabras clave: aula escolar / innovación / TIC

Introducción

El trabajo surge de la experiencia realizada en Instituciones Educativas de la ciudad de Tres Arroyos donde a través del contacto con los alumnos se pudo innovar la enseñanza de la Historia, transformando el ámbito áulico escolar, regresando a la presencialidad, luego del contexto de pandemia. El uso de las TIC se aplica a un proceso de innovación que viene a diversificar los ambientes y las posibilidades de aprender, incorporando el aula tradicional la virtualidad y la atemporalidad, lo cual a su vez puede contribuir a favorecer mejores oportunidades de aprendizaje. Es necesario apostar por un sistema educativo flexible capaz de adaptarse a las necesidades de alumnos y profesores pasando por nuevos planteamientos metodológicos dentro y fuera del aula.

En función de lo expuesto, el objetivo del trabajo es proponer la utilización de recursos tecnológicos innovadores, mencionando las experiencias aplicadas para que la enseñanza de la Historia escolar sea más provechosa transformando el ámbito escolar, logrando trasladar el proceso enseñanza – aprendizaje más allá de la Institución Escolar, que se vio reflejado por el contexto de Pandemia y que tiene que seguir en la presencialidad.

Ahora bien, ¿Qué entendemos por innovación?, ¿es necesario apostar a un cambio en el proceso de enseñanza? En mi trayecto como estudiante del profesorado tuve la oportunidad de asistir a varias escuelas para observar clases de Historia. En la mayoría de ellas observé que los profesores utilizan explicaciones, el dictado de apuntes, la lectura del libro de textos y cuestiones a responder, es decir, según Quinquer apelan a una enseñanza de tipo trasmisiva (Quinquer; 1991: 104). Pero en este contexto, tenemos que tener en cuenta que la educación sufrió un cambio que afectó a todos los niveles, por la interrupción de las clases presenciales debido a una pandemia que afectó a todo el mundo. Esta pandemia hizo que haya una adaptación a las clases y que necesariamente se tuvo que acudir a la tecnología para asegurar el proceso de enseñanza – aprendizaje a todos los alumnos.

Tradicionalmente, la enseñanza de la historia en las escuelas, se ha ligado a la repetición y memorización de hechos y/o sucesos. Se ha acostumbrado a los estudiantes a que aprendan fechas y nombres de grandes personajes, y los docentes han creído que era un deber enseñarlas. Es por esto y a partir de las preguntas realizadas, que parto de la hipótesis que, en la actualidad, es fundamental innovar los procesos de enseñanza y “extender” el espacio áulico escolar, considerando que también por otros medios, los alumnos pueden aprender. Además, considero necesario

continuar con los cambios significativos que se realizaron debido a la pandemia y que provoco utilizar la tecnología.

Los procesos actuales de aprendizaje están atravesando cambios desde el momento en que los medios digitales actuaron en su calidad de mediadores para facilitar dichos aprendizajes, siendo una de las tendencias la de aplicar las tecnologías a los procesos educacionales. En el ámbito educativo se está asistiendo a uno de los cambios más notables; aulas digitales, pizarras digitales, cuadernos digitales. El mundo digital se va incorporando notablemente en las instituciones educativas. El aula digital actúa como un símil del aula tradicional, aquella donde el proceso de aprendizaje tiene un marcado carácter presencial, donde podemos obtener los mismos resultados. En el aula digital el estudiante se apropia de un contenido previamente seleccionado que responde a un sistema de objetivos lógicamente diseñados. Pero el carácter educativo de la enseñanza no solo se queda en este plano, sino que va más allá al considerar también las influencias educativas que ejercen métodos, medios y las formas de evaluación empeladas en el aula digital.

Los alumnos han podido desarrollar la competencia digital y han sido capaces de establecer una red de conexiones que han favorecido su aprendizaje. En este caso, la metodología debe estar orientada a la exploración y conexión de conocimientos, debe migrar de la tradicional transferencia de conocimientos a la construcción compartida de los mismos donde se prioriza el papel del estudiante.

Para este trabajo, partimos de la experiencia realizada en Instituciones de educativas de la ciudad de Tres Arroyos, donde se decidió en conjunto con los alumnos crear “otros espacios de comunicación innovadores” además del aula. Además, analizar los diferentes recursos que se llevaron adelante para asegurar el acompañamiento en el proceso de enseñanza – aprendizaje de los estudiantes durante la pandemia. Para esto es necesario que las aulas digitales creadas por el profesor deben organizarse de modo de lograr que los estudiantes expresen lo que “por si solos no pueden hacer”. Las posibilidades comunicativas que las tecnologías ofrecen en las escuelas, dan lugar a nuevas soluciones a los problemas comunes y habituales. Muchos ejemplos ilustran el poder de esta nueva comunicación: alumnos entre alumnos, alumnos y profesores, padres y profesores, modificando el “proceso de comunicación”. En este contexto es importante saber innovar, reinventarse y mejorar todos los procesos educativos. La innovación tiene que estar orientada a la práctica educativa; en este sentido, son importantes las ideas innovadoras pues pueden producir impactos positivos para la educación.

Conceptualizando los posicionamientos

Cuando hablamos de trabajar dentro de un aula tradicional, entendemos como el sistema educativo donde un grupo de estudiantes de más o menos la misma edad, comparten una experiencia educativa uniforme, requiriendo de un cambio sustancial en las filosofías y la metodología de la educación si desea superar las serias deficiencias que sufre. En cambio, el aula virtual es el medio en el cual los educadores y educandos se encuentran para realizar actividades que conducen al aprendizaje. El aula virtual no debe ser solo un mecanismo para la distribución de la información, sino que debe ser un sistema donde las actividades involucradas en el proceso de aprendizaje puedan tomar lugar, es decir que deben permitir interactividad, comunicación, aplicación de los conocimientos, evaluación y manejo de la clase. Si nos remontamos a la historia y, ayudándome de una entrevista realizada a diversas personas, todos coincidieron que un aula es un comportamiento o salón de un edificio que se destine a actividades de enseñanza, y es la unidad básica de todo recinto destinado a la educación. Para los entrevistados un aula debe proporcionar el ambiente apropiado para el aprendizaje de los estudiantes que la utilizan. Esto incluye: una correcta disposición de las sillas o bancos que se orientan hacia el fondo de la clase donde se sitúa el profesor y fácil localización de los recursos de aprendizaje (pizarra, armarios con libros, etc.). Es interesante, poder analizar que todos coinciden en que toda aula tiene que tener pizarrones, o libros u que las sillas tienen que estar mirando al pizarrón. Este pensamiento general de toda persona, es el que lleva a que todo docente piense que tiene que enseñar desde una manera tradicional y con las metodologías de enseñanza tradicionales. Muy pocos, son los que se atreven a “innovar” y a transformar su lugar de trabajo, generando aulas móviles, extendiendo el salón de 4 paredes y lograr un intercambio con los alumnos más allá de los obstáculos. El aula digital es un sistema de organización donde intervienen medios y métodos digitales, a través de los cuales el estudiante interactúa para lograr el objetivo propuesto. La presencia del profesor se da principalmente a través de los medios, que actúan como mediadores entre objetivos y contenidos, soportados estos últimos en una variedad de métodos que van, desde el estudio independiente hasta el chat y el correo electrónico, o plataformas y soportes digitales, medios audiovisuales, aplicaciones, redes sociales, entre otros. En el aula digital el estudiante se apropia de un contenido previamente seleccionado que responde a un sistema de objetivos lógicamente diseñados. Pero el carácter educativo de la enseñanza no sólo se queda en este plano, sino que va más allá al considerar también las influencias educativas que ejercen métodos, medios y las formas de evaluación empleadas en el aula digital. Forma también parte de este ca-

rácter educativo la interacción generada entre los estudiantes, ya sea por medio de un chat, grupo, foro, *app*, correo, por solo citar algunas formas de interacción. El estudiante eleva su autonomía y responsabilidad ante su propio aprendizaje y contribuye, con su participación en el aula digital, al aprendizaje de los otros compañeros de estudio. Se hace evidente la presencia del concepto de zona de desarrollo próximo y además la necesidad de lograr el aprendizaje significativo. Pensar en nuevos proyectos para trabajar con los estudiantes como radios web digital, revistas digitales, plataformas, pizarras, documentos compartidos, etc. es fundamental para acompañar el proceso de enseñanza- aprendizaje.

¿Por qué innovar?

En las entrevistas que realicé, los profesores señalaron que el uso de las computadoras e Internet en la escuela son recursos útiles para la enseñanza de la Historia escolar. No obstante, la gran mayoría los usa como un recurso para suplantar otro, por ejemplo, instalar bibliografía para leer como si fuera un manual u ofrecer una guía de preguntas para resolver en Word como si fuera la carpeta. Unos pocos tratan de utilizarlos como una herramienta innovadora para la enseñanza de la Historia. Y otros, no saben cómo pautar la actividad y cómo controlar la dinámica de las clases para explotar verdaderamente sus posibilidades innovadoras; por lo tanto, y en la creencia de que con las computadoras se distraen los alumnos, manifiestan que no se puede realizar por razones técnicas, evitando su utilización. Si bien es cierto que existen cuestiones técnicas que son reales, el planteo deja también en evidencia la inseguridad frente al desconocimiento de un campo que nunca utilizaron o pensaron como recurso posible para la enseñanza de la Historia escolar. No obstante, es interesante destacar que la gran mayoría de los docentes cree que es posible superar toda adversidad y utilizarlas para la enseñanza.

Partimos de la constatación de que ya en muchas aulas existen algunos de los dispositivos estudiados, por ejemplo, proyectores, y que algunas de ellas han incluido ya el uso de ordenadores, en forma de ordenadores de sobremesa o de notebook. Tampoco ignoramos que fenómenos como el dotar de *wifi* a todas las aulas de un centro educativo es ya un proceso en marcha.

Para que su utilización sea exitosa, deberíamos considerar algunos puntos a tener en cuenta. En primer lugar, que es necesaria la predisposición del docente para su uso en el aula, de manera que no sea una actividad aislada de un tema, sino que se adopte como un trabajo habitual, como cuando utilizamos el pizarrón y la tiza,

porque sabemos que en cualquier aula vamos a encontrar uno. Así como estos recursos se implementaron y se volvieron “comunes”, también deberían las computadoras deben ser una herramienta como el pizarrón, o el afiche para favorecer la enseñanza de la Historia escolar. No obstante, también hay que señalar que la predisposición de los docentes debe estar vinculada con la capacitación para acceder a las nuevas tecnologías y su utilización en el aula. De esta manera, los docentes podrán favorecer los aprendizajes a partir de repensar cómo enseñar Historia en las aulas, lo cual no quiere decir que las computadoras sean el único recurso posible.

En segundo lugar, quisiera señalar que no es un tema menor el considerar que las computadoras por sí mismas no son un recurso que genere alternativas de innovación; para que lo sea, debe existir el interés de los alumnos y la decisión de los docentes en ese sentido. Quisiéramos destacar que creemos que la decisión de los docentes para utilizar las computadoras de manera innovadora en el aula y fuera del aula, se encuentra estrechamente vinculada con las instancias de capacitación para el uso de la tecnología en la escuela y también con la intención de generar una enseñanza de la Historia innovadora, alejada de concepciones, metodologías y recursos provenientes y característicos de la Historia tradicional.

En tiempos de pandemia, la adopción de las TIC, fue fundamental para trabajar en los sistemas educativos, especialmente con los jóvenes de secundaria, para mantener el vínculo de enseñanza y aprendizaje con los estudiantes, llevando información a los hogares y superando las barreras físicas que impuso el Covid-19. Durante este periodo, la manera convencional de impartir la educación cambió radicalmente y en este inesperado escenario se demostró que, incluso en situaciones adversas, la educación se puede acoplar al contexto y convertirlo en una oportunidad para la innovación y la creatividad mediante los recursos digitales.

Ventajas de la utilización de las aulas móviles digitales

Los avances que hemos venido observando en la última década en materia de tecnología aplicada a la educación, necesariamente han generado cambios en el paradigma de la forma en cómo se enseña y se aprende. Cabe destacar también que, en los Diseños Curriculares, por ejemplo, en la Provincia de Buenos Aires, se ha incorporado la necesidad de trabajar con las TIC. Una de las herramientas más importantes que son aplicables a este contexto, son las aulas virtuales o entornos virtuales de aprendizaje. Si tenemos que hablar de ventajas a la hora de utilizar las aulas móviles digitales en el proceso de enseñanza y proceso de aprendizaje, debe-

mos decir que se supera las limitaciones de tiempo y espacio, se genera una cultura en uso de TIC en torno a la utilización de las Tecnologías de la Información y Comunicación, para desarrollar modelos innovadores de enseñanza y aprendizaje que se ajusten a las exigencias de la sociedad en cuanto a calidad educativa se refiere. Enriquecimiento del aprendizaje además que se desarrolla un pensamiento creativo y constructivo. Se adquiere un criterio más tico y tolerante ante la gran diversidad cultural. Por parte del alumno se establece su propio horario adaptándolo a sus necesidades y puede lograr un mejor intercambio con el profesor. Teniendo en cuenta estos aspectos, se considera que se propicia en los docentes la aplicación de metodologías innovadoras y flexibles, permitiéndoles programar y relacionar todas sus actividades educativas como tareas, evaluaciones, actividades complementarias, entre otras, bajo un entorno educativo interactivo unificado. Esto facilita el trabajo académico de todos los estudiantes, ofreciendo un procedimiento generalizado, común y coherente entre todas las asignaturas.

El aula virtual es un intento de implementar mediante aplicaciones la calidad de la comunicación de la formación presencial en la educación a distancia. Es un concepto que agrupa actualmente las posibilidades de la enseñanza en línea de Internet. Es un entorno de enseñanza y de aprendizaje, basado en un sistema de comunicación mediada por computadoras o recursos digitales.

El aula virtual es, pues, un entorno educativo que intenta facilitar el aprendizaje cooperativo entre estudiantes, entre estudiantes y profesores, entre los propios profesores y entre una clase y comunidades más amplias, académicas y no académicas. Por eso, y como se observa, las ventajas aportan información importante para la toma de una decisión como profundizar sus conocimientos a partir de esta modalidad, y la determinación del grado de compromiso que se quiere adquirir dependerá de cada individuo que asuma su rol como estudiante activo.

Es necesario aclarar que en toda utilización de las aulas digitales, el profesor debe intervenir en todo el proceso de desarrollo del grupo cooperativo, entre otras con funciones como asignar a los estudiantes, expresar y negociar el trabajo a realizar, promover la interdependencia positiva entre los miembros, proponer los roles que se deben asumir en el grupo, proporcionar los materiales necesarios para trabajar (o si, es el caso, los accesos a la información) e intervenir durante el proceso para garantizar que realmente se está llevando a cabo un trabajo cooperativo real. Por su parte, el estudiante debe desarrollar su trabajo en función de la actividad cooperativa que se esté llevando a cabo.

Usando recursos móviles digitales

Las redes sociales educativas presentan todos los beneficios de cualquier comunidad virtual. Van a facilitar el intercambio, la cooperación y la actualización. Potencial el espíritu comunitario y motivan a sus miembros otorgándoles una identidad singular. Presentan, además, un alto potencial para explotar los datos de uso, intercambio, etc. En la Escuela donde se implementó el proyecto, se trabajó con los alumnos a partir de las redes sociales. Se planteó dentro de la planificación anual de la materia, donde los alumnos debían de intercambiar diversas tareas con el docente por medio de la computadora.

Los estudiantes de hoy día deben aprender a aprender porque su desarrollo personal, social y laboral estará estrechamente unido al aprendizaje a lo largo de toda la vida. Los maestros han de estar motivados y han de contar con los recursos necesarios y con la confianza de todos para que puedan poner su conocimiento y sus destrezas en funcionamiento. La nueva concepción de la educación tiene en el centro de su atención las necesidades de las personas que la integran. El uso de las TIC en el aula proporciona tanto al educador como al alumno/a una útil herramienta tecnológica posicionando así a este último en protagonista y actor de su propio aprendizaje. De tal forma, asistimos a una renovación didáctica en las aulas donde se pone en práctica una metodología activa e innovadora que motiva al alumnado en las diferentes actividades a llevar adelante.

Otras de las propuestas presentadas para trabajar, fueron las denominadas wikis. Estas se usan ya activamente en el ambiente de la educación, sobre todo los institutos de nivel terciario, la utilizan como un medio para que los alumnos participen activamente de las clases virtuales. Las wikis introducen muchos beneficios en la educación. De un lado, son sistemas que favorecen el trabajo colaborativo, el sentido de la solidaridad dentro de una comunidad, logrando una buena comunicación e intercambio de trabajo entre pares y alumnos. La penetración de servicios web 2.0 a través de Internet, posibilitó una segunda generación de comunidades basadas en la Web y de servicios residentes en ella; tales como sitios que permiten generar redes sociales que facilitan la creatividad, la colaboración y que ofrezcan a los usuarios la posibilidad de compartir entre ellos contenidos y otros recursos sin importar su diversidad o ubicación geográfica. Suzie Boss y Jane Krauss, en su libro *Reinventando el Aprendizaje por Proyectos*, esbozan muy apropiadamente el uso de los Wikis:

... un wiki es una herramienta maravillosa para planear y construir con otros. Organiza el sitio para que se adopte a la estructura de su proyecto, luego invité a otros a escribir con usted. Los Wikis casi nunca son el mejor medio para publicar un borrador final. Piense en el Wiki más bien como si fuera un cuarto de trabajo y en el blog o en la página web, como sitio de exhibición. (Boss y Krauss, 2010)

A partir del trabajo realizado en la Escuela de la ciudad de Tres Arroyos, los profesores del Departamento de Ciencias Sociales que también implementaron esta modalidad en su clases, aumentaron que los alumnos preparando el tema de la Guerra Fría de la siguiente manera: investigaron el tema, utilizaron los links incluidos en los programas de las *netbooks* (Conectar Igualdad), además buscaron información en red, prepararon una presentación, trabajaron con documentos comparados, crearon pizarras para poder compartir información. Además, trabajaron con imágenes, y con *textos*

La experiencia fue muy buena puedo decirte, a los alumnos les encanta en general el uso de la tecnología en el aula, y fuera de ella (por ejemplo, creamos grupos y ahí subíamos los videos, inquietudes, cosas que a ellos les interesan: permite un intercambio más fluido”, cada uno podía escribir y crear el documento. ¹

Esta opinión deja a la vista una posibilidad de utilización de la computadora como recurso innovador para la enseñanza de la Historia escolar, a la vez que muestra una suerte de renovación del vínculo docente y estudiantes a partir del trabajo desde sus intereses.

Continuando con Boss y Krauss (2010), en general, los wikis son útiles para elaborar y reelaborar primeras versiones de trabajo y para compartir trabajos en curso. Mediante la historia de versiones anteriores de una página, el escritor puede dar una mirada retrospectiva e incluso recuperar versiones anteriores. Cualquier número de personas puede colaborar en un wiki. Es por esto, que el profesor debe convertirse en facilitador de la indagación del estudiante, acompañando y guiando su trabajo, y ofreciendo ayudas individuales según las necesidades. Por otro lado, el estudiante debe intentar desarrollar las actividades de forma autónoma, que incluyen las acciones que ya hemos indicado.

Es deseable que nuestros estudiantes se acostumbren a trabajar con otros, pero ¿Cómo van a hacerlo si en clase están colocados en filas y uno atrás del otro? A ve-

1 Entrevista realizada a docente de nivel secundario de escuela pública de la ciudad de Tres Arroyos.

ces la atmosfera que respiran está cargada de competitividad, pues los estudiantes son conscientes de que van a ser evaluados y etiquetados. Han de ser mejores que el resto para poder estudiar lo que quieran y donde quieran. Esto hace que algunos se puedan sentir aislados y solos. Por lo expuesto, es que el trabajo colaborativo a través de aulas digitales móviles utilizando recursos como las redes sociales o las wikis, permiten que el alumno mejore notablemente su relación con otros compañeros, perdiendo el miedo a participar.

Es destacable mencionar, que sucede con las evaluaciones de acuerdo a las opiniones de los docentes entrevistados. Los mismos comparten la idea de la bondad de las TIC en los procesos de enseñanza y procesos de aprendizaje como herramientas de trabajo. Sin embargo, en un porcentaje a los docentes les parece relevante que no se consideren instrumentos útiles para los procesos de evaluación. La evaluación aparece como una cuestión alejada de los procesos de enseñar y aprender, y estrechamente vinculada al control de los docentes sobre los aprendizajes acabados del alumnado.

Consideraciones finales

El extraordinario avance de la tecnología móvil nos posibilita desarrollar nuevas formas de enseñanza y de aprendizaje en entornos formales e informales que nos motivan a repensar nuestra práctica docente. Hemos reflexionado a través de los descubrimientos en ciencia cognitiva sobre los conceptos base que han sustentado y afectado nuestra realidad educativa. Debemos de entender que la educación sin tecnología es algo impensable. Actualmente, es difícil encontrar un niño que no interactúe a diario con la tecnología, porque nos movemos en un mundo tecnológico, un entorno interconectado. Si bien es cierto que en el terreno de la educación hay muchos temas urgentes a tratar, esto no tiene que ser una excusa para retrasar la implementación de la enseñanza tecnológica. A diario, todos los alumnos cuentan con celulares o manejan perfectamente los recursos tecnológicos. Es por eso que el docente puede implementar como recursos innovadores la utilización de programas especiales donde los alumnos pueden trabajar a partir de las aulas digitales. Esto no quiere decir, que sea la única salida, pero si sugiere aprovechar los recursos que tenemos presentes día a día, para que el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje sean más eficaces. Si bien es cierto que la tecnología no puede ser la única motivación, ya que el papel del formador seguirá siendo clave en la metodo-

logía y transferencia de conocimientos, el hecho de contar con ella como un elemento dinamizador será un incentivo más para nuestros estudiantes.

Citando al educador brasileño Paulo Freire, él sostenía a fines del siglo XX la necesidad de profundizar la autonomía de los estudiantes. En su libro pedagogía de la autonomía, sostiene que

... lo necesario es que, aun subordinado a la práctica bancaria, el educando mantenga vivo el gusto por la rebeldía que, agudizando su curiosidad y estimulando su capacidad de arriesgarse, de aventurarse, de cierta forma lo inmuniza contra el poder. En este caso es la fuerza creadora del aprender, de la que forman parte la comparación, la repetición, la comprobación, la duda rebelde, la curiosidad no fácilmente satisfecha, lo que supera los efectos negativos del falso enseñar. Esta es una de las ventajas significativas de los seres humanos, la de haberse tonado capaces de ir más allá de sus condicionamientos. (Freire, 1997)

Son el profesor y los estudiantes los que ponen a prueba nuevas dinámicas de trabajo para mejorar el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje. Un profesor creativo con un grupo de alumnos motivados pondrá en marcha experiencias educativas novedosas que enriquecerán el aprendizaje.

Cuando hablamos de la innovación, es necesario aclarar que innovar en el aula se refiere a diversos aspectos, cubren un espectro muy amplio, desde el uso de la tecnología, estrategias pedagógicas, organización del espacio del aula, colaboración entre docentes. El objetivo es lograr la experiencia del aula más efectiva para atraer el interés de los alumnos, generar motivación, y cumplir con los objetivos de aprendizaje que los miembros de la escuela deben acomodar. Innovar es animarse, es confiar que todos pueden aprender más y mejor, tanto los estudiantes como los profesionales, sin formatos rígidos.

La educación mediada por las TIC, conllevó a la aplicación de enfoques innovadores en apoyo a la continuidad de la educación y la formación de los educandos, esto exigió clases en línea con docentes mejor preparados, así mismo, las soluciones digitales necesitaron de la planificación de contenidos pertinentes y atractivos para fomentar el aprendizaje. Es fundamental superar las brechas tecnológicas para que sin importar si las clases son presenciales o virtuales, el estudiante y el docente continúen explorando todas las estrategias mediadas por las TIC para acercarse a nuevas áreas del conocimiento.

Bibliografía

- Bosco, Alejandra et al** (2003): “Entre mitos y realidades: sobre la escuela del futuro y su relación con las nuevas tecnologías”, *Comunicación y Pedagogía*, 185, 19-22.
- Boss, Suzie y Krauss, Jane** (2010): “Aprendizaje Esencial con Herramientas Digitales, Internet y Web 2.0”, Editorial Eduteca.
- Echeverría, Javier** (2001): “Las TIC en educación”, *Revista iberoamericana*, 24, 12-23.
- Freire, Paulo** (1997): *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, México, Siglo XXI.
- IGNITE** (2021). “La importancia de las TIC en la educación durante el Coronavirus”, recuperado de <https://igniteonline.la/3468/>
- Krajcik, Joseph; Soloway, Elliot; Brumenfeld, Phillis y Marx, Ronald** (2000): “Un andamiaje de herramientas tecnológicas para promover la enseñanza y el aprendizaje de ciencias”, en Dede, Chris (comp): *Aprendiendo con tecnología* (60-77), Buenos Aires, Paidós.
- Liguori, Laura** (2000): “Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el marco de los viejos problemas y desafíos educativos”, en Litwin, Edith (Comp.): *Tecnología educativa. Política, Historia, propuestas*, Buenos Aires, Paidós.
- Palomo López, Rafael; Ruiz Palmero, Julio y Sánchez Rodríguez, José** (2006): *Las TIC como Agentes de Innovación Educativa*, Andalucía, Dirección General de Innovación Educativa y Formación de Profesorado de la Junta de Andalucía.
- Pérez Borrás, Denis** (2013): “Las aulas virtuales: una vía para elevar la calidad del proceso de enseñanza – aprendizaje en las universidades de ciencias pedagógicas”. Sin otros datos.
- Quinquer, Dolores** (1998): “Estrategias de Enseñanza: los métodos interactivos”, en Benjam, Pilar y Páges, Joan (coord.): *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*, Barcelona, ICE.

Las sociedades antiguo-orientales: nuevos debates y perspectivas

¿Por qué enseñamos Historia Antigua de Oriente en la Universidad? Una reflexión sobre “buenas prácticas” docentes en la formación de historiadores

MATÍAS ALDERETE

UBA

matialderete@outlook.com

FLORENCIA JAKUBOWICZ

UBA

flor_jaku@yahoo.com

Resumen

El presente trabajo es una reflexión sobre la enseñanza de la Historia Antigua de Oriente en la Universidad de Buenos Aires, entendiendo que es la primera materia troncal del Plan de Estudios vigente de la carrera (Res. C. S. N° 468/85 y sus modificatorias). Pensamos en las características específicas de nuestra materia dentro de un Plan de Estudios que cumple 40 años próximamente sin grandes modificaciones, y con extensas discusiones de reflexión sobre su vigencia.

La Historia Antigua de Oriente, en ese contexto, con sus dos cátedras actuales, ocupa los conocimientos obligatorios que los estudiantes deben completar sobre las sociedades de Asia y África desde el Neolítico hasta la llegada de Alejandro Magno (10000 a.C – 330 a.C), en un cuatrimestre, con una carga horaria de 96h ¿Qué contenidos tenemos que enseñar? ¿Qué habilidades metodológicas? La selección de contenidos y estrategias a utilizar se vuelve indispensable en la medida que es una materia que comprende casi diez mil años y varios millones de kilómetros cuadrados en su extensión, en la cual se dan transformaciones inéditas e irrepetibles de la Historia de la Humanidad.

Tomando en cuenta el concepto de “buenas prácticas” en docencia universitaria (Litwin, 2008), vamos a tratar de enfocarnos en esos contenidos, estrategias y habilidades que se enseñan en nuestra materia, que sirven a la formación de historiadores comprometidos con entender y transformar la realidad, que no se ven en otras asignaturas de la carrera, debido a la complejidad misma de la definición de Historia Antigua de Oriente.

Palabras clave: enseñanza / Antigua / prácticas

Introducción

La cátedra de Historia Antigua de Oriente “B” como la conocemos actualmente nace en 2005, cuando Susana Murphy presenta y logra rearmar la cátedra “paralela” que se había desarmado nueve años antes, dirigida por Ana Fund Patrón desde 1988. Esta cátedra había sido pionera en la incorporación de la Historia Social al estudio de la Historia Antigua de Oriente, y su nuevo comienzo en 2005 incorporó una unidad sobre la conformación del campo y su epistemología. Este es el marco epistemológico en el que inscribimos la cátedra paralela.

La Historia Antigua de Oriente es distinta al resto de las materias de la carrera de Historia. Tiene mucho de Antropología, discusiones historiográficas, con la intención de trabajar desde una perspectiva distinta, generar un extrañamiento para poder acercarnos. Requiere acercarse a los contenidos desde un lugar por lo menos innovador, ya que desde una enseñanza más conservadora se pierden muchos aspectos de los mismos.

Sin embargo, si hacemos un seguimiento de los programas a lo largo del tiempo vamos a ver pequeños cambios pero muchas continuidades. Cada cierta cantidad de años (quince, veinte, incluso más) se modifican los programas, siguiendo una lógica por la cual “la entrega del programa suele ser vista como un acto burocrático” (Steiman: 2012, p.18). Los cambios que se dieron en el dictado van por un carril sumamente distinto al del trámite burocrático.

Para poder componer este camino, vamos a tener que seguir los dos caminos: por un lado, el análisis de los programas desde 1988 hasta 2021, y por el otro, ese camino más sinuoso que es el del trabajo docente, interino, irregular y sumamente conflictivo de las cátedras paralelas.

Pregunta problema

La pregunta que organiza nuestro trabajo tiene que ver con cuáles son las excepcionalidades que tiene la Historia Antigua de Oriente y su dictado dentro de la Cátedra “B” (Fund Patrón/Murphy/Rodríguez).

Para pensar esa continuidad, deberemos analizar programas, revisar sus dictados, cómo funciona el equipo de cátedra e incluso por qué consideramos que nuestro ejercicio constituye lo que Litwin llama “buenas prácticas” en la educación supe-

rior. Queremos pensar y reflexionar en un concepto desplegado por Mariana Maggio, que es el de “educación poderosa” (Maggio: 2018)

Desarrollo

En la introducción de su libro *El oficio de enseñar*, Edith Litwin señala que es necesario “recuperar experiencias para el estudio de la enseñanza” y aclara que en su investigación realizó entrevistas “a docentes elegidos por los estudiantes como buenos docentes” (Litwin: 2009, 13). Y vamos a usar un poco esa metodología de trabajo para reponer lo que nos está faltando, que es pensar cómo es una “buena práctica” en la enseñanza de la Historia Antigua de Oriente.

Refiriéndose a una investigación de David Hansen, Litwin nos cuenta que “ser modelo de conducta para los profesores implicó: prestar atención a los estudiantes, estar sólidamente preparado y mostrarse comprometido” (Litwin: 2009, 21). En el extenso período que estamos estudiando, tres mujeres tuvieron a su cargo la cátedra de Historia Antigua I de Oriente “B”: Ana Fund Patrón, Susana Murphy e Irene Rodríguez. Las tres reúnen esas características.

En este punto, corresponde señalar que sólo buscamos “buenas prácticas”, algunas se ven en el transcurrir de una clase (y para esto nos vamos a apoyar en algunas clases desgrabadas de ambos períodos del dictado) y otras van a tener que ver con la adopción de buenas estrategias (Litwin: 2009, 26). Corresponde que nos detengamos a reflexionar en cómo llegamos a crear esta cátedra de Historia Antigua de Oriente, en qué contexto es que aparece.

En 1985 se presentó el nuevo Plan de Estudios de la carrera de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Como cuenta Pablo Buchbinder, “las estructuras de las carreras mantuvieron una base común” (Buchbinder: 2014, 4). De hecho, lo que se modificó en el diseño de este Plan de Estudios tiene que ver con las materias introductorias y con cambiar de un formato de materias anuales a materias cuatrimestrales. La carrera pasó de tener materias generales (Introducción a la Filosofía, a las Letras, a la Historia y demás) para tener una Historia Social General y algunas optativas. Pero la asignatura llamada Historia Antigua de Oriente no cambió en su lugar en el Plan de Estudios (el segundo año de cursada estipulada) ni en su organización interna. Sabemos que la Facultad cambió mucho desde 1983: se desprendieron de ella al menos dos facultades enteras (Sociales y Psicología) y se creó una carrera completa de cero (Edición). Y aun así, la carrera de Historia más bien se mantuvo estable, cambiando a muchos

docentes e incorporando a nuevos. La “aparición” de la Historia Antigua de Oriente en su cátedra paralela tiene que ver con consideraciones políticas, con la reprofesionalización de la Historia que se va a ver en este período. Inicialmente, la cátedra de Ana Fund Patrón no estaba pensada como una cátedra paralela sino como un desdoblamiento de la cátedra inicial, pero con Promoción Directa (en 1987). Las diferencias sobre la forma de evaluación (que evidenciaban otras diferencias más conceptuales) llevaron a la conformación de esta cátedra “paralela” desde 1988.

Litwin dice que la didáctica se basa en “tres dimensiones que se constituyen mutuamente: la reflexión en la clase, la comunicación didáctica en la clase reflexiva y la dimensión moral en la comunicación didáctica de la clase reflexiva” (Litwin: 2009,36). Estas tres dimensiones, que enunciadas parecen muy complejas, en realidad entran permanentemente en juego en cualquier clase de nivel universitario, pero más en asignaturas como Historia Antigua de Oriente. Es una materia tal vez demasiado larga en contenidos (la carrera de Historia en la UBA puede ser particularmente pesada) y el contexto de la cursada la ubica como la primera materia específica obligatoria (ver Plan de Estudios en: <http://historia.filo.uba.ar/content/plan-de-estudios>). Esto requiere un compromiso extra: el contexto de cursada debe ser lo más seguro posible, para garantizar la continuidad de esos estudiantes, que tienen recorridos previos muy desiguales. El “contrato pedagógico” implícito en la cátedra también tiene que considerar que sus estudiantes son ingresantes.

Más allá de que el nivel universitario no sea obligatorio, entendemos que el acceso a la educación es un derecho y nos proponemos pensar en un acceso que sea al menos favorecedor para los estudiantes. En la cátedra de Oriente B, no solo se piensa al estudiante y la “calidad” de los contenidos sino al estudiante como un sujeto de derechos. Y esta afirmación es, nuevamente, una decisión que posiblemente distinga a la cátedra de otras. Uno de estos elementos que sirven para pensarlos es la promoción directa. A diferencia de la mayor parte de las asignaturas de la Facultad, Historia Antigua de Oriente incluye la Promoción Directa (es decir, elimina la instancia de Examen final para la aprobación definitiva) como posibilidad. Inicialmente, por reglamento, la Promoción Directa era contemplada para cursadas pequeñas pero las diferencias de dictado entre ambas cátedras llevaron masivamente a los estudiantes a elegir la cátedra paralela.

Con respecto a los contenidos (y el por qué de esas clases reflexivas) es importante señalar que el dictado de la cátedra paralela organiza sus programas desde unidades problemáticas (los programas desde 2005 se pueden consultar en la página de la Facultad de Filosofía y Letras y los anteriores en la Biblioteca de la Facultad). Los programas anteriores (y los de la otra cátedra hasta por lo menos 2018)

organizaban el dictado en orden cronológico¹. Pensar la Historia como problema y la Historia del Antiguo Cercano Oriente como una Historia Social es un poco el legado de esta cátedra paralela.

Estos problemas deben ser insertados en la cronología, y la cronología también se compone históricamente. Además, en los programas desde 1988 se incluye el contenido “crítica bíblica” como un problema historiográfico y ya no como parte de la cronología “lineal”. En esta misma línea, debemos incluir la interdisciplinariedad. La Historia Antigua de Oriente requiere un trabajo interdisciplinario, no sólo con la arqueología, sino más profundo, antropológico, sociológico e incluso desde la teoría literaria (desde 2005, la primera unidad temática de teóricos se organiza desde *Orientalismo* de Edward Said). Y en ese sentido, con la reapertura de la cátedra en 2005, podemos hablar de innovación educativa, sostenida a lo largo del tiempo.

“Entendemos por innovación educativa toda planeación y puesta en práctica creada con el objeto de promover el mejoramiento institucional de las prácticas de la enseñanza y/o de sus resultados” (Litwin: 2009, 65). Hay un nivel innovador de las prácticas en asumir la Promoción Directa por fuera de las reglamentaciones vigentes, pero tal vez lo más innovador a nivel educativo en la formación de historiadores tiene que ver con la perspectiva de la Historia Social. El trabajar el programa y sus contenidos por problemas es lo que permite pensar cuestiones como la materialidad, y también la geografía física. Estudiar la Historia como un problema, pensar en un proceso histórico y tratar de dilucidar, interpretar las fuentes, lograr una interpretación del tiempo histórico, eso es hacer Historia Social.

Corresponde en este contexto hablar de algunas publicaciones subsidiarias de la formación de Fund Patrón, como la cátedra de la Universidad Nacional de Rosario, iniciada en la década de 1990 por Cristina de Bernardi. En un texto escrito en inglés en el año 2002, De Bernardi y Ravenna afirman: “Furthermore, we want to do it from our own place, vindicating our training as historians and an approach: Social History. We respect and need the point of view of assyriologists, philologists and archaeologists, but our assessment is global”² (De Bernardi y Ravenna:2002, 22).

1 Una mención aparte merece la cuestión de introducir temáticas relativamente nuevas, y la actualización bibliográfica. El campo de la Historia Antigua de Oriente está en constante construcción y las últimas excavaciones relevantes fueron realizadas en la década de 1970, pero la traducción de fuentes y la resignificación de las mismas continúa siendo trabajo de arqueólogos e historiadores aún hoy. Mario Liverani utiliza el concepto “laboratorio privilegiado para el estudio de ciertos fenómenos”.

2 Traducimos: “Además, queremos hacerlo desde nuestro lugar, reivindicando nuestra formación como historiadores y un enfoque: La Historia Social. Respetamos y necesitamos el punto de vista de asiriólogos, filólogos y arqueólogos, pero nuestra valoración es global.”

Naturalmente, lo que produjo y formó Fund Patrón no debía quedarse solo en la UBA, por suerte nos consta que otras universidades eligieron pensarse en estos mismos términos.

El aprendizaje basado en problemas es una estrategia que no inventaron Ana Fund Patrón o Susana Murphy sino que “tiene sus orígenes en 1974, en Canadá” (Díaz Barriga: 2012, 36). Se usa en los países centrales y en otras Ciencias Sociales en Argentina por lo menos desde el retorno de la Democracia, o sea casi cuarenta años. Sin embargo, si nos ponemos a revisar los programas de las otras cátedras de la UBA, no vamos a encontrar esta presentación de sus programas, sino algo mucho más cronológico, pensado desde una Historia progresiva y lineal.

En este punto, es valioso retomar los trabajos de María Silvia Álvarez sobre la temporalidad en los manuales de Historia (Álvarez:2020). Si bien podríamos pensar que su estudio se refiere a manuales y libros de texto, orientados a otro nivel educativo, lo dicho también nos ayuda a discutir la necesidad de salir de esa forma de pensar y escribir la Historia. En consonancia con la propuesta de Álvarez, nos tendríamos que preguntar cómo esperamos que los historiadores que redactan manuales piensen la Historia Antigua de Oriente por fuera de la temporalidad lineal, si fueron formados posiblemente en ese paradigma.

La concepción del tiempo y la interdisciplina que lleva la cátedra “B” desde 2005 queda plasmada en el artículo “Tiempo, espacio e interdisciplina” de Susana Murphy. En esta breve ponencia (publicada en la Universidad de Luján) Murphy nos da una pauta de cómo entiende la construcción de la temporalidad y cómo esta se vincula estrictamente con la construcción de Oriente que hace Occidente. Este problema va a ser incorporado desde 2005 en la cátedra “B”. Naturalmente, se parte de la lectura de Edward Said, que es especialista en Literatura inglesa. Una vez más, aparece la necesidad de no restringir nuestros conocimientos a la Historia: para estudiar Oriente necesitamos hacer un trabajo interdisciplinario.

Pensar la Historia desde las comunidades de base, y no desde las listas de reyes, es sin lugar a dudas innovador en 1988 y en 2005 (grave sería que en 2022 todavía lo sea). Tratar de asumir que hay problemas como el “nomadismo circunscripto” y diferenciar a estos grupos de las “oleadas indoeuropeas” se vuelve innovador³. Pero por sobre todas las cosas, es innovador buscar la bibliografía que permita entender estos fenómenos. En un punto, incluso corresponde correrse de los grandes “ma-

3 En el texto de Lazarte y Rovira “Narrativas como disparadoras en la enseñanza de la Historia del Antiguo Oriente” las autoras hacen una propuesta de abordaje más narrativo sobre el tema del nomadismo circunscripto. Sin querer entrar en una discusión sobre este punto, nuestra propuesta es tal vez más conservadora en lo académico, pero nos resulta imprescindible mencionarlo.

nuales” de la Historia Antigua de Oriente (Liverani, Khurt, Garelli) y problematizar a las poblaciones “marginales”. Pensar por fuera de estos manuales nos lleva a cuestiones de Demografía, y a profundizar la lectura de artículos muy especializados (y por ende, escritos en otros idiomas que debían ser traducidos).

En sus clases de 2005, Murphy planteaba la validez de su planteo con un ejemplo muy sencillo: plantear el problema Oriente-Occidente nos sirve para valorar las civilizaciones orientales. Nos permite no caer en la idea del “Estado despótico” y ver qué prácticas y qué formas estatales encontramos. El modelo teórico puede servir al trabajo de arqueólogos y otros científicos sociales, pero también se vuelve un limitante para elaborar interpretaciones con respecto a temas tan lejanos en el tiempo.

Un aprendizaje basado en problemas impulsa una estrategia distinta del dominio de los contenidos y procura formar a una persona para desempeñarse en una sociedad (Díaz Barriga: 2012, 39). Pensar la Antigüedad Oriental desde las comunidades, forma un estudiante con una educación ética distinta, su aprendizaje puede ser significativo y transversal en su trabajo como historiador. El surgimiento del Estado en Uruk es un contenido relevante para un especialista en Historia Oriental: pensar distintas hipótesis de surgimiento del Estado, entenderlas dentro de un complejo sistema multicausal e interdisciplinario, nos permite poder entender el surgimiento del Estado como un problema que trasciende la geografía de la Baja Mesopotamia.

Tal vez, tengamos que reflexionar en el uso de algunas traducciones que fueron hechas originalmente para uso interno de la cátedra en esos años (1988-1995). También aparece el problema de la traducción de las fuentes, una preocupación muy intensa en este período que podría estar dificultando algunas lecturas actuales, en tanto dichas traducciones no fueron actualizadas (pese a los nuevos conocimientos en estos temas).

Esto también implica salir de la clasificación lingüística tradicional, para entender que estas comunidades también son parte de las sociedades antiguas, aunque no tengan grandes monumentos y fuentes escritas propias. Para poder pensar esas comunidades también hay que pensar desde la Antropología Social y Económica. Entonces, incorporar esa interdisciplinariedad nos permite comprender mejor la Antigüedad.

La Cátedra de Historia Antigua de Oriente paralela se presenta desde 1988 y elabora materiales propios: la guía de clasificación lingüística, una periodización muy básica (que fue actualizada en 2008 y que aún hoy se está revisando) y también un conjunto de mapas. Estos problemas se desarrollan en las clases teóricas y prácticas.

Pensado en términos de la Didáctica, el concepto de “comunidad” es el que permite la integración de los contenidos. La integración es una estrategia que permite “la conformación de un todo o una estructura” (Litwin: 2009, 70) y en el caso de esta cátedra permitió una perspectiva diferente, un marco de análisis nuevo para las mismas fuentes (por ejemplo, los textos bíblicos, como Génesis 19 son reinterpretados en función de esta estrategia).

Pero también la materia incorpora una forma de evaluación final integradora, el coloquio organizado por Ejes. En ese ejercicio, los estudiantes pueden relacionar las fuentes con lo estudiado durante la materia, resignificando y haciendo una lectura individual, que les permite encontrar “una categoría de mayor nivel de abstracción que las que resignifican” (Litwin: 2009, 71). Este coloquio aparece en las cursadas de 1986 a 1995 y también desde 2017, por lo que entendemos que sería una continuidad en la manera de enseñar.

En sus clases, Susana Murphy incorpora un neologismo para la didáctica: “evaluación conceptual interpretativa”. En realidad, entendemos que traduce una concepción de intentar una hermenéutica colectiva en el proceso de aprendizaje: enseñar a utilizar y entender las fuentes. Ejercer el trabajo de los historiadores. Creemos que enseñar una disciplina es “ayudar a los alumnos a adueñarse de sus conceptos y discurso, y que esto se logra ofreciendo situaciones en las que es necesario reconstruirlos una y otra vez” (Carlino:2001, 2). La cátedra de Historia Antigua de Oriente “B” intenta eso a través del trabajo con fuentes, dejar una herramienta en las y los estudiantes que atraviesan la materia.

Es importante considerar la evaluación como “objeto de análisis y debate en el ámbito de la educación superior” (Steiman: 2012, 127) porque justamente es muy complejo, sobre todo lograr que la evaluación sea un “proceso que, a partir del conocimiento y comprensión de cierta información, desde una actitud dialógica, permita emitir un juicio de valor acerca de un aspecto de la realidad en el cual se interviene” (Steiman: 2012, 142). Entendemos que es necesario explicitar los términos de la evaluación, los objetivos. Aunque en esa forma de explicitarlos no se utilicen los conceptos de la didáctica del nivel.

Llegados a este punto, corresponde señalar que hay pocos análisis sistemáticos de la cuestión curricular y las necesidades de un (nuevo) plan de estudios de la carrera de Historia en la UBA. Extrañamente, sigue vigente el plan 1985, con leves modificaciones, pero en su estructura es el mismo. Incluso teniendo en cuenta que Ciencias de la Educación es una carrera de la Facultad, y que está a la vanguardia en lo que a la Didáctica del Nivel Superior se refiere, no podemos asegurar que la carrera cumpla estándares mínimos establecidos por la ANFHE (Asociación Nacional

de Facultades de Humanidades y Educación) desde 2013. ¿Por qué tendríamos que hablar de un Plan de Estudios si sólo queríamos hablar de Historia Antigua de Oriente? Inicialmente, porque nuestra enseñanza está enmarcada en un Plan de Estudios, que intenta formar historiadores. A su vez, discutimos con el positivismo de la linealidad de los acontecimientos. Pero finalmente, porque el Plan de Estudios de la UBA en Historia sigue una tradición positivista, en la cual la Historia es progresiva y lineal, incluso nuestra materia es Historia Antigua I, porque hay una Historia Antigua II, pero la verdad es que no hay ninguna articulación entre ese I y ese II.

El último análisis más o menos integral y transversal, está resumido en una publicación de Gladys Calvo en 2002. Los problemas que describe son más o menos los mismos veinte años después en la carrera: no hay arealización⁴ (por lo que no hay la posibilidad para que los docentes circulen entre materias, porque no están interconectadas), no hay forma de generar materias optativas en el área (no existe ninguna materia del ciclo de orientación que esté relacionada con la Antigüedad) y existe una restringida oferta de seminarios en el tema. Obviamente, en 2002 el problema presupuestario era muy evidente, y sigue siéndolo en 2022 (Calvo:2002). El problema, en este punto, es que no importa que el programa plantee una propuesta pedagógica interesante (Maggio: 2018, 74). Los programas deben cumplir requisitos formales, contenidos mínimos, formas de evaluación, pero a nadie se le exige que “mejore” sus programas, que tenga en cuenta estas cuestiones pedagógicas. Y en los casos en los que existen estas “cátedras paralelas”, la aprobación de estas innovaciones viene del lado de la cantidad de inscriptos, los estudiantes legitiman las cátedras paralelas año a año. Las instituciones resisten la aparición de cátedras paralelas, pese a la antigüedad de su planteo (desde la Reforma Universitaria de 1918).

En este punto, resulta indispensable reflexionar sobre un tema que está antedicho, que es la elaboración de materiales y el trabajo en equipo de las cátedras. En la Historia Antigua de Oriente se vuelve muy notoria la marca que deja la cátedra de pertenencia. Las lecturas, traducciones y selecciones de fuentes (y sus traducciones) son diferentes entre cada cátedra, al punto de llegar a ser lecturas contradictorias en fuentes muy canónicas, como la Paleta de Narmer. En general, utilizamos esa fuente para hablar de la ideología faraónica (Kemp, Serrano, Perez Largacha, Shaw) pero podríamos usarla para hablar del surgimiento del Estado en Egipto, o del arte

4 Más allá de la complejidad antedicha de arealizar, cuando el Plan de Estudios de la carrera no presenta contenidos mínimos por materia, entonces, cada cátedra puede aprovechar la “libertad de cátedra” para dictar los contenidos que le parezcan mínimamente necesarios.

egipcio. Y estas decisiones son también formas de interpretar y construir conocimiento. Muchas veces las traducciones de las fuentes que utilizamos no nos terminan de ayudar, pero sabemos que esas traducciones están corregidas, revisadas, discutidas, y si bien es completamente necesario revisar las traducciones, ese proceso de corrección, revisión y puesta en uso de una fuente requiere un trabajo colectivo que demanda tal vez años.

Consideraciones finales

Luego de un primer análisis de programas, reglamentos y experiencias docentes, podemos afirmar que la cátedra de Historia Antigua de Oriente (“B” o paralela) se instala en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA como una práctica didáctica innovadora que se entiende en dos niveles principales: por un lado, el diseño de un programa por problemas (en una primera etapa problemas vinculados a la comunidad y el estudio de la disciplina desde la Historia Social); por el otro lado, la incorporación de la promoción directa a través de un coloquio integrador que permita la elección de fuentes y bibliografía por parte de los estudiantes, elaborando un trabajo de historiador propiamente dicho, en una materia que se encuentra al principio del Plan de Estudios.

En ese sentido, también se puede destacar la elaboración de Guías de Lectura para acercar los contenidos a fines de la década de 1980 y principios de 1990, y el trabajo con fuentes para construir una hermenéutica. Creemos que este aporte realmente constituye una “enseñanza poderosa” (Maggio:2018,120), es decir que permite adquirir conciencia epistemológica, es decir, pensar los marcos epistemológicos y metodológicos del trabajo del historiador. Ese marco epistemológico está presente desde la redacción de los programas y es tal vez el mejor aporte de la cátedra a la formación de los futuros historiadores.

Hay una dimensión no abordada en el presente trabajo, que aparece en De Bernardi y Ravenna, y actualmente en las investigaciones de Horacio Zapata, que es la pertinencia de estudiar (o no) la Historia Antigua de Oriente en las universidades. Entendemos que no es una discusión que esté presente en las discusiones actuales en la Universidad de Buenos Aires, pero sería válido preguntarnos para qué queremos enseñarla y naturalmente, este trabajo fue un intento de respuesta a qué podemos aportar a la formación de futuros historiadores.

Bibliografía

- Álvarez, María Silvia** (2020): “La temporalidad en los manuales de Historia Antigua: de Astolfi a los manuales del siglo XXI”, *Clío & Asociados* N°30, junio, pp.107-118
- Buchbinder, Pablo** (2014): “Reformas académicas y curriculares en la Historia reciente de la Universidad de Buenos Aires: una primera aproximación”, *UBA siglo XXI. Programa Universidad de Buenos Aires para el siglo XXI. Documentos de discusión* N°1, agosto.
- Calvo, Gladys** (2002): “La situación curricular actual de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y las representaciones sociales de los actores involucrados”, *Revista IICE Universidad*. Año X, N° 20, septiembre, pp. 48-56
- Carlino, Paula** (2001): “Hacerse cargo de la lectura y la escritura en la enseñanza universitaria de las ciencias sociales y humanas”, *I Jornadas sobre La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*. Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján, Luján, Prov. de Buenos Aires, diciembre 2001.
- De Bernardi, Cristina y Ravenna, Eleonora** “Orientalism’ in Latin american Prospect” en: Regalzi, Giuseppe (ed.). *Mutare, Interpretare, tradurre: storie di culture a confronto*. Atti del 2º Incontro “Orientalisti”; Roma; 11-13 dicembre 2002; <http://purl.org/net/orientalisti/atti2002/html>
- Diaz Barriga, Ángel** (2012): *Pensar la didáctica*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Lazarte, Verónica y Rovira, Leticia** (2007): “Narrativas como disparadoras en la enseñanza de la historia del Antiguo Oriente”, *Historia Regional*, Año XX, N° 25, septiembre, pp. 203-212.
- Litwin, Edith** (2009): *El oficio de enseñar: condiciones y contextos* Buenos Aires, Paidós.
- Maggio, Mariana** (2018): *Reinventar la clase en la Universidad* Buenos Aires, Paidós.
- Murphy, Susana B.** (2004): “Tiempo, espacio e interdisciplina” en: MURPHY, Susana B. (comp.) *Repensando a Marc Bloch*, Luján, UNLu, 2004.
- Steiman, Jorge** (2012): *Más didáctica (en la educación superior)* Buenos Aires, UNSAM Edita.
- Zapata, Horacio** (2020): “¿Tiene sentido estudiar Historia Antigua del cercano Oriente hoy? Tres razones y algunas reflexiones”, *Revista Brasileira de História* Vol.40, N°84, agosto, pp. 193-216

Otras fuentes

Programas de la materia Historia Antigua de Oriente

Guías de cátedra elaboradas por cátedra de Historia Antigua de Oriente “B”

Desgrabados y apuntes de clases teóricas 2005-2008

Una aproximación a las características del inframundo en la cultura Sumeria

AILEN ZOE AMARILLO

Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales-UADER

ailen-17@hotmail.com

IGNACIO OSCAR NETO

Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales-UADER

ignacioneto21@gmail.com

Resumen

Un interrogante que ha perseguido al hombre desde los albores de la humanidad es la incógnita de lo que ocurre luego de la muerte orgánica y es en este marco donde las diferentes civilizaciones y religiones han reflexionado brindando respuestas que intentan perforar el velo de misterio que se cierne sobre la muerte y los enigmas que la rodean.

Es en este punto donde los mitos (como instrumento primordial de la religión) juegan un papel muy importante -ya que estos han sido los grandes canalizadores de todo ese pensamiento- y es a través de ellos que se plantean respuestas a muchas de las interrogantes que el hombre ha tenido. En este caso particular lo asociamos con el paso hacia el “más allá”.

En este trabajo pretendemos esbozar algunos lineamientos que nos permitan dar cuenta del imaginario del inframundo en la civilización sumerio-acadia. Para ello analizamos distintos mitos y relatos que nos permiten adentrarnos en la cosmovisión de la Mesopotamia, centrándonos en cómo ellos lo concebían. Con este escrito intentaremos describir brevemente cómo se conforma el inframundo, “Kur” (para los sumerios), algunas de sus características y el pensamiento acerca de lo que sucedía y les esperaba en el más allá.

Palabras clave: Sumer/Inframundo/ muerte/mitos

Sumer la primera civilización

Civilización es uno de los términos más discutidos y debatidos, es por ello que no existe una única definición del mismo. Pero siguiendo con lo que plantea Renfrew (1984), hay tres elementos fundamentales para poder considerar el nacimiento de una civilización: una aglomeración humana de más de 5.000 habitantes, escritura y un centro ceremonial. Algunos autores coinciden que esto se le puede llamar un salto en el aislamiento; la aglomeración nos aísla de la naturaleza; la escritura del olvido; el centro ceremonial de lo desconocido.

Esto no implica que no hayan existido grandes asentamientos como Jericó, pero no contaban con las tres características para ser llamados civilización.

Sumer es considerada la primera civilización del mundo instalada en la baja Mesopotamia, “situada en la región del creciente fértil, enmarcada por los ríos Tigris y Eufrates, nos encontramos en la cuna de las primeras civilizaciones y será aquí el invento de la escritura hace 5.000 años” (Lucero, 2013, p.19); aproximadamente en lo que actualmente es Irak.

Mucha de la información que tenemos de esta civilización proviene de los poemas sumerios-acadios, en los cuales podemos encontrar varios temas relacionados con la muerte, así como también la búsqueda constante de la inmortalidad.

Gracias a los escribas “dubshar” quienes los redactaron en escritura cuneiforme (la cual era realizada sobre una tablilla de arcilla con una caña cortada, para posteriormente ser secada en el sol u horno).

Los mitos como fuentes

En nuestra investigación analizamos la “Epopéya de Gilgamesh” y el mito del “Descenso de Inanna al Inframundo”. Ambas narran desde diferentes perspectivas la concepción que la cultura sumeria tenía respecto de la muerte y del inframundo que sería al lugar que los esperaba.

En primer lugar La epopeya de Gilgamesh nos plantea las cuestiones relativas a la propia mortalidad del hombre y la oscuridad que reina en el mundo subterráneo; mientras que el mito del Descenso de Inanna nos da cuenta de las características que “la tierra del No retorno” posee para el mundo sumerio, incluyendo aquellas leyes que lo rigen.

Es justamente a través del análisis de los mitos que pretendemos intentar explicar y dar cuenta de aquello que a los ojos de los antiguos sumerios se encontraría luego de la muerte física.

Antes de comenzar consideramos necesario realizar un breve acercamiento a la cuestión de los mitos, en este caso del Oriente Próximo, como fuente para la Historia. Al respecto María Silvia Álvarez (2015) propone que

“Los mitos nos brindan una mirada a la cosmovisión del pueblo que los creó, nos permiten conocer sus ideas religiosas, sus miedos y sus esperanzas. Son relatos que se han transmitido de generación en generación, productos simbólicos de sociedades que buscan respuestas para sus preguntas.” (Álvarez, 2015:21)

Tal como nos dice la autora los mitos vienen a intentar llenar el vacío que dejan ciertos interrogantes que las diferentes culturas tenían acerca del mundo que los rodeaba, sus temores, y cuya respuesta vendría de la mano de una explicación en forma de relatos transmitidos de generación en generación, de forma oral.

Particularmente en este caso, los mitos seleccionados dan cuenta del mundo de los muertos y que para “quienes nos interesamos por los orígenes de la civilización (..) Nos permiten iluminar la forma de ver el mundo, la sensibilidad y el espíritu de las personas que los produjeron” (Perez Campos, 2015:419).

En esta misma línea nos encontramos con que “nos brindan una mirada del mundo simbólico de los pueblos que los crearon, nos acercan a sus representaciones mentales, (...) sus miedos, sus anhelos, sus preocupaciones, cómo concebían a sus dioses y el mundo en el que vivían.” (Alvarez, 2015:27).

De este modo el análisis de estos mitos nos permitirían reconocer y adentrarnos en el plano cultural y simbólico de la cultura sumeria en cuanto a su concepción del inframundo, cómo era ese mundo que lo esperaba y cuál era su postura.

La concepción sobre la muerte

Tal vez uno de los grandes interrogantes que ha perseguido a los hombres desde los albores de la humanidad es lo que ocurre luego de la muerte orgánica. En el marco de las diferentes civilizaciones, las religiones han reflexionado sobre la muerte y los enigmas que la rodean, brindando respuestas.

Es en este punto donde los mitos (como instrumento primordial de la religión) juegan un papel muy importante ya que han sido los grandes canalizadores de todo ese pensamiento y es a través de ellos que se plantean respuestas a muchas de las

interrogantes que el hombre ha tenido. En este caso particular lo asociamos con el paso hacia lo que actualmente se denomina el “más allá”.

Como una primera aclaración vale decir que la concepción de la vida después de la muerte para los sumerios no coincide con la nuestra. ¿A qué hacemos referencia con esto?. Hacemos referencia a que la noción de una “vida mejor” en el más allá es algo que está presente en las tres grandes religiones monoteístas (Cristianismo, Judaísmo y el Islam). Para los habitantes de la Mesopotamia solo había algo más terrible que la muerte física y era lo que les esperaba luego de ella.

Sobre este punto Azcarate (2007) plantea que “En Mesopotamia y en todo el halo que irradió la cultura babilónica, así como el Levante sirio-mesopotámico (...) La visión de todo lo que pudiera ocurrir tras la muerte (*mutu*) es negativa” (Azcarate, 2007:64). En otras palabras, luego de la muerte no los esperaba un paraíso, al contrario de este, era un reino tenebroso y oscuro.

Sobre este punto es interesante acercarse a la propuesta de Rodrigo Cabrera (2020) quien plantea que para las sociedades del Oriente Próximo

El acontecimiento más traumático en el plano simbólico y material era la muerte. Por ello, la desintegración física se presentaba como la instancia liminal por antonomasia; es decir, el momento de la negación del ser y, en efecto, cuando se apelaría a la construcción de imágenes que negaran esa no-existencia y crearán un mundo póstumo. La proyección de ultratumba no era otra cosa que una imagen para una ausencia (cuerpo ausente o ser desintegrado). (Cabrera, 2020:148)

En este punto consideramos necesario a modo de balance proponer que los mitos sobre el más allá intentan explicar y dar cuenta del lugar más temido por la cultura sumeria, el inframundo, el lugar desde no podrían regresar y bajo esta premisa -convertida en ley en los mitos- es que desarrollaron una serie de narraciones que intentaba negar esa no existencia que implica la presencia en el mundo de los muertos.

Ese mundo estaba dotado de ciertas características que conocerán de forma póstuma. Pero ese lugar oscuro, lo imaginaban igual o semejante al que habitaban. En otras palabras lo regía una autoridad suprema - en este caso una reina- a la que temían, con leyes que debían obedecer y jueces que lo controlaban todo. La muerte a nuestro parecer era una extensión de la vida terrenal.

El Inframundo, sus leyes y reyes

Es a través de diferentes mitos que podemos saber que el inframundo solía ser llamado “Kur” para los sumerios y sobre él "Tanto las fuentes antiguas como la historiografía moderna comparten la caracterización del inframundo mesopotámico como un lugar oscuro, sombrío, yermo, desordenado". (Dominguez, 2020: 258)

Darle una ubicación precisa no es tarea fácil, tal como lo plantea Dominguez (2020), ya que, según la autora, las diferentes fuentes con que se cuenta para analizar la temática, se contradicen de manera constante. Sin embargo, entran en concordancia acerca de que geográficamente no lo podemos ubicar en el plano terrenal, de modo que para ingresar en él se requiere de algún componente sobrenatural.

Esta contradicción sobre su ubicación radica en que tanto los relatos como los mitos que dan cuenta de una posible ubicación suelen ser distintos. En este sentido Dominguez (2020) y Cabrera (2020) plantean que podría estar ubicado en el este por donde sale el sol, otros en el oeste por donde se pone y algunos en las profundidades subterráneas. De modo que su ubicación varía dependiendo la fuente que utilicemos.

Siguiendo a la autora, el ingreso a él también se presenta de numerosas maneras, en algunos relatos lo podemos encontrar como una comunicación directa entre la tumba y el otro mundo, siendo la tumba el lugar de entrada y de salida a este lugar; o se puede identificar su ingreso a través de un camino terrestre largo y costoso, atravesando lugares desolados y tenebrosos. En otros mitos- que no analizamos aquí- el viaje es realizado a través del agua por un río, debemos tener presente que esta civilización está rodeada por dos grandes ríos El Tigris y el Éufrates.

En todos los relatos es evidente que los difuntos van a atravesar su paso al más allá rodeados de sufrimiento y caminos tortuosos.

Al llegar al ingreso a este lugar se debía de atravesar siete puertas, todas ellas con un portero y un protector. En cada - de las puertas- se debía dejar algo que perteneciera a la persona que se encuentra descendiendo. Finalmente en la última se tiene que estar completamente desnudo y al atravesar el umbral se llega a un salón donde se está en presencia de los reyes y los siete jueces que son los Annunaki – “...conjunto de dioses que acompañaba a An en el cielo. Fueron luego repartidos por la tierra y el mundo inferior donde actuaban como jueces de los difuntos” (Lara Peinado, 1984: 417) quienes emiten el dictamen del difunto.

Tanto Lara Peinado (1984), como Dominguez (2020) o Azcarate (2005) plantean que no podemos obviar el hecho de que este mundo inferior está regido tam-

bién por leyes impuestas por la reina Ereshkigal. Leyes que deben acatar tanto los seres humanos como los dioses. Las cuales llegamos a conocer a través de diversos relatos. En uno de estos se menciona que “...una de ellas completaba la eterna desnudez para deambular por el infierno, motivada dicha ley bien por un rito de iniciación (preciso para la condición del muerto) bien por la exigencia de la propia Ereshkigal, que no toleraba armas (que podían ocultarse en sus vestidos) ni prendas (de las que podían derivarse algún tipo de sortilegio) en sus dominios.” (Lara Peinado,1984:407)

Otra hace referencia a la cortesía de salutación que debía darse, entre las divinidades del infierno y la del cielo.

Dejamos para el final la ley a la que le temían tanto los mortales como los inmortales y es aquella que enuncia el postulado de que “nadie que entre puede salir”, ya que es la tierra del no retorno. Sobre este punto Azcarate (2005) el inframundo es un lugar tenebroso y oscuro del que no se puede salir, incluso una diosa como Inanna y la única forma de salir es mediante la intercesión de otros dioses pero con la obligación de conseguir un sustituto. De modo que consideramos que esta última “ley” es flexible (al menos de esta forma lo interpretamos luego de leer los mitos que mencionan los descensos) ya que hubo dos seres que bajaron y volvieron a subir.

A modo de ejemplo analizaremos de forma breve para comprender este punto el mito “Nergal y Ereshkigal” en el cual se relata cómo este dios llegó a convertirse en el rey del Inframundo.

Los dioses organizaron un banquete en el cielo de Anu (Dios absoluto de la cosmogonía sumerio-acadia), como su hermana Ereshkigal no puede subir al cielo, ya que ni ella, siendo reina, puede salir del Mundo inferior. Deciden mandar un mensajero para que ella mande a su visir, Namtar a buscar su plato. Al llegar este, todos los dioses lo saludan menos uno.

Cuando Namtar regresa al Inframundo le informa a Ereshkigal de lo ocurrido, ella decide volver a mandar a Namtar a buscar este dios, quien es Nergal. Este debe bajar a los infiernos a pedir disculpas a Ereshkigal y el dios Ea (dios de la tierra) lo aconseja sobre las leyes que gobiernan aquel lugar.

Nergal pasa siete noches en el inframundo (ya que llegado el octavo día debe quedarse allí para siempre) y vuelve al cielo de Anu, su padre. Al llegar, lo rocía con agua de manantial para que si Namtar lo busca no lo reconozca. Al ir a buscarlo, él no encuentra al dios que busca y ve a uno calvo, bizco y patituerto.

Al enterarse de ese dios, ella le ordena que lo lleve al inframundo, donde pasa ocho noches seguidas. Por lo cual Anu envía a su mensajero para decirle a Ereshki-

gal que "...ese dios al que te he enviado habitara contigo para toda la eternidad (él no formara ya nunca más parte) del mundo superior, (si no que, en adelante lo será del mundo) inferior". (Lara Peinado, 1984,:394)

El análisis del mito anterior nos permite también reflexionar acerca de los habitantes del Inframundo sumerio, Dominguez (2020) hace un interesante análisis guiado por un relato esclarecedor acerca de las criaturas presentes en el inframundo y que nos va a permitir desarrollar este apartado, al respecto plantea que la "sociedad del inframundo" se pueden dividir en tres estamentos: por una parte, los seres demoníacos, monstruosos o fantasmagóricos; por otra, las deidades y personajes de importancia del lugar; y por último aunque quizá lo menos relevante, la comunidad de difuntos". (Silva Dominguez, 2020: 259)

Estas criaturas demoníacas se presentan con gran variedad de características, pero tienen en común el hecho de ser híbridos antropomorfos; si bien carecen de nombramiento alguno, en ciertos mitos aparece una denominación haciendo alusión a un conjunto de demonios, pero no a uno en particular.

Oscilan entre ambos mundos, llegando así a estar presentes en el desarrollo de la vida de los seres vivos, aplicando daños físicos y mentales tanto a las personas como a los animales; atemorizando a los habitantes de la tierra.

Las entidades fantasmales que también forman parte de esta primera división, son difuntos que no encuentran el aposento en el inframundo, por lo tanto se encargan de hostigar en su mayoría a sus parientes que ya no les rinden culto, o a personas con quienes hayan tenido diferencias en el mundo de los vivos.

Las deidades como Ereshkigal, la soberana del mundo de los muertos, y Nergal, esposo de la misma y por ende el mandatario de este lugar, conforman el segundo grupo del inframundo. Junto a ellos podemos encontrar otros personajes relevantes pero no más importantes que ellos, como el portero o guardián del más allá y Namtar el visir de la soberana.

Por último, el tercer grupo está conformado por la comunidad de los muertos, quienes llegan al inframundo luego de atravesar las siete puertas dejando en cada una de las diferentes cualidades para así quedar todos igualados en características. Sin embargo en algunos mitos se relata que hay una cierta diferenciación para con los sacerdotes, reyes e incluso niños.

Esta marcada división nos permite percibir que "el reino de los muertos es una extensión de la estructura política de los reinos de los vivos, completamente continuista" (Dominguez, 2020: 261)

Gilgamesh, retrato de un sueño frustrado

El poema de Gilgamesh es según Azcarate (2005) una “de las más grandes obras de la literatura antigua, posiblemente el texto mesopotámico que mejor puede ilustrar acerca de la concepción que de la muerte tenían los hombres (...) que vivían a lo largo de los ríos Éufrates y Tigris”. (Azcarate, 2005:64)

Gilgamesh es el hijo de un mortal y de la diosa Ninsum, fue un rey - “sumerio, que vivió hacia el 2650 antes de Cristo, siendo el quinto rey de la ciudad de Uruk, según puntualiza la Lista real sumeria (WB 444), documento fundamental para el estudio de las primeras ciudades-estado sumerias” (Lara Peinado, 1984: 2).

El relato acerca de este rey llega a nuestros días a través de una serie de tablillas de arcilla que se han encontrado en el oriente próximo. Es preciso señalar que se cree que la Epopeya de Gilgamesh es un relato de origen sumerio, pero lo conocemos gracias a su traducción acadia, que es la que ha llegado hasta nuestros días.

Tanto Lucero (2013) como Azcarate (2005) coinciden en resumir el poema de la siguiente manera.

El resumen del mito, (...) Gilgamesh, hijo de la diosa Ninsum y de un mortal, es rey de Uruk, sus súbditos cansados de su opresión y crueldad suplican a los dioses que los liberen de él. Los dioses Anu y Aruru deciden enviar a la gran diosa-madre para que ponga fin a esta situación, entonces, crea con arcilla un gigante, su "doble" para combatirlo. Este es Endiku, un gigante que no conoce la civilización y que vive entre las fieras.

El Rey es avisado por un cazador y decide enviar a una hieródula para seducir a Endiku, lo consigue, iniciando así el proceso de civilización del gigante (...). Endiku se dirige a la ciudad y tras un breve combate ambos se hacen amigos. A partir de ahí comienzan una serie de aventuras. (Lucero, 2013: 20)

Entre las aventuras el poema, narra que derrotan y matan al terrible gigante Humbaba que habitaba el Bosque de los Cedros (...)” (Azcarate, 2005: 66) Gilgamesh rechaza los amores de Inanna (Ishar), quien despechada presiona a su padre Anu para enviar el Toro Celeste a matar al rey de Uruk, pero Endiku logra matar al Toro e insulta a la diosa.

Como consecuencia de la muerte de Humbaba, del Toro Celeste y los desprecios a la diosa Inanna (Ishar), “el dios Enlil decreta su muerte, los dioses lo condenan a morir en poco tiempo. Endiku ha muerto en los brazos de su amigo lo que provoca

el temor de la muerte en Gilgamesh, decide buscar la inmortalidad”. (Lucero, 2013:20)

Puntualmente en esta ponencia no nos vamos a centrar en el debate si en verdad existió este rey, si no que analizaremos brevemente la descripción del inframundo que describe Endiku y el posterior viaje que Giglamesh realiza en busca de la inmortalidad, luego de comprender a través de la muerte de su amigo su temible mortalidad.

Respecto de la descripción del Inframundo, En la séptima tablilla, Endiku relata que en un sueño vio.

la casa que tiene entrada/pero no salida;/ camino que tiene ida/pero no retorno;/ a la casa cuyos habitantes/están privados de luz, // cuyo alimento es polvo,/cuyo pan es barro,/ [con los que van) vestidos como pájaros,/con vestidos de plumas,/y que, sin ver la luz,/viven en tinieblas.// En la casa del polvo, //donde yo entraba. (Castillo, 1994: 122).

Retomando un poco lo que venimos planteando desde el comienzo de nuestro trabajo, nos encontramos con un inframundo dotado de una serie de características bien precisas.

En primer término es un sitio del que no se puede regresar. Como segundo punto es descrito por Endkidu como muy oscuro, donde la luz no llega y finalmente nos recuerda de forma metafórica a la geografía mesopotámica, como un lugar cubierto de barro y polvo.

Avanzando un poco en la lectura de la obra nos encontramos con que en la novena tablilla “Gilgarnesh/ lioraba amargamente y erraba por la estepa, < ¿No moriré acaso yo también como Enkidu?/ Me ha entrado en el vientre la ansiedad. / Aterrado por la muerte, [...]” (Castillo, 1994: 133). En este punto posterior a la muerte de su amigo nuestro protagonista se interroga acerca de su propia mortalidad. Podemos intuir como el miedo se apodera de él y a partir de allí decide que necesita conseguir la vida eterna al igual que los dioses.

En esta línea nos encontramos con que el poema continúa relatándonos como Gilgamesh frente a esa pérdida -de Enkidu- y al tomar conciencia de lo que ese hecho implica para los mortales se interroga una y otra vez en la décima tablilla.

Lo que le sucedió a mi amigo/ me sucederá a mí!/Tomé un largo camino y vago por la estepa./ Lo que le sucedió a mi amigo me sucederá a mí!/ Empecé un viaje lejano y vago por la estepa./"Cómo podría callarme yo, como quedar silencioso?/ Mi amigo, a

quien yo amaba, ha vuelto al barro!/
Enkidu, a quien yo amaba, / ha vuelto al barro!/
No habré yo de sucumbir como él?/
Nunca jamás me habré yo de levantar?" (Castillo, 1994: 144)

Frente a esto es que Lara Peinado (2008) describe como Gilgamesh emprende un viaje que lo lleva a estar frente a diferentes personajes, que componen la cosmología sumeria, que lo guiarán en la búsqueda de la inmortalidad

En este punto y siguiendo la propuesta de Azcarate (2005) y Lara Peinado (2008). La búsqueda de la inmortalidad lo lleva al encuentro de Utapishtim (que es el único superviviente del diluvio provocado por los dioses y que junto a su esposa eran inmortales)

Finalmente se encuentra con que lo más cercano que hay a ella, es una planta "(...) conocida como *shibu issakhir amelu*, "El anciano se rejuvenece)" (Lara Peinado, 2008: 7-8) que concede la "eterna juventud", no a sí la inmortalidad. Logra su cometido pero lejos de comerse la planta entera reserva una parte y la lleva con él hacia su ciudad. En el camino decide darse un baño en una fuente, mientras lo hace una serpiente toma la planta y deja tras de sí solo la piel. Cuando Gilgamesh se da cuenta comienza a llorar y es en ese momento que comprende que la inmortalidad no es para los hombres ya que su destino ha sido fijado desde la creación misma de la humanidad bajo el precepto de que la mortalidad es la condición misma de los seres humanos.

De la epopeya podemos interpretar varias cosas. La primera referida al miedo de Gilgamesh como algo netamente humano, ya que – como mencionamos más arriba- es una de las interrogantes que aún no tiene respuesta definitiva, pero por otro lado nos sirve para poder interpretar a través de ella cómo miraban a la muerte los pueblos mesopotámicos, algo en lo que coincide Azcarate (2005) al referirse a esta cuestión, dando a entender que "el destino de la humanidad es la muerte y así queda patente en el fracaso de Gilgamesh en su búsqueda de la inmortalidad" (p.66) .

En segundo lugar y de la mano de lo anterior podemos ver la búsqueda de la inmortalidad como una empresa frustrada, destinada al fracaso. Porque si bien nuestro protagonista la buscaba. Lo más cercano que había ella, era una planta que poseía la propiedad de "rejuvenecer" pero no otorgaba la inmortalidad.

En tercer lugar la cuestión del inframundo descrito como un lugar oscuro - la luz no llega- y del cual no hay retorno, del que no se puede volver.

Inanna y su paso por el inframundo

El descenso de la diosa Inanna, para los sumerios, o Ishtar, para los acadios, es uno de los mitos mesopotámicos que nos aporta ciertos indicios sobre el Inframundo. Está compuesto por trece tablillas y se pudo traducir casi en su totalidad, aunque cuenta con algunos renglones faltantes. Gracias a Lara Peinado (1989), quien recoge varios mitos sumerios-acadios, podemos acceder a su lectura.

En el mito sumerio, Inanna desciende al inframundo, para asistir a las honras fúnebres del marido de Ereshigal. Para poder hacerlo debe llevar consigo los siete me, “los me eran la esencia y el sentido de las entidades y fenómenos cósmicos” (Lara Peinado, 1989:188), pero antes de entrar en la tierra del no retorno, le pide a su fiel visir que interceda por ella ante los dioses en el caso de que no vuelva.

Como ya vimos, una de las leyes fundamentales del Inframundo era atravesar las siete puertas y en cada una ir dejando algo propio. Como se relata en el mito, Neti, el portero del Inframundo, le dice a Inanna:

“«¡Ven, Inanna, entra!»

Y cuando entró,

la shugurra, «corona de la llanura» le fue quitada de la cabeza.

«¿Qué es ésto?» (dijo ella)

-«Calla, Inanna, las leyes del Infierno son perfectas.

¡Oh, Inanna, no oses criticar los ritos de los Infiernos!» (Lara Peinado, 1989:179)

Si bien, Inanna era una diosa, ella no estaba exenta de esta regla; es por ello que al franquear cada una de las puertas del Infierno se le van quitando sus pertenencias, para así llegar frente a Ereshkigal desnuda y sin poder; logrando de esta forma condenarla a muerte por los jueces del Inframundo, y por ende convertida en cadáver de esta forma no tendría la fuerza suficiente para salir de allí.

Como se relata en el mito, Inanna no puede volver del Inframundo. Al darse cuenta de ello su visir acude a la morada de los dioses Enlil, Nanna o Enki para que lo ayuden a traer de vuelta a su diosa, pero es solo Enki quien decide brindarle la ayuda.

Enki crea dos seres asexuados (kurgarru y kalaturru) quienes logran ingresar al inframundo, llevando consigo el alimento y el agua de la vida. Estando allí logran recuperar a su diosa Inanna.

Como a referenciamos, es sabido que quien entra al Inframundo ya no puede salir, esto lo podemos vislumbrar cuando los Anunaki le dicen a Inanna:

“«¿Quién, de entre los que han bajado a los Infiernos, ha
[podido salir indemne de los infiernos?
¡Sí Inanna (quiere) salir de los infiernos,
¡Qué nos entregue a alguien en su lugar!» (Lara Peinado, 1989:183).

Podemos plantear en base a la lectura que Inanna al ser una diosa, y hermana de Ereshkigal se le permitió salir con una condición, dejar a alguien en su lugar. Es por ello que al regresar al mundo de los vivos, Inanna lo hace acompañada de los galla, quienes eran “demonios de terrorífico carácter” (Lara Peinado, 1989:190) para asegurarse de buscar a su reemplazante.

Al llegar donde Dumuzi (quien según otros mitos sería su marido), y ver que este no se arrodilla ante ella, Inanna lo condena a muerte. Angustiado por la condena, Dumuzi pide ayuda al dios Utu, hermano de Inanna. Este se compadece y establece que la hermana de Dumuzi lo reemplace “¡Tú, durante medio año, tu hermana durante el (otro) [medio año! // Cuando tú vengas, durante (todo) el tiempo (ella) [residirá (..) cuando tu hermana venga, durante tu todo aquel tiempo tú [estarás (allí)” (Lara Peinado, 1989:186). Uno estará seis meses y el otro los restantes, así su hermana renace en el mundo de los vivos.

Es notorio el miedo que Dumuzi siente por estar condenado a reemplazar a Inanna en aquel sombrío lugar, pero de cierta manera le queda el consuelo de compartir esta carga con su hermana quien lo ayuda a llevar esta carga, pudiendo retomar por seis meses la vida en el mundo de los vivos.

Conclusión

A través del análisis de “La epopeya de Gilgamesh” y “El descenso de Inanna” podemos conocer el imaginario que la civilización sumeria tenía sobre el más allá, esto nos acerca a la idea que esta civilización tenía sobre la muerte. Los mitos nos dan una imagen de cómo es el inframundo, un lugar de donde no se podía escapar – tampoco su reina- y a donde todos irremediamente iban a parar. Era aquella pesadilla que les esperaba luego del tránsito por este mundo.

A este lugar sombrío iban a residir por el resto de la eternidad todos sin diferenciación alguna, sin importar que fueran reyes, héroes o gente común; si sus acciones fueron buenas o malas en el mundo de los vivos. La ley del inframundo no hacía distinción alguna y todos debían comparecer ante ella. Llegar a este lugar era

peor que haber pasado por malos momentos en la vida terrenal, allí no había comida ni bebida como se la conocía, solo arcilla y oscuridad.

Desde el momento que la persona muere, se surca el destino de la misma, el hecho de ir dejando en cada puerta algo propio nos indica que se estará desprotegido y en igualdad de condiciones, para ser juzgados por los Anunnaki y la reina Ereshkigal. Solo ellos tienen una superioridad y una diferenciación real frente al resto.

Por otro lado es importante rescatar que mientras “la Epopeya de Gilgamesh” nos relata el temor acerca de la muerte y lo que esperaría a todos los mortales en el inframundo y como la búsqueda de la inmortalidad resultaría en una empresa banal en tanto y en cuanto el hombre al igual que los templos sumerios perecen frente al juez del tiempo. Por su parte “El descenso de Inanna” nos cuenta cómo es ese mundo oscuro y “subterráneo” que en muchos pasajes (entre los cuales están los citados) es similar al mundo en el que vivían, una reina suprema que lo controlaba todo, leyes que garantizaban entre otras cosas que quien ingresó no salga y finalmente jueces que velan por el cumplimiento de esas leyes y dónde el hambre y el miedo estaría tan presente como la oscuridad misma.

Bibliografía

- Álvarez, María Silvia** (2015): "Los relatos mítico-literarios como fuentes para la Historia: un acercamiento a la concepción acerca de la muerte en Súmer y Akkad". *XVIII Congreso de Literatura argentina FHAYCS – UADER*. Paraná.
- De León Azcárate, Juan Luis** (2007): La muerte y su imaginario en la Historia de las religiones, Bilbao, Universidad de Deusto.
- Díez de Velasco Abellán, Francisco** (1995): Los caminos de la muerte religión, rito e iconografía del paso al más allá en la Grecia antigua, Madrid, Trotta.
- Lara Peinado, Federico**. (1984): Mitos sumerios y acadios, Madrid, Trotta.
- Lara Peinado, Federico** (2008): "Poema de Gilgamesh, un viaje fallido a la inmortalidad", *Bitarte: Revista cuatrimestral de humanidades*", Vol. 45.
- Lucero, Susana** (2013): Muerte Trascendencia, Centro de Estudios Parque Punta de Vacca, Chile.
- Pérez Campos, Ana** (2015): "El mito de Atrahasis", *XVIII Congreso de Literatura argentina FHAYCS – UADER*. Paraná.
- Renfrew, Colin** (1984): «La aparición de la civilización», en Arthur Cotterell (1984): *Historia de las civilizaciones antiguas*, Barcelona, Crítica.

Silva Castillo, Jorge (1994): *Gilgamesh o la angustia por la muerte* (poema babilonio), México DF, El Colegio de México.

Silva Dominguez, David (2020): "El mundo de los muertos en Summer Akkad durante los milenios III-II a. C" en *Saldvie: Estudios de prehistoria y arqueología*, N°20.

Tiro y las redes comerciales según Ezequiel

MARÍA AGUSTINA KONCURAT

magustinakoncurat@gmail.com

Universidad Nacional de La Pampa – UNLPam

Resumen

Entre los siglos VIII y V a.C., la región del Levante se hallaba habitada por diferentes pueblos, cuyas relaciones variaban entre la alianza y el conflicto. Dichas relaciones con un otro se representaban mediante la confección de relatos que construían distintos imaginarios sobre los pueblos vecinos. Una fuente escrita fundamental que nos permite indagar en torno a estas representaciones es el Antiguo Testamento.

En este documento escrito es posible encontrar diversas marcas discursivas que permiten vislumbrar las características de los vínculos entre el pueblo hebreo y los diferentes grupos asentados en el Levante, entre ellos, la ciudad fenicia de Tiro. La ciudad-estado de Tiro aparece retratada en diversos pasajes del Antiguo Testamento en los que se ven reflejadas las relaciones comerciales entre ella y el reino hebreo. Un pasaje fundamental lo constituye el Oráculo de Ezequiel, en donde se narran las características comerciales de Tiro y se profetiza su caída.

Por otro lado, las fuentes tirias del periodo provienen mayoritariamente de la arqueología. La crítica bíblica posibilita realizar una lectura analítica de los términos que se utilizan para describir las relaciones comerciales mencionadas. A partir de ella, la presente ponencia busca indagar en cómo aparecen representadas las lógicas comerciales la ciudad de Tiro en los textos bíblicos, y cómo éstas se vinculan a la profecía de su declive. Para ello, se recurre a la metodología de análisis crítico del texto bíblico junto a los aportes provenientes de la arqueología.

Palabras clave: Tiro / Israel / Ezequiel / Comercio / Antiguo Testamento

Introducción

La presente ponencia se sitúa dentro del marco de un proyecto de investigación enfocado en la historia de las formaciones sociales y lógicas de poder en la Antigüedad y la Edad Media¹. Dado el espacio físico y temporal que dicho proyecto abarca, este trabajo —que presenta una dimensión de análisis de caso— no pretende ser más que un aporte a los estudios de historia del Antiguo Oriente. A su vez, busca acercarse a la problemática de la construcción y representación del otro, a través de los lazos comerciales, en el marco del Levante entre los siglos IX y VI a.C. De esta manera, el objetivo de la presente ponencia consiste en realizar una aproximación al estudio de las relaciones entre Tiro y el reino hebreo. Para ello, se recurre a la metodología de análisis crítico del texto bíblico, acompañado del soporte que brinda la arqueología.

El recorte temporal responde a las particularidades que caracterizaron a la zona del Levante y fundamentalmente a los pueblos fenicios entre los siglos IX y VI a.C. Según Mario Liverani (2005), entre los siglos IX y VII a.C. se produce el avance de la expansión de Asiria sobre el territorio, y su presencia bélica se transforma en uno de los principales problemas de la región. Para el caso de las ciudades fenicias, entre ellas Tiro, la expansión asiria implica el pago de tributos como estrategia para evitar la invasión y la guerra. Sin embargo, entre los siglos VIII y VII a.C. los asirios acaban por inclinarse a la anexión directa, y Tiro queda como vasallo de Asiria. Esta situación se mantiene hasta que, hacia el 671 a.C., Tiro se rebela, tras lo cual la ciudad enfrenta una etapa de asedios y crisis dirigidos primero por Asiria, y luego por Babilonia (Liverani, 2005; Aubet, 1994). Tiro fue sitiada durante trece años por el imperio neobabilónico, episodio que aparece retratado, o profetizado, en el Antiguo Testamento bajo el oráculo de Ezequiel (Aubet, 1994:61).

Debido a la carencia de documentos escritos directos de los propios tirios y fenicios, la fuente escrita en la que este trabajo indaga consiste en el texto bíblico, en específico, el Antiguo Testamento. Éste es considerado por el judaísmo como su texto fundante, y fue escrito por diversas escuelas bíblicas en diferentes tiempos históricos. El texto profético de Ezequiel supone una importante fuente de información respecto a la ciudad de Tiro, sus relaciones con el pueblo hebreo y, fundamentalmente, sus redes económicas. En el capítulo 27 del libro de Ezequiel se compara a la ciudad de Tiro con un barco y se detallan sus características comerciales, así como sus vínculos mercantiles (Aubet, 1994:112).

1 "La organización comunitaria campesina en la Antigüedad tardía y la Edad media: formaciones sociales y lógicas de poder" Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam. Dirigido por la Directora, Silvia Crochetti.

Cabe mencionar que existe un marcado debate en torno a la escritura del Antiguo Testamento (Simian-Yofre, 2001; Ausin, 1991), por lo cual todavía no existe un consenso claro en torno la autenticidad de la narración de Ezequiel ni al periodo de su redacción (Aubet, 1994). Por un lado, se cree que Ezequiel fue un profeta deportado a Babilonia por Nabucodonosor en 596 a.C., y que su obra profética se habría escrito en la misma época en la que Tiro estaba siendo asediada. Sin embargo, otros investigadores plantean que Ezequiel habría vivido durante el siglo VIII a.C., y que su obra no habría sido compilada sino hasta los siglos V-IV a.C. Otros autores sostienen que los textos de Ezequiel respecto a la destrucción de Tiro hacen referencia a los acontecimientos que ocurrieron durante los siglos IX y VIII a.C. (Aubet, 1994).

Con el fin de realiza una presentación clara y dinámica de la información, esta ponencia se estructura en cuatro partes. En primer lugar, se procede a detallar las principales características de la ciudad de Tiro entre los IX y VII a.C. En una segunda instancia, se desarrollan los rasgos de las redes comerciales tirias. Luego, se procede a realizar un breve análisis y reflexión del capítulo 27 de Ezequiel. Finalmente, el apartado de conclusiones retoma los principales puntos del trabajo.

La ciudad fenicia de Tiro entre los siglos IX y VII a.C.

Los fenicios constituyen un pueblo semita que data del 1200 a.C. (Liverani, 1995). Se encontraban ubicados sobre la costa sirio-libanesa, en una franja entre las montañas y el mar, y nunca estuvieron unidos políticamente. Por el contrario, cada ciudad constituía el centro de un pequeño reino autónomo. En líneas generales, el espacio urbano poseía una mayor importancia frente al del campo, así como las actividades de manufacturación, y fundamentalmente las comerciales, en contraposición a aquellas de producción primaria.

Entre las ciudades destaca Tiro, que llegó a ser fundamental, sobre todo durante la primera parte del primer milenio a.C. Se encontraba ubicada en una isla cercana a la costa, a unos 40 kilómetros de Sidón. Su eje se centraba en el comercio, y llegó a constituirse como una de las principales capitales políticas y económicas del Levante. Hacia mediados del 900 a.C., se hace presente la figura del rey Hiram I, fundador del imperio comercial de Tiro (Aubet, 1994). Su ascensión al trono habría permitido que Tiro comenzara a ocupar un espacio central en la historia fenicia, y que alcanzara a convertirse en uno de los puertos más importantes del Mediterráneo. De este modo, habría iniciado la llamada “edad de oro” fenicia, de la cual la ciudad de Tiro fue una de las principales protagonistas.

Hacia mediados del siglo XI a.C., Tiro comenzó a reorganizarse y a expandirse tanto comercial como territorialmente (Remedios Sánchez, 2016:165), y se produjo el auténtico despegue bajo el reinado de Ithobaal I (Aubet, 1994). El carácter expansionista del gobierno de Ithobaal I permitió que Tiro reafirmara su hegemonía sobre todo el territorio sur de Fenicia. La voluntad de expansión del monarca puede verse en el nuevo título que asumió como “rey de los sidonios”, y también en el hecho de que esta nueva configuración territorial, a manera de confederación, pasó a estar gobernada por la casa real tiria.

Asimismo, comienzan a producirse las fundaciones de colonias tirias. A su vez, el despegue comercial y las aspiraciones territoriales de Tiro, sumado a su rol hegemónico en el comercio asiático, llevaron a la búsqueda de nuevas fuentes de materias primas y del control de las rutas comerciales. De esta manera, Tiro comenzó a establecer una presencia más firme en tres frentes: Israel, Siria y la costa este de Chipre (Aubet, 1994).

La relación entre Israel y Tiro se caracterizó por la consolidación de las relaciones comerciales y diplomáticas a través de las alianzas matrimoniales. Ello supuso en una creciente influencia fenicia sobre las instituciones de Israel que, según los hallazgos arqueológicos, estuvo acompañada por la presencia de arquitectos y artesanos fenicios en muchas ciudades israelíes. Por otro lado, Wagner (2008) sostiene que dicha expansión territorial habría estado también dirigida hacia la llanura fértil costera de la región de Akko y Monte Carmelo. Dicho avance permitió tanto dominar la franja costera entre Tiro y Monte Carmelo, como así también asegurar el control de una región fundamental para el desarrollo agrícola y de las rutas terrestres. Hay que señalar, a su vez, que los niveles de destrucción de Dor y Akko, así como la presencia de fortificaciones en la Alta Galilea, indican la existencia de una estrategia coercitiva por parte de Tiro.

Sin embargo, a lo largo de la segunda mitad del siglo IX a.C. se produce un progresivo avance de las tropas asirias sobre los territorios del norte de Siria (Aubet, 1994). Ello supuso consecuencias adversas para el comercio tirio en la zona, que tuvo que reorganizar su estrategia comercial. Este avance por parte de Asiria dio comienzo al proceso de reorientación de Tiro hacia occidente. Para poder conservar tanto sus intereses económicos como su libertad de comercio, Tiro, así como otras ciudades fenicias, se vio forzada a pagar tributos al imperio Asirio.

De este modo, el aumento de la presión asiria en la zona, así como de su poderío, produjo que las ciudades fenicias se transformasen en un elemento clave de la política internacional de los siglos VII y VI a.C. Hasta mediados del siglo VIII a.C., Asiria aún no había realizado ninguna acción que pudiese lesionar directamente los

intereses de Tiro. (Aubet, 1994). La verdadera presión política y económica no empezó sino hacia el tercer tercio del siglo VIII a.C., cuando el rey Luli de Tiro llevó a cabo una política antiasiria que desencadenó fuertes enfrentamientos y acabó con su exilio hacia Kition en el 701 a.C. Ello marcó también el final del reino unificado de Tiro y Sidón.

El rey Baal I de Tiro, sucesor de Luli, al verse enfrentado a un estado en su mayor fase de expansión, firmó un tratado con Asiria a principios del siglo VII a.C. En éste se concedía a Tiro libertad de comercio en el norte y con occidente bajo cláusulas humillantes para ellos. La autoridad del rey se vio reducida al imponerse representantes asirios y se limitó la navegación comercial (Aubet, 1994, Liverani 2005). Los sucesivos ataques y sitios hacia Tiro a lo largo del siglo provocaron que la ciudad quedase incluso más aislada, aunque no se la destruyera. Hacia el siglo VI a.C., entró en escena la amenaza del imperio babilónico. El rey Nabucodonosor llevó a cabo un sitio sobre Tiro durante trece años, con consecuencias desastrosas para la ciudad. Desapareció la monarquía como institución tiria, y fue reemplazada por un gobierno de “jueces” provenientes de Babilonia.

Fue Cartago la que acabó por retomar las herencias institucionales y monárquicas de Tiro y Sidón, quien entre los siglos VI y V a.C. relevó su rol en el comercio internacional.

Las redes comerciales de Tiro

Como se mencionó con anterioridad, hacia el siglo IX a.C. se produce una vigorosa expansión comercial y territorial por parte de Tiro. Aubet (1994) plantea que el comercio en el primer milenio, y en sentido aquél dentro del cual participaron los tirios, estuvo vinculado a las manos privadas. En este sentido, la principal estrategia mercantil fenicia habría consistido en obtener beneficios y crear demanda. Si bien en un primer momento el palacio habría estimulado la actividad comercial, luego habría dado lugar a las iniciativas individuales.

En este sentido, Liverani (2003) sostiene que el pasaje de un sistema comercial dirigido por reyes hacia uno dirigido por una “oligarquía mercantil” (como sería el caso de las ciudades fenicias) también habría implicado la transformación desde la búsqueda de materiales hacia la de beneficios. Por otra parte, Katz (2008) sostiene que hubo continuidad entre el sistema de comercio internacional del Bronce Reciente y el del Hierro, a pesar de las transformaciones en el sistema de poder político en el Mediterráneo Oriental.

Según Aubet (1994) el ascenso de la oligarquía mercantil habría desplazado el epicentro del comercio hasta el mediterráneo, y habría sido la principal encargada de la institucionalización de las colonias. Sin embargo, la autora plantea también que existió un protagonismo por parte de la monarquía en la organización del comercio.

Por otra parte, Aubet (1994) también plantea que la posición geográfica de las ciudades fenicias les permitía inclinarse al comercio como intermediara entre el Mediterráneo y Egipto, rol que dependía de su capacidad para controlar las rutas comerciales hacia Siria y Mesopotamia. Sin embargo, la ubicación de Tiro implicaba que, para poder embarcarse en un comercio próspero, debía suscribir pactos políticos con Israel y los arameos, o ampliar sus territorios a través de la anexión de Akko y la desembocadura del Orontes. Una vez que esta expansión comenzó a llevarse a cabo, hacia el siglo IX a.C., Tiro pudo establecer diferentes circuitos comerciales con distintas entidades.

El primero se vinculaba con Israel y el Mar Rojo, y tuvo lugar luego del 975 a.C., con la derrota de los filisteos. La empresa conjunta entre Israel y Tiro garantizaba recursos alimenticios a la ciudad fenicia, y la introducción de manufacturas tirias en el pueblo israelí. Asimismo, a través del Mar Rojo circulaban productos de lujo que también tenían como destinatario último a Israel. Sin embargo, las relaciones entre ambas entidades comenzaron a debilitarse hacia el siglo IX a.C.

Un segundo circuito comercial era el que ligaba a Tiro con el norte de Siria y Cilicia (Aubet, 1994). El asentamiento en la zona proveía a Tiro con el acceso a tierras fértiles y al comercio de plata, hierro y estaño. Asimismo, la posición en este territorio le permitía un cierto control del tránsito mercantil hacia Mesopotamia y Anatolia. Ello habilitaba a la comercialización de otros metales como el bronce y el oro. Sin embargo, hacia el siglo VIII a.C., una alianza entre Urartu y los reinos del norte de Siria acabó por interrumpir el control del circuito comercial que poseían los Tiro.

En tercer lugar, otro espacio de fundamental importancia comercial fue el del Mediterráneo, zona que se torna aún más importante luego de los conflictos en los circuitos mencionados anteriormente (Aubet, 1994). En este sentido, el monopolio comercial de Tiro viró hacia Chipre y Occidente. En un primer momento, la principal producción y distribución se hallaba ligada a los bienes de lujo. Sin embargo, tras el revés del siglo VIII a.C., esta giró hacia las materias primas, especialmente aquellas ligadas a los metales.

Con la expansión y el creciente dominio de Asiria hacia el siglo VIII a.C., el ferroz control sobre el territorio y comercio de Tiro implicó que la economía de esta

ciudad fenicia se viera reducida a un intercambio forzoso. La alternativa, por lo tanto, fue la expansión hacia el mediterráneo.

Por otro lado, Liverani (1991, 1995) sostiene que una fuente clave para el conocimiento del comercio fenicio, en especial el mantenido por Tiro, se desprende de los escritos bíblicos de Ezequiel. El pasaje del profeta haría referencia a los horizontes comerciales del siglo VII a.C., los cuales estarían divididos en cuatro franjas concéntricas asociadas a las materias importadas por la ciudad de Tiro. En términos generales, a franja interior suministraba productos agrícolas y englobaba a Judá, Israel y Damasco. La intermedia, encargada de proporcionar animales y lana, involucraba el alto Éufrates y la Arabia septentrional. Una tercera zona, ligada a Grecia, Anatolia, la Alta Mesopotamia, Asiria, Edom y Arabia era proveedora de productos artesanales y esclavos. Finalmente, la franja exterior ocupaba Tarshish, el extremo occidente y el sur de Arabia, y suministraba metales como el oro, la plata y el estaño, y productos exóticos.

Según Liverani (1995, 1991), la proyección comercial de Tiro se inclinaría a favor del comercio terrestre, y las redes Mediterráneas resultarían ser más bien secundarias. Por otra parte, Oppenheim (1967) ya había planteado la posibilidad de que las rutas comerciales terrestres fueran de principal importancia para Tiro, en especial aquellas que se dedicaban al mercado de tejidos teñidos de púrpura. Asimismo, el autor propone que la conquista de Tiro por parte de Nabucodonosor no habría hecho, necesariamente, que cayera el comercio oriental terrestre de Tiro.

El Comercio de Tiro según Ezequiel

Una de las principales fuentes que retrata las redes comerciales tirias, como ya se mencionó con anterioridad, proviene del texto bíblico del profeta Ezequiel (Aubet, 1994; Liverani, 1991; 1995). Según Aubet (1994) Ezequiel fue un profeta deportado a Babilonia por Nabucodonosor en 597 a.C. Se estima que habría escrito sus oráculos hacia el 586 a.C., al inicio del exilio. Sin embargo, existen miradas encontradas en torno a la figura de Ezequiel y de su obra. Algunos autores sostienen que Ezequiel habría vivido, en realidad, durante el siglo VII a.C. y que su obra fue compilada con posterioridad, por lo que sus textos en realidad recogerían los acontecimientos que atravesó Tiro entre los siglos IX y VIII a.C. Por otro lado, hay quienes sostienen que Ezequiel debería haber conocido muy bien la ciudad de Tiro, y que redactó su obra en el exilio babilónico inspirándose en el Poema de Erra. Estos de-

bates nacen de la propia obra del autor, que posee una escasa unidad de composición.

Ahora bien, lo que aquí interesa en torno a la obra de Ezequiel es el capítulo 27, que constituye el segundo oráculo contra Tiro. Allí se realiza una narración de todas las naciones que comercian con la ciudad fenicia y también se presenta una descripción de las principales mercancías que se comerciaban entre ellas (Aubert, 1994; Block, 1998; Diakonoff, 1992; Liverani, 1991; 1995). Además, en este pasaje se compara de forma alegórica a Tiro con un navío. Existe también debate en torno al pasaje que describe los bienes comerciados, el cual se encuentra escrito en prosa y se cree que podría haber sido escrito por un autor diferente.

No obstante, y sin olvidar las salvedades mencionadas, el documento narrado por Ezequiel sigue siendo una pieza importante para la historia económica del período y de la ciudad. A continuación, se realiza un breve análisis de algunos de los pasajes del texto bíblico de Ezequiel, y se busca reflexionar en torno a las ideas y representaciones sobre los tirios y su rol comercial que subyacen a la narración.

El capítulo 27 de Ezequiel comienza con el profeta sosteniendo que Yavé le dirigió la palabra para pedirle que entonase una elegía sobre Tiro (Ez, 27:1-2). El autor procede entonces:

Dirás a Tiro: Oh tú, que te sientas a la orilla del mar y traficas con pueblos esparcidos en las islas sin cuento, así habla el Señor Yavé: Tiro, tú has dicho: ¡Hermosa soy, sin tacha! En alta mar se extienden tus confines. Tus fundadores te hicieron de intachable hermosura. Con cipreses de Hermón construyeron todas las planchas; del Líbano tomaban un cedro para izar en ti el mástil. De las encinas del Basán hicieron tus remos. Fabricaron tu cubierta de marfil incrustado en cedro de las islas de Qutim. De lino recamado, importado de Egipto, que te servía de enseña, era tu vela, púrpura y escarlata de las islas de Elisá formaban tu cabina. Los habitantes de Sidón y Arvad eran tus remeros; los más expertos que tenías, oh Tiro, eran tus timoneles. (Ez 27:3-8).

En este primer fragmento, redactado en lírica, Ezequiel compara a Tiro con un barco. Sin embargo, a medida que lo describe, el autor se cuida de mencionar aquellas otras naciones que, a través de diferentes materias primas, daban forma a dicho navío. Si bien no aparecen detalladas las rutas comerciales con claridad, ya se advina en esta primera instancia el rol fundamental que el comercio cumplía dentro de Tiro. Al mismo tiempo, el detalle de que los remeros y timoneles del barco pertenecían a Sidón y Arvad, ambas ciudades fenicias bajo la égida de Tiro, podría mostrar el poderío de la ciudad sobre aquellos otros espacios que le habían presta-

do sus materiales para construirse. Cabe mencionar también cierta vanidad que parece adjudicársele a Tiro a través de las palabras, y de la visión, del profeta Ezequiel.

El rol mercantil de Tiro se enfatiza aún más en el siguiente pasaje “Todas las naves del mar y sus marineros venían a ti para canjear sus mercancías” (Ez, 27:9). Más adelante, a partir del versículo 12, comienza la narración de las redes comerciales. En estos se menciona una multiplicidad de ciudades y entidades: Tarsis, Javán, Tubal, Mosoc, la casa de Togarma, Dedán, Edóm, Judá, Israel, Minit, Damasco, Helbón, Sahar, Vedán, Jayim, Arabia, Sebam Ranam Jarrán, Cane, Edén, Seba, Asur y Quilmad. (Ez, 27:11-15). La descripción del comercio que se realiza en estos versículos es retomada por Liverani (1991) al momento de plantear la hipótesis en torno a las franjas comerciales.

Luego, Ezequiel continúa:

Oh, eras rica y poderosa en el corazón de los mares. A alta mar te condujeron tus remeros y el viento de levante te ha quebrado en el corazón de los mares. Tus riquezas, tus mercancías y tus fletes, tus marineros, tus pilotos, tus calafates, tus agentes comerciales, y todos los guerreros que en ti van, la multitud inmensa que transportas, se hundirán en el corazón de los mares el día de tu caída (Ez 27:25-27).

En este punto, es interesante señalar que, mientras el comercio tirio parece destacar por las rutas terrestres, en estos pasajes no sólo se la representa como un navío, sino que se enfatiza que su final será en el corazón de los mares. Al mismo tiempo, parece presentar la caída de Tiro no sólo como atroz para ella misma, sino también para las naciones que comercian con ella. El impacto que parece suponer su caída, de esta manera, no hace más que acrecentar el peso que la ciudad habría tenido.

Otro pasaje de Ezequiel, que continúa con el lamento de la caída de Tiro, narra:

En su dolor plañirán sobre ti una elegía, lanzarán estos lamentos: ¿quién era como Tiro, que ahora está muda en medio del mar? Cuando desembarcabas del mar tus mercancías para saciar a innumerables pueblos, con la abundancia de tus riquezas y productos enriquecías a los reyes de la tierra. Más ahora has sido tragada por las olas en lo profundo del mar; tus mercancías y tus hombres todos se fueron a pique contigo. Todos los habitantes de las islas están atónitos de tu fracaso. Sus reyes se han sobresaltado, están con rostro descompuesto. Los mercaderes de otros pueblos ahora silban sobre ti; te has convertido en objeto de espanto, has desaparecido para siempre (Ez 27:32-36).

Este es el último pasaje del capítulo 27 de Ezequiel, y, como se desprende del párrafo anterior, se narra la caída final de Tiro, así como la reacción de quienes la ven hundirse “para siempre”. Es interesante destacar que, en el momento del hundimiento de Tiro, no se menciona explícitamente a ninguna deidad (Block, 1998). Sin embargo, sí se hace referencia a los reyes que, al parecer, no se hunden con la nave (la ciudad) si no que observan desfallecidos el suceso. También cabe resaltar que los espectadores externos, es decir, todas aquellas naciones que comerciaban con Tiro, también aparecen abatidos por lo ocurrido. Así, la hegemonía de Tiro se reafirma: su caída supone un cataclismo para una multitud de naciones que constituían sus socios y agentes económicos.

Conclusiones

Como se mencionó al inicio de este trabajo, esta ponencia no pretende más que ser un acercamiento a las características del comercio de Tiro y a sus representaciones bíblicas. Por lo tanto, se retomaron diferentes autores especializados en el tema y se reflexionó también en torno a sus aportes.

En este sentido, el texto bíblico de Ezequiel no sólo es una fuente importante para conocer las rutas comerciales que podría haber tenido Tiro, sino también para dar cuenta del peso que había alcanzado como entidad política y económica. A pesar de que el profeta se vea aludido por Yavé para narrar su caída, y de que en su descripción no sólo refleje su grandeza, sino también cierta jactancia —“Tiro, tú has dicho: ¡Hermosa soy, sin tacha!” (Ez 27:3)—, parece evidente que el desplome de Tiro fue un evento sufrido por numerosas naciones. De este modo, el hecho de que se construya no uno, sino varios pasajes para describir su derrumbe, y que en uno de ellos —el aquí estudiado— se detallen sus lazos mercantiles, puede actuar como una demostración de su hegemonía y del impacto de su rol económico.

De esta manera, el texto de Ezequiel no solo brinda importante información sobre los socios comerciales de Tiro, sino también sobre el nivel de peso y jerarquía que había llegado a asumir en la zona del Levante entre los siglos IX y VII a.C. Queda pendiente, para futuros trabajos, sumar más aportes arqueológicos para evaluar otras perspectivas sobre estos sucesos. De esta manera, se podría realizar un trabajo comparativo más fecundo, que evalúe una diversidad de aristas más amplia.

Bibliografía

- Aubet, María Eugenia** (1994): *Tiro y las colonias fenicias de Occidente*, Barcelona, Crítica.
- Ausin, Santiago** (1991): “La composición del Pentateuco. Estado actual de la investigación crítica”, en *Scripta Theologica*, N°23, 1, pp. 171-183.
- Beyl, Thomas** (2017): *Phoenicia: Identity, and Geopolitics in the Iron I-IIA Period: An Examination of the Textual, Archaeological and Biblical Evidence*, Tesis de doctorado, The School of Graduate Studies of the Hebrew Union College-Jewish Institute of Religion.
- Block, Daniel I.** (1998): “The Oracles Against Tyre (26:1-28:19)”, en *The Book of Ezekiel, Chapters 25–48 (New International Commentary on the Old Testament)*, Eerdmans.
- Carayon, Nicolas, (et. al.)** (2011): “Geoarchaeology of Byblos, Tyre, Sidon and Beirut”, en *Rivista di Studi Fenici*, N°39, 1, pp 45-56.
- Diakonoff, Igor M.** (1992): “The Naval Power and Trade of Tyre”, en *Israel Exploration Journal*, Vol. 42, N° 3/4. pp. 168-193.
- Elat, M.** (1979): “La monarquía y el desarrollo del comercio en el antiguo Israel”, en *State and Temple in the Ancient Near Est*, N°1 pp. 527-546.
- Finkelstein, Israel y Silberman, Neil** (2004): *La Biblia desenterrada. Una nueva visión arqueológica del Antiguo Israel y de los orígenes de sus textos sagrados*, Madrid, Siglo XXI.
- Katz, Hayah** (2008): “The Ship from Uluburun and the Ship from Tyre: An International Trade Network in the Ancient Near East”, en *Zeitschrift des Deutschen Palästina-Vereins*, Vol. 124, N°2, pp. 128-142
- Liverani, Mario** (2003): “The Influence of Political Institutions on Trade in the Ancient Near East (Late Bronze to Early Iron Age)”, en ed. Zaccagnini, Carlo: *Mercanti e politica nel mondo antico*, pp. 119-137.
- Liverani, Mario** (1995): “Israel” y “Los Fenicios”, en *El antiguo Oriente. Historia, sociedad y economía*, Barcelona, Crítica, pp 516-554.
- Liverani, Mario** (2005): *Más allá de la biblia*, Barcelona, Crítica.
- Núñez Calvo, Francisco J.** (2015): “Phoenician Early Iron Age Ceramic Interaction Dynamics”, en *The Mediterranean Mirror. Cultural Contacts in the Mediterranean Sea Between 1200 and 750 B.C.*, International Post-doc and Young Researcher Conference, pp 111-128.
- Oppenheim, Adolph L.** (1967): “Ensayo sobre el comercio internacional en el 1º milenio a.C.”, en *Journal of Cuneiform Studies*, N° 21, pp 236-254.

- Sánchez, Sergio R.** (2016): “Tiro y Fenicia entre los pueblos del mar y el inicio de la colonización”, en *ALBAHRI entre Oriente y Occidente. Revista independiente de estudios históricos* N°2, pp. 152-174.
- Sommer, Michael** (2007): “Networks of Commerce and Knowledge in the Iron Age: The Case of the Phoenicians”, *Mediterranean Historical Review*, 22:1, pp. 97-111.
- Wagner, Carlos G.** (2008): “Tiro, Melkart, Gadir y la conquista simbólica de los confines del mundo”, en Gonzalez Antón, Rafael, López Pardo, Fernando y Peña Romo, Victoria (eds.): *Los fenicios y el Atlántico. IV Coloquio del CEFYP*, Madrid, Centro de Estudios Fenicio y Púnicos.

Fuentes

La Santa Biblia. Editada por Evaristo Martín Nieto. Ediciones Paulinas: Madrid. 1980.

Meyers, Rick (2000): *e-Sword: Free Bible Study for the PC*, N° de versión 13.0, 2021, Windows.

Adopción y transferencia de tierras en Nuzi. Explorando algunos posibles paralelos etnográficos

TOMÁS MONTERO

tjmontero@outlook.com

Universidad Nacional de Luján - UNLu, Instituto Superior de Formación Docente n° 21, n° 29 y n° 45.

PABLO JARUF

pablojaruf@gmail.com

Universidad de Buenos Aires - UBA, Universidad Nacional de Luján - UNLu, Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González - ISPJVG.

Resumen

Los documentos hallados en el sitio de Yorghan Tepe - antigua ciudad de Nuzi, localidad del Reino de Arrapha - nos permiten conocer distintas formas de acceso y de transferencia de tierras que existían en la región noreste de la Mesopotamia en torno al 1450-1340 a. C. En ellos llaman la atención las referencias a adopciones “ficticias”, a través de las que determinados individuos eran adoptados y, a través de regalos a “sus padres”, adquirirían una porción de las tierras familiares. Nuestra hipótesis es que este fenómeno era resultado de una situación social en la que parte importante de las tierras eran de índole comunitaria o familiar, por lo que no era posible cederlas a hombres por fuera de la unidad familiar, mientras que las autoridades habrían tenido un interés en controlar la transferencia de tierras bajo un sistema político basado en la concesión de propiedades palatinas que tampoco podían ser enajenadas, pero sí heredadas. Para explorar esta posibilidad procedimos a analizar casos etnográficos de adopciones “ficticias” para la transferencia de tierras en sociedades contemporáneas de India y de Sudáfrica. En ellos pudimos observar cómo fenómenos semejantes tienen lugar cuando el Estado moderno impulsa la propiedad privada, pero las comunidades nativas, que siguen considerando las tierras como un bien familiar, reinterpretan y adaptan la nueva normativa, generando una variedad de prácticas y contextos de tenencia.

Palabras clave: Parentesco / Propiedad rural /Nuzi

Introducción: adopción y transferencia de tierras en Nuzi

Los documentos hallados en el sitio de Yorghān Tepe - antigua ciudad de Nuzi, localidad del Reino de Arrapha - nos permiten conocer distintas formas de acceso y de transferencia de tierras que existían en la región noreste de la Mesopotamia, entre el río Tigris y los Montes Zagros, aproximadamente en torno al 1450-1340 a. C. En un artículo dedicado a esta ciudad, redactado por Carlo Zaccagnini –incluido en la obra editada por Raymond Westbrook, *A History of Ancient Near Eastern Law* (2003:565-617)–, se sintetizan las principales características de la propiedad y la transferencia de la tierra, así como de las adopciones, entre otras cuestiones. Basándonos en este trabajo, podemos afirmar que existían dos tipos de propiedad de la tierra: pública, mencionada como “campos del palacio”, y privada, a nombre de particulares o de grupos, a modo de co-propietarios. Estas últimas estaban asociadas a una carga fiscal conocida como *ilku*, la cual parecía consistir en una prestación de servicios a la administración central. Dichos servicios podían ser de distinta naturaleza, aunque la gran mayoría habrían estado vinculados al trabajo agrícola y pastoril. De manera llamativa, existen casos de ventas de tierras en los que la carga fiscal *ilku* no pasaba al nuevo propietario, sino que seguía siendo responsabilidad del vendedor. Esto solía suceder en el caso de los propietarios absentistas, quienes compraban tierras a personas o grupos que pasaban a convertir en “tenentes”, es decir, que seguían trabajando sus viejas tierras y prestando servicio a la administración central.

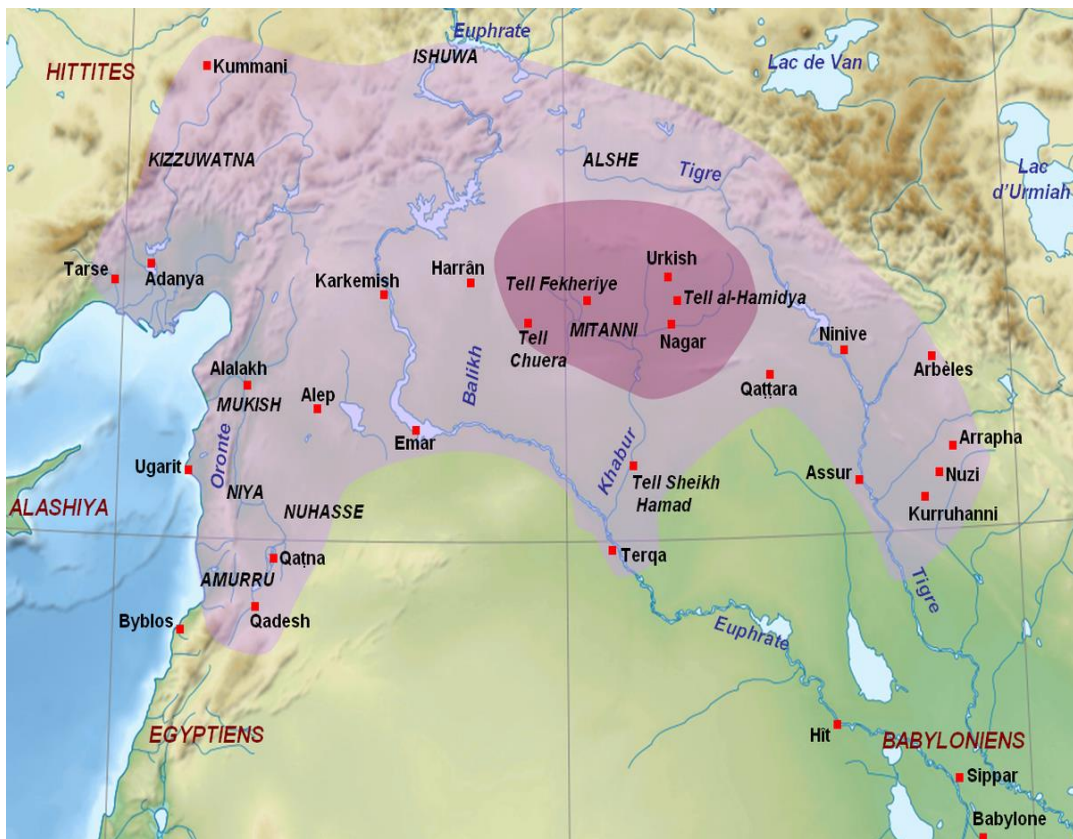


Imagen 1: Ubicación de la ciudad de Nuzi en el contexto del reino de Mitanni.

Fuente: Wikimedia Commons.

A diferencia de otras regiones y períodos de Mesopotamia, no hay evidencias de compraventa directas de tierras, sino que siempre se recurría a dos “ficciones”, por un lado, la adopción y, por otro lado, el regalo. En el primer caso, el vendedor adoptaba al comprador como hijo, el cual entonces accedía a una parte de la herencia del patrimonio familiar. En esta operación, el adoptado entregaba a su nuevo padre un “regalo” (*qīštu*), el cual solía consistir en una determinada cantidad de cebada o de plata. Que esto último era una ficción de compra parece desprenderse de los mismos documentos, que en ocasiones empleaban otro término en lugar de regalo, como *šīmu*, literalmente “precio de compra”, o bien *irana*, aparentemente algo así como “regalo obligatorio”. En el segundo caso, la transacción consistía solo en un regalo como precio de compra, sin que esto implicara una adopción. Cabe destacar que estas prácticas regían la transferencia de tierras, pero no así de la de otro tipo de bienes, como mercancías, para las cuales conocemos contratos de compraventa directa.

La recurrencia a la adopción forma parte de una de las singularidades del registro documental de Nuzi, pues parece haberse aplicado de manera recurrente en otras áreas, no solo para la transferencia de tierras. Un ejemplo son las adopciones

de hermanos y de hermanas, las cuales parecen haber servido para determinar derechos de herencia entre herederos naturales y otras personas que, por diversas razones, se habrían convertido en miembros legales de la familia. Otro ejemplo son aquellos casos en los que se adoptaban jóvenes para enseñarles una profesión a partir de la cual después debían trabajar para su nuevo padre, es decir, como un modo de financiamiento de aprendices.

Estos fenómenos han llamado la atención de los investigadores, quienes se han preguntado por la necesidad de recurrir a este tipo de ficciones para proceder a la transferencia de tierras. A nuestro modo de ver, este fenómeno pudo ser resultado de una situación social donde parte importante de las tierras del reino todavía eran de índole comunitaria o familiar, por lo que no era posible cederlas en forma de propiedad privada. La recurrencia a este tipo de prácticas y su registro habría respondido, a su vez, al interés de las autoridades por controlar la transferencia de tierras bajo un sistema político basado en la concesión de propiedades palatinas que tampoco podían ser enajenadas, pero sí heredadas.

Con respecto a esto último, cabe señalar las características sociopolíticas de esta época, las cuales han sido tradicionalmente definidas como feudales por parte importante de los investigadores¹. El Reino de Arrapha –del cual la ciudad de Nuzi formaba parte– era parte de una entidad política mayor, el Reino de Mitanni, que tenía el control de toda la Alta Mesopotamia, desde las estribaciones de los montes Zagros hasta la pendiente occidental de la meseta de Aleppo. Según los estudios, el Reino de Mitanni estaba gobernado por una aristocracia militar conocida como *maryannu/i*, la cual dependía directamente del monarca, quien les cedía tierras que no podían enajenar, aunque sí heredar. De ser así, es posible pensar que estas normas se habrían impuesto sobre el conjunto de la sociedad, obligando entonces a las personas a recurrir a ficciones parentales para poder vender o comprar tierras.

En un principio, se suponía que todas las tierras eran propiedad del palacio, de ahí la predominancia del modelo feudal. Sin embargo, como indicamos, la mayor parte de la población poseía sus propias tierras, por lo que otros autores prefieren hablar de una coexistencia en tensión entre dos modos de producción, uno centrado en las propiedades del palacio y otro en las comunidades rurales. Desde este punto de vista, la venta de tierras por medio de ficciones parentales sería un claro indicio de la crisis de la población campesina, otrora libres, pero que ahora se convertían en siervos de los nuevos propietarios-“padres”. Un enfoque más reciente (Schloen

1 La propuesta más clásica en este sentido es la de Robert Pfeiffer en “On Babylonian-Assyrian Feudalism (*ilku*)”, actualizada por Hildegard Lewy en su artículo “The Nuzi Feudal System” (1942). Para una síntesis de la crítica a este modelo ver Pfoh (2020).

2001:298-301; Westbrook:2005) prefiere aplicar el modelo patrimonial, donde familias pequeñas habrían buscado la protección de grandes “casas” (*households*), dando lugar así a vínculos personales de patronazgo con los patriarcas de estas unidades domésticas.

En los debates sobre la caracterización más apropiada de la sociedad nuzita han destacado los estudios filológicos y la comparación con prácticas del Cercano Oriente y otras regiones del mundo antiguo o feudal. No obstante, todavía nadie ha explorado la posibilidad de comparar con casos etnográficos donde también se haya apelado a adopciones “ficticias” para la transferencia de tierras. El objetivo de esta ponencia, por lo tanto, es suplir esta carencia, para ver si es posible identificar elementos que nos permitan comprender mejor la singularidad de los documentos de Nuzi.

Explorando casos etnográficos

Los estudios etnográficos, a partir de análisis de casos específicos, nos permiten conocer la variedad de las prácticas y representaciones de los grupos humanos, ampliando de manera notable nuestras nociones sobre la sociedad. Una característica fundamental de estos estudios es su situacionalidad, es decir, su vocación por intentar explicar tales variedades en contexto, en el sentido de cómo determinada práctica o representación responde a las circunstancias donde la misma tiene lugar. Esto último limita en gran medida la comparación, pues una misma acción puede tener una función o significado muy distinto en otro escenario. Por esta razón, no se puede extrapolar directamente afirmaciones de un caso a otro, sino que se debe plantear la posibilidad de un paralelo siempre y cuando los contextos guarden algún grado de semejanza.

La descripción que realizamos sobre la sociedad del Reino de Mitanni y la singularidad de la ciudad de Nuzi, denota unas circunstancias muy particulares, por lo que se dificulta encontrar estudios etnográficos con cuyo contexto pueda compararse. Por lo tanto, no es posible establecer paralelos con seguridad. No obstante, la identificación de situaciones donde la transferencia de tierras parece estar vinculada a adopciones y/o el establecimiento de vínculos de parentesco, quizás nos permita repensar las evidencias conocidas para Nuzi, planteando nuevas posibilidades de interpretación. En otras palabras, la exploración de posibles paralelos etnográficos no tiene como finalidad hacer extrapolaciones para nuestro caso de estudio, sino

producir insumos para la reflexión, para considerar opciones todavía no del todo contempladas en los análisis realizados hasta el momento.

En esta ponencia hemos seleccionado casos etnográficos de la India y de Sudáfrica, donde pudimos identificar que la transferencia de tierras incluía aspectos relativos al establecimiento o modificaciones en los vínculos de parentesco. En estos estudios pudimos observar cómo fenómenos semejantes tienen lugar cuando el Estado –colonial o nacional– impulsa la figura de la propiedad privada, pero las comunidades nativas, que siguen considerando las tierras como un bien familiar, proceden a reinterpretar y adaptar la nueva normativa, generando una variedad de prácticas y contextos de tenencia. En un apartado posterior, luego de la presentación de estos casos, ponderaremos dichas realidades con la aparente situación atestigüada en Nuzi.

India

En primer lugar analizamos un el litigio Ghisalal vs. Dapubai, una sentencia de la Corte Suprema de la India del 12 de enero de 2011. En ella, un hijo adoptivo denuncia que su padre regaló tierras a su esposa de manera ilegal, por lo que la viuda debería devolverle al demandante la mitad de las tierras y la parte de lo producido que le corresponde. Ella, por su parte, alega que la adopción fue ilegal debido a que no contó con su aprobación.

Para decidir sobre este caso, la Corte analiza las condiciones bajo las cuales puede dar adopción. En primer lugar, se contar con la aprobación de las partes y de la(s) esposa(s) del hombre adoptante. En segundo lugar, el hijo adoptado no puede casarse con mujeres con las que el estatus de su familia de origen no se lo permitiría. En tercer lugar, el adoptado pasa a tener el mismo derecho sobre las tierras familiares que el resto de los miembros de la familia, pero ninguno de estos puede perder su derecho a las mismas a partir de la inclusión del adoptado.

La parte demandante presenta testimonios que dan legitimidad a la adopción, como por ejemplo testigos de la ceremonia en la que su padre biológico lo entregó al adoptivo, y registros escolares en los que figuraba bajo la tutela de su padre adoptivo. Sin embargo, el punto central sobre el que se debe decidir es la participación de la esposa de su padre en la ceremonia de adopción. Si bien ella fue parte de la misma, observándola desde un costado, se sostiene que su participación fue pasiva. Finalmente, para la Corte esto no implica que haya aceptado de manera afirmativa la adopción, por lo que se concluye que la misma es inválida. De esta manera, el

regalo de las tierras a la esposa evidencia una estrategia para separarlas de las tierras familiares para asegurar su manutención frente a las pretensiones de la familia ampliada.

El segundo caso estudiado es el de *Narainsingh vs Amraram y otros*, con sentencia de la Corte Suprema de Rajasthan el 17 de abril, 1992, rechazando la apelación presentada a la sentencia del juez distrital de Merta el 17 de agosto de 1987. El proceso comenzó en el año 1973 cuando Amra -quien ya había muerto para la fecha de la sentencia, de modo que el proceso judicial fue llevado a término por sus hijos-, denunció una venta de tierras como ilegal, debido a que estas habrían sido vendidas por su padre adoptivo, Bheru, sin su consentimiento y pertenecían a la propiedad ancestral de la familia. La defensa, por su parte, alegaba haber comprado las tierras de buena fe, sin conocer su carácter ancestral y que, por lo tanto, estaban en su derecho a venderlas.

El proceso consistió, por lo tanto, en demostrar que Amra fue adoptado legalmente por Bheru en un acuerdo de adopción datado el 31 de julio de 1958, y que las tierras, situadas en la aldea Mithri del Tensil Nawa, fueron recibidas por este último a la muerte de su padre, llamado Kana, en el año de Samvat 2002 -el año 1546 o 1946 de la era común-. La defensa, por su parte, alegó que como Bheru era el único co-aparcero vivo podía disponer de las tierras de acuerdo a su voluntad.

La Corte invocó al artículo 40 de la Ley de Rajeshtan sobre “tenentes”, de 1955, que sostiene que “Cuando un ‘tenente’ muere sin testamento sus posesiones se devolverán de acuerdo a la ley personal a la que estaba sujeto cuando murió”, que en este caso es la Ley Hindú Mitaksahra. En función de ella, la Corte sostiene que, a la muerte de Kana, el único inscripto como aparcero *khatedar* era Bheru pero luego adoptó a Amra. Como la esencia de la Ley de Sucesiones Hindú de 1956 es la unidad de la propiedad, los hijos tienen partes de coaparcería iguales a las de sus padres, de modo que estos no pueden vender las tierras unilateralmente, por lo que la apelación es rechazada y la venta de tierras es sentenciada como ilegal. En definitiva, la adopción no disminuye las tierras de cada miembro de la familia, dado que estos siempre siguen siendo de la familia en su conjunto.

Sudáfrica

La segunda situación que abordamos fue la propiedad de la tierra en dos poblados sudafricanos. Para analizar esta cuestión nos basamos en un estudio antropológico llevado adelante por Rosalie Anne Kingwill, de la Universidad del Cabo Occi-

dental, Sudáfrica. Dicha indagación constituyó la base de su tesis doctoral (2014a), partes de la cual fueron publicadas en revistas especializadas (por ej., 2014b).

Los poblados en cuestión son Robula y Fingo Village, ambos ubicados en Cabo Oriental. Pero, mientras que el primero corresponde a un ámbito rural y cuenta con propiedades de distinta forma y tamaño, el segundo pertenece a un ámbito urbano y posee una división estandarizada de propiedades uniformes. Esta parcelación y su cesión bajo la forma de la propiedad privada tuvo lugar a mediados del siglo XIX, cuando los funcionarios, con la intención de limitar el poder de los jefes locales y de establecer un vínculo directo con el Estado moderno -para facilitar la identificación y el cobro de tasas- otorgaron documentos de propiedad a individuos privados.

Ahora bien, en contra de los deseos de la administración, con el paso de las generaciones, los descendientes fueron subdividiendo las propiedades y realizando transferencias sin registrarlas de manera legal ante las autoridades. Para las personas de ambos poblados, no hacía falta firmar nuevos papeles para validar estas operaciones, sino que con las prácticas consuetudinarias era suficiente y, en todo caso, se solicitaban testigos, pero para una operación que se realizaba de manera oral, sin poner nada por escrito. A pesar de lo anterior, cuando los funcionarios preguntaban a nombre de quién estaban las propiedades en cuestión, siempre respondían que a nombre del ancestro, es decir, del individuo al que en su momento le habían cedido dichas tierras en el siglo XIX. Esta situación representaba un problema, pues los legítimos dueños, según la administración, ya estaban muertos, lo que generaba dudas acerca de quiénes debían pagar entonces las tasas. A raíz de lo anterior, se llevaron adelante largas investigaciones cuyo objetivo era determinar con precisión los vínculos de parentesco, para de esta manera establecer quiénes debían ser los legítimos propietarios, lo que implicó un aumento notable de la documentación relativa a estos poblados.

Lo que la antropóloga Kingwill plantea es que estaríamos ante dos nociones distintas de propiedad. Una, la del Estado moderno, basada en la propiedad privada individual, y otra, la visión nativa, según la cual toda una familia podía tener acceso a un conjunto de propiedades, a perpetuidad, aunque ninguno de sus integrantes podía venderla de manera unilateral. Desde este punto de vista, mientras que para el Estado lo que legitimaba el acceso a la tierra eran los documentos escritos, para las familias, si bien reconocían este valor de los documentos en el otorgamiento inicial, luego ya no era necesario generar nuevos papeles, pues lo que permitía el acceso y su usufructo eran las relaciones de parentesco.

Asimismo, como el elemento clave es la familia, no el individuo, entonces no se permitía que un integrante venda o ceda parte de la propiedad unilateralmente,

sino que dicha operación debía estar avalada por el conjunto. Al respecto, un testimonio común, que reiteran varios de los entrevistados, es: “yo soy el dueño; esta es mi propiedad... Es costumbre que aun siendo esta mi propiedad, no tenga derecho a venderla” (Kingwill, 2004b: 264).

De todas formas, existen casos de compra-venta de tierras, las cuales se ajustaron a las normas establecidas por las autoridades públicas, por lo cual quedaron registros escritos oficiales de tales operaciones. No obstante, estos casos parecen haber respondido siempre a problemas económicos, es decir, que acudían a esta medida para poder saldar alguna deuda: “...el motivo de los herederos que venden la propiedad familiar es a menudo cubrir deudas con los prestamistas locales, en lugar de obtener la propiedad por sí mismos. Estos casos resultan en conflictos y enfrentamientos emocionales entre los miembros de la familia” (Kingwill, 2014b: 262).

Este tipo de prácticas y de nociones, a pesar de ser analizadas solo en estos dos poblados sudafricanos, presentan semejanzas notables con evidencias procedentes de Kenia y de Zimbabwe, por lo que la antropóloga sostiene que en estas distintas regiones, no solo la visión del Estado moderno no coincide con las percepciones locales, sino que los nativos pueden hacer uso de las normas, pero para no aplicarlas según dicta el ideal de tales leyes, sino para ajustarlas a sus propias realidades.

Esta primera aproximación nos permite sugerir una serie de cuestiones que quizás nos ayuden a repensar la información disponible en las tablillas de Yorghhan Tepe. Si bien no encontramos ningún caso de adopción como forma de transferencia de tierras, si corroboramos la predominancia de normas que impiden la compra-venta individual de las tierras, pues cada cesión debe estar avalada por el conjunto, en el caso sudafricano por familias organizadas de manera patrilineal. De ser así, la evidencia de Nuzi nos permitiría sugerir la predominancia todavía de lo gentilicio en lo relativo a la propiedad de la tierra, lo que limitaría la emergencia de la propiedad privada.

Por su parte, en los casos donde se procedió a la venta, siempre parece haber sido resultado de una presión económica y, por lo tanto, de una situación límite, la cual no estaba exenta de tensiones y de conflictos. Pues bien, la transferencia por medio de adopciones en Nuzi quizás pudo haber respondido a los mismos motivos, es decir, que determinadas familias, ante un problema económico se veían obligadas a vender sus tierras, para lo cual entonces debían realizar una adopción. De lo anterior se deduciría, entonces, que de haber gozado de un bienestar económico, no habrían recurrido a dicha práctica.

Otro aspecto que se podría revisar es la cantidad notable de documentación relativa a estas cuestiones. Ya hemos mencionado la singularidad de las tablillas de Nuzi, las cuales dan cuenta de un tipo de prácticas poco o nada comunes en otras partes y períodos del Cercano Oriente antiguo. Ahora bien, pero si las cuestiones de herencia relativas a las prácticas de parentesco solían resolverse sin hacer uso de la escritura, y si las adopciones, en tanto forman parte del universo gentilicio, también se realizaban al margen de los registros, entonces ¿cómo explicar la existencia y la cantidad de este tipo de documentación? ¿Acaso esta situación sea indicio de la coexistencia de distintas nociones sobre la propiedad de la tierra, según una de las cuales ya no era suficiente con que estas operaciones quedaran circunscriptas al ámbito familiar y a lo oral, sino que ahora debían ser registradas y archivadas en soportes escritos? De ser así, es probable que hubiera existido una contradicción entre distintos grupos sociales y sus maneras de concebir la propiedad de la tierra. Otra posibilidad, a nuestro modo de ver, es que quizás la razón que explique este aumento de la documentación relativa a adopciones guarde estrecha relación con el objetivo de establecer quiénes debían prestar el servicio ilku. En caso de ser así, podríamos considerar que quienes exigían este servicio les resultaba cada vez más difícil determinar las personas exactas que debían cumplirlo, o bien que este servicio comenzaba a aplicarse sobre sectores que hasta el momento habían estado exentos de tal obligación. Fuera como fuese, el conjunto de estas incógnitas nos llevan a suponer un escenario conflictivo en lugar de armónico, donde existían tensiones en torno al uso de la tierra y el cobro de los tributos.

Propiedad y tenencia de la tierra: entre lo comunal/parental y lo estatal

Tras la revisión de estos casos encontramos una serie de elementos en común con el caso de las adopciones en la ciudad de Nuzi. En todos los casos el acceso a la tierra es ordenado tradicionalmente a través de las relaciones de parentesco, de modo que se constata la existencia de la propiedad comunal de la tierra. Esta, por su parte, se encuentra en tensión con la lógica estatal, de manera que problemas como la herencia y el cobro de impuestos tensionan tanto a la estructura familiar como a la estatal.

Por otro lado, a la hora de reflexionar sobre cuáles son las “necesidades legales” que llevan a vender tierras comunales a través de parentescos ficticios podemos encontrar ciertas divergencias que, sin embargo, pueden ayudarnos a echar luz sobre el caso

de Nuzi. En el caso sudafricano los documentos relativos a las relaciones de parentesco y la propiedad de la tierra son producidos con el objetivo de definir quiénes deben pagar los impuestos. En el caso indio, por su parte, la normativa estatal interviene en los conflictos generados cuando ciertos miembros de la familia tratan de aprovechar los resquicios legales para apropiarse de las tierras comunales a título personal.

En Nuzi, en primer lugar, el aspecto tributario sería salvado a través de la continuidad de la presencia de la parte vendedora en la tierra vendida, que seguirían usufructuando en calidad de “tenentes”, y por lo tanto continúan con el pago del impuesto *ilku*. En segundo lugar, la enajenación de tierras no se habría dado a través del surgimiento de la propiedad privada, sino que los sectores más poderosos podían obtenerla a través de la propia lógica comunal.

Conclusiones

Como planteamos en la introducción, nuestra hipótesis es que el fenómeno de las adopciones “ficticias” como precio de compra por la venta de tierras era resultado de una situación social donde parte importante de las mismas todavía eran de índole comunitaria o familiar, por lo que no era posible cederlas en forma de propiedad privada. La recurrencia a este tipo de prácticas y su registro habría respondido, a su vez, al interés de las autoridades por controlar la transferencia de tierras bajo un sistema político basado en la concesión de propiedades palatinas que tampoco podían ser enajenadas, pero sí heredadas.

A partir de la exploración de casos etnográficos de adopciones “ficticias” para la transferencia de tierras en sociedades contemporáneas de India y de Sudáfrica, pudimos observar cómo fenómenos semejantes tienen lugar cuando el Estado - colonial o nacional - impulsa la figura de la propiedad privada, pero las comunidades nativas, que siguen considerando las tierras como un bien familiar, proceden a reinterpretar y adaptar la nueva normativa, generando una variedad de prácticas y contextos de tenencia. Sin embargo, el caso de Nuzi sigue presentando una particularidad a resaltar, que amerita la continuidad de su estudio: la enajenación de tierras se da a través de la lógica comunal y la parte vendedora sigue usufructuando las tierras. ¿La mayor fortaleza de los lazos parentales con respecto a la lógica estatal podría ser un elemento a tener en cuenta para explicar la desaparición de la estatalidad del reino de Arrapha, a fines del siglo XIII a.C., por causas endógenas?

Bibliografía

- Cassin, E.** (1938). *L'adoption à Nuzi*. Adrien-Maisonnueve, París.
- Justel, J.** (2008). "Remarks on Inheritance and Adoption in the Middle Euphrates during the Late Bronze Age". *Nouvelles assyriologiques brèves et utilitaires*. Pp. 2-3.
- Justel, J.** (2012). "A New Expression for Adoption from Nuzi and Ekalte. Some Remarks on the Role of Adoption During the Late Bronze Age". *Zeitschrift der Deutschen Morgenländischen Gesellschaft* N° 161, pp. 1-15.
- Kingwill, R.** (2014a). *The Map Is Not the Territory: Law and Custom in 'African Freehold': A South African Case Study*. PhD Thesis. Institute for Poverty, Land and Agrarian Studies, University of the Western Cape.
- Kingwill, R.** (2014b). "Papering Over the Cracks. An Ethnography of Land Title in the Eastern Cape". *Kronos*, N° 40, pp. 241-268.
- Lewy, H.** (1942). "The Nuzian Feudal System." *Orientalia* NS N° 11, pp. 1-40, 209-50, 297-349.
- Lion, B.** (2004). "Les adoptions d'hommes à Nuzi". *Revue historique de droit français et étranger* N° 82, pp. 537-575.
- Maidman, M.P.** (1976). *A Socio-Economic Analysis of a Nuzi Family Archive*. Ph.D. diss., University of Pennsylvania, 1976.
- Maidman, M.P.** (1981). "The Office of *çalbuḫlu* in the Nuzi Texts." En Morrison, M. y Owen, D. (eds.) (1981) *Studies on the Civilization and Culture of Nuzi and the Hurrians 1*. Winona Lake: Eisenbrauns, pp. 233-46.
- Maidman, M.P.** (1993). "Le classi sociali di Nuzi." *Consiglio Nazionale delle Ricerche, Istituto per gli Studi Micenei ed Egeo-Anatolici. Seminari anno 1992*. Roma. Pp. 29-49.
- Maidman, M.P.** (1993). "Some Late Bronze Age Legal Tablets from the British Museum: Problems of Context and Meaning." En Halpern, B. y Hobson, D. (eds.) (1993) *Law, Politics and Society in the Ancient Mediterranean World*. Sheffield: Sheffield Academic, pp. 42-89.
- Maidman, M.P.** (1995). "Nuzi: Portrait of an Ancient Mesopotamian provincial town". En Sasson, J. (ed.) (1995) *Civilizations of the Ancient Near East*, vol. 2, Charles Scribner's sons, New York, pp. 931-947.
- Maidman, M.P.** (2010). *Nuzi Texts and Their Uses as Historical Evidence*. Atlanta: SBL.
- Pfeiffer, R.** (1922). "On Babylonian-Assyrian Feudalism (*ilku*)." *The American Journal of Semitic Languages and Literatures* N° 39, pp. 66-68.

- Pfoh, E.** (2020). “Feudalism and Vassalage in Twentieth-Century Assyriology”, en *García-Ventura, A. y Verderame, L.* (eds) (2020) *Perspectives on the History of Ancient Near Eastern Studies*; Penn State University Press; Eisenbrauns; p. 172-189.
- Schloen, J.D.** (2001). *The House of the Father as Fact and Symbol: Patrimonialism in Ugarit and the Ancient Near East*, Winona Lake, Eisenbrauns.
- Stein, D.** (1991). “Nuzi”. En Meyers, E. (ed.) (1991) *The Oxford Encyclopedia of Archaeology of Ancient Near East*, vol. 4, Oxford University Press, Oxford, pp. 171-175.
- Westbrook, R.** (2005). “Patronage in the Ancient Near East”, *Journal of the Economic and Social History of the Orient* N° 48, pp. 210–33.
- Zaccagnini, C.** (2013). “Nuzi”. En Westbrook, R. (ed.) (2013) *A history of Ancient Near Eastern Law*. Brill, Leiden, pp. 565-617.

Sociedad, cultura y poder en las sociedades antiguas grecorromanas

El espectro del Estado: notas sobre la estatalidad de la polis ateniense

DIEGO ALEXANDER OLIVERA

diego_alexander_olivera@yahoo.com.ar

Universidad Autónoma de Entre Ríos

Resumen

Desde que Johan Madvig acuñó el término ciudad-estado para expresar aquello que en los textos griegos aparecía como *pólis*, el carácter estatal de la misma rara vez fue puesto en duda. Con el tiempo, sin embargo, los especialistas fueron captando la insuficiencia del modelo de Estado-nación moderno para absorber las particularidades de las sociedades poliadas. En esa dirección se abrió una línea de análisis que ponía en entredicho la noción hobbesiana de Estado en cuanto a su aplicabilidad para la Grecia Clásica. Nadie llevó más lejos esta idea que el politólogo israelí Moshe Berent, para quien la polis griega no era un Estado, sino una comunidad igualitaria sin Estado. La crítica, entre la que destaca Mogens Hansen, le ha cuestionado a Berent, entre otras cosas, que, aunque rudimentario, la *pólis* sí tenía un aparato coercitivo. Además, Hansen cree que Berent simplifica en exceso el concepto de Estado de Weber.

Todo el debate iniciado por Berent evidencia una tendencia a pensar el Estado en términos ontológicos. En otras palabras, a discutir en términos de presencia o ausencia de ciertos rasgos que hacen a lo estatal. A mi juicio esto es un problema porque en esos términos es difícil ver a la *pólis* como un Estado. Es por eso que en este trabajo propongo abordar el problema de la estatalidad de la *pólis* desde el concepto de *hauntología*, desarrollado por Derrida y Fisher, como forma de referirse a aquello que está ausente pero presente. Así pues, afirmo que en la *pólis* ateniense la lógica estatal actúa sin existir.

Palabras clave: Atenas / Estado/ Polis

La vida política de Atenas estaba hasta lo último impulsada por las tensiones entre los ciudadanos que tenían un interés en restablecer el monopolio aristocrático de poderes extra-económicos y los que tenían un interés en resistirlo
Ellen Meiksins Wood¹

I

Desde que el danés Johan N. Madvig acuñó el término ciudad-estado para expresar aquello que en los textos griegos aparecía como *pólis*, el carácter estatal de la misma rara vez fue puesto en duda. Con el tiempo, sin embargo, los especialistas fueron captando la insuficiencia del modelo de Estado-nación moderno para absorber las particularidades de las sociedades poliadas². El rasgo central sobre el que pronto se llamó la atención fue la ausencia en la ciudad clásica de una línea divisoria entre la sociedad y el Estado. En otras palabras, la antigüedad desconoce al Estado “como aparato o instancia separada de la colectividad” (Castoriadis, 1997: 203), donde el mismo se “ha despojado de todo carácter privado” y “aparece ya entonces como asunto de todos” (Vernant, 1992: 59)³. Según Perry Anderson (1997: 32) en Atenas era la democracia la que “significaba, precisamente, el rechazo de semejante división entre Estado y sociedad”.

En esa dirección se abrió una línea de análisis que ponía en entredicho la noción hobbesiana de Estado en cuanto a su aplicabilidad para la Grecia Clásica. Nadie llevó más lejos esta idea que el politólogo israelí Moshe Berent (1996: 36-59; 2000: 257-289). Según Berent la polis griega no era un Estado, por el contrario, puede definirse como una comunidad igualitaria sin Estado. Basado en aportes que provienen de la antropología, notablemente la obra de Ernest Gellner, Berent aborda una serie de rasgos del Estado weberiano/hobbesiano del que carece la *pólis* y que justifican su consideración como comunidad no estatal. 1) Ausencia de un aparato coercitivo que

1 Meiksins Wood (2003:320)

2 Loraux (2007: 251) señala que “Si *pólis* es el nombre griego de la colectividad política, el sintagma “ciudad-estado” es el modo de traducción para los historiadores. Sintagma delicado: al adjuntar “estado” a “ciudad” para evitar toda confusión de la *pólis* con la ciudad, que es solamente el centro urbano, el historiador intenta por lo general precisar que la ciudad griega no es un estado sino una colectividad que se expresa bajo el modelo del *nosotros*, idealmente y –así lo espera– en la realidad (lograda inscripción arcaica que comienza por “Nosotros, ciudadanos, hemos decidido...”, ¡cuántas especulaciones tu descubrimiento ha venido a corroborar!). Desearíamos probablemente que el historiador demasiado sereno no fuera tan ingenuo de creer que el agregado de la palabra estado pueda alguna vez ser un gesto neutro.”

3 Buis (2015: 77-123) observa una ausencia similar, de la *pólis* como persona jurídica, en el marco de las relaciones interestatales y el derecho internacional.

monopolice el ejercicio de la fuerza⁴, 2) la comunidad no estaba definida por el territorio⁵, 3) e inexistencia de una línea divisoria entre gobernantes y gobernados⁶.

Claro que Berent es consciente de que la polis está integrada por un número importante de esclavos, extranjeros y mujeres que aparecen como “gobernados” por la comunidad de ciudadanos. Pero su análisis se centra en la peculiar conformación de un colectivo que engloba ciudadanos ricos y pobres de forma tal que la explotación, si llega a darse, es a título individual no estatal. Es decir, la incapacidad de la nobleza para instituirse como un grupo dominante que, amparado en un aparato coactivo, logró gobernar sobre el demos es el objeto de interés de Berent⁷.

La crítica le ha cuestionado a Berent, entre otras cosas, que, aunque rudimentario, la *pólis* sí tenía un aparato coercitivo. Para el caso de Atenas Herman (2006: 229) identifica a los nueve arcontes, los Once guardianes de la prisión, el secretario de los temóstetas, los arqueros escitas, que fungían de policías, y algunos verdugos para las ejecuciones⁸. Sin embargo, como indica Miyazaki (2007: 87-100) demostrar que había agentes habilitados para ejercer la coacción no es lo mismo que demostrar que existe el monopolio de la fuerza, y no debe confundirse la diferencia entre funcionarios y ciudadanos privados con la que existe entre gobernantes y gobernados.

Hansen (2002: 17-47) cree que Berent simplifica en exceso el concepto de Estado de Weber. El territorio es importante, pero no es el único elemento a tener en cuenta, además hay que incluir el gobierno y la población. Concluye que si bien *pólis* refiere a los ciudadanos, esto no significaba que la misma no apareciera representada como un poder impersonal ubicado por sobre gobernantes y gobernados. De la misma idea es Greg Anderson (2009: 1-22) que establece una distinción entre tener el monopolio de la fuerza física y monopolizar la autorización para ejercer la fuerza física. La *pólis* pertenecería a este último caso, es decir, no monopoliza la violencia pero sí su autorización. Entonces, los ciudadanos actúan como agentes habilitados para el ejercicio de la coerción autorizados por la *pólis*⁹. De allí que Van der Vliet (2005: 120-150) sostenga que el Estado se expresa en su ciudadanía.

4 Misma idea en Finley (1986b: 32-33)

5 También López Barja (2012) y Paiaro (2012)

6 Algo que también nota Meiksins Woods (2011: 49)

7 El análisis incluye también a los *homoioi* espartanos, pero aquí nos interesa las implicancias de sus observaciones para el caso puntual de la Atenas clásica.

8 Se trata de un agente de coerción por cada 781 habitantes, estimando la población del ática en 250 mil habitantes. Cf. Herman (2006: 232)

9 Un ejemplo de la ciudadanía movilizándose para ejercer la violencia frente a otros ciudadanos sospechosos de conspirar contra la ciudad lo da Th. VI. 1-6.

II

Ahora bien, todo el debate iniciado por Berent sobre el carácter estatal o no de la *pólis* evidencia una tendencia a pensar el Estado en términos ontológicos. En otras palabras, a discutir en términos de presencia o ausencia de ciertos rasgos que hacen a lo estatal (Paiaro, 2018c: 98-99). A mi juicio esto es un problema porque en esos términos es difícil ver a la *pólis* como un Estado.

Recientemente Diego Paiaro (2011:223-242; 2012: 51-78; 2014:119-140; 2018b: 1-39; 2018c: 97-108) ha propuesto pensar el problema desde una perspectiva que considera lo estatal como una lógica determinada que sustenta un conjunto de prácticas que pueden favorecer o resistir los vínculos estatales. En esa tesitura, la democracia ateniense habría desplegado una lógica de resistencia que podríamos denominar como contra estatal.

Desde un marco teórico que bebe principalmente de los estudios de Pierre Clastres, Paiaro propone pensar el colectivo de ciudadanos atenienses como una “comunidad indivisa”¹⁰. En otras palabras, la *pólis* desplegaba una lógica estatal allí donde los *polítai* ejercían la coacción frente a los no ciudadanos, esclavos y metecos, pero en el interior del cuerpo cívico, donde no había coerción ni división entre gobernantes y gobernados, la lógica era primitiva o contra estatal (Paiaro, 2012: 69).

Un punto importante en la tesis de Paiaro es la idea de que el poder estaba elidido, ya que los líderes políticos estarían en una situación análoga a la de los jefes tribales estudiados por Clastres. Los mecanismos desarrollados por la ciudad como el ostracismo, la rendición de cuentas o el accionar de los sicofantas, etc., tendrían como fin evitar que el grupo de los dirigentes políticos se constituyera en un sector capaz de “gobernar” sobre el resto. En palabras del propio Paiaro (2018b: 20-21):

Si pensamos a través de estos postulados en la figura del líder político de la *demokratía* podremos ver situaciones y prácticas que funcionan bajo la misma lógica. Así, se puede afirmar que los demagogos estaban, en buena medida, “desprovistos de todo poder”, si entendemos tal “poder” en un sentido restringido, es decir, como la capacidad de coaccionar o ejercer la violencia para imponer un mandato y obtener obediencia. Al igual que su par salvaje, el líder político ateniense no disponía de ningún “medio de dar un orden” y se encontraba incapacitado de imponer mecánicamente su voluntad al resto ya que no contaba con ningún derecho que lo ponga por encima de los ciudadanos comunes ni disponía de aparato de coerción alguno para forzar la obediencia del *dêmos*.

10 Pero mientras que Clastres pensó el término para describir toda la comunidad primitiva, Paiaro lo usa para un subgrupo al interior de la polis.

Sin embargo, se reconoce que en determinadas circunstancias, como contrarrestar una conjuración oligárquica, la polis autorizaba a los ciudadanos a ejercer coerción sobre otros ciudadanos (Paiaro, 2018b: 14). Aquí empiezan a vislumbrarse los límites de su esquema explicativo, pues como advierte Gallego (2018: 89) “entonces debería poder plantearse con precisión la presencia de la lógica estatal en el plano del funcionamiento interno de la comunidad de los ciudadanos atenienses”. Después de todo, de la posesión de las armas depende la libertad del *dêmos* (Loraux, 2008a: 72-81).

Paiaro es consciente que la polis ateniense no es equiparable a la comunidad primitiva estudiada por Clastres, pues en esta el carácter indiviso es “estructural” mientras que en aquella es “artificial”. De igual forma, entre los “salvajes” de Clastres la resistencia al Estado es sistémica no voluntaria (Campagno, 2014). Lo que nos lleva a ponderar el papel de las instituciones que permiten instituir lo estatal o resistirlo (Anderson, 2009: 14; Castoriadis, 1997: 205). En otras palabras, sin la mediación de las instituciones sería poco factible pensar la polis como una comunidad indivisa.

En cierto sentido, Paiaro no consigue lo que propone, pues no logra salir de la encerrona en que ha caído el debate sobre la estatalidad de la *pólis*. Su propuesta implica no discutir ya en términos de presencia/ausencia o existencia/inexistencia del Estado en tanto “cosa”, pero sí hacerlo en tanto lógica. Sin embargo, no creo que Gallego acierte al pensar que sea posible ver la presencia de una lógica estatal en el interior del colectivo de ciudadanos. Pero el hecho de que no exista, no implica que no actúe.

A todo lo anterior cabe agregar que es en extremo difícil considerar “indivisa” una sociedad que ha colocado la división en el centro de su vida material e imaginaria (Loraux, 2008a; Andrade, 2018: 74; Van der Vliet, 2005: 135-136). En todo caso, como indicó en su momento Nicole Loraux (2007; 2008a; 2008b), la unidad de la *pólis* es una idealización, la forma en que ella pretende verse a sí misma, pero el trasfondo es de conflicto y división.

III

En su momento Berent (2000) había forzado la evidencia señalando la inexistencia de la división y la coacción también en época arcaica. No le quedaba opción, pues, de lo contrario, resultaba atrapado en el dilema de una sociedad estratificada

que precede a una sin Estado (Faraguna, 2001: 219). No obstante, la sociedad griega arcaica fue configurando fronteras claras entre los diversos grupos que la componían e instituyendo medios para el ejercicio de la coacción. El ejemplo ateniense demuestra que entre los siglos VIII Y VII a.C. la aristocracia cierra filas con el objetivo de reforzar su poder y orientar el proceso en que surge la *pólis* hacia características fuertemente aristocráticas (Valdés Guía 2011: 157-178). Lo que resulta en un aumento del control sobre la tierra y un campesinado sujeto a exacciones del que da testimonio el ejemplo de los *hectémoros* (Mac Gaw, 2016: 189). A fines del siglo VII la competencia entre los diferentes nobles amenaza con una ruptura horizontal de ese poder. Asimismo, comienza a ser evidente otro conflicto de carácter vertical entre la aristocracia y el campesinado. En otras palabras; la *stásis*.

Las diversas reformas, la de Solón, Clístenes y Efiltes, de alguna manera frustran las aspiraciones nobiliarias de monopolizar la violencia e instituirse como grupo dominante. En ese sentido, la síntesis que ofrece Julián Gallego (2009:80) del proceso es, a mi juicio, ilustrativa:

La comunidad emergente tras los procesos de sinecismo ocurridos en la era arcaica no otorga al campesinado participación en las decisiones políticas. Es cierto que existe ya una centralización estatal, pero ésta no constituye lo que ha sido definido como un estado-ciudadano. Son las luchas políticas y sociales del campesinado ante la monopolización del estado por parte de la aristocracia las que conducen a la constitución del derecho de ciudadanía y el cuerpo cívico, permitiendo la inclusión de ambas clases en un plano de igualdad política que deja de lado la polarización arcaica.

He de insistir entonces que a diferencia de las sociedades primitivas el carácter contra estatal de la democracia ateniense es voluntario no sistémico. Aquí se reacciona contra lo que se conoce y que constituye una experiencia reciente. Por tanto, cabría interrogarnos acerca de si la división, en forma de *stásis*, y la violencia aristocrática siguen operando en época clásica. A mi juicio lo hacen pero no en términos ontológicos, sino que lo hacen en términos hauntológicos.

El concepto de hauntología es más bien un juego de palabras entre *haunt* (fantasma) y *ontologie* (ontología) que Jacques Derrida acuñó en *Espectros de Marx* como forma de referirse a aquello que está ausente pero presente. Se trata del célebre “espectro que recorre Europa” que en el principio del *Manifiesto Comunista* refiere a un proletariado que, sin materializarse todavía como clase, es capaz ya de actuar (Marx & Engels, 1992: 246). Eagleton (2011:72-109) agrega que la clase obrera constituye para Marx el nexo entre presente y futuro, de forma que el segun-

do puede ser detectado dentro del primero. En otras palabras, el utopismo marxista resulta de la presencia en el presente de un futuro que no se ha materializado.

Así pues, si la ontología es el estudio filosófico sobre lo que puede decirse que existe, la hauntología apunta a aquello que actúa sin existir. Mark Fisher (2018: 44), a quien debemos la inclusión del concepto en las Ciencias Sociales, señala, siguiendo a Hägglund comentarista de Derrida, que la figura del fantasma, al no estar completamente presente, no es un ser en sí mismo. El fantasma marca una relación con *lo que ya no es* o *lo que todavía no es*. Por eso Fisher (2018: 45) propone pensar la hauntología como *agencia de lo virtual* y diferencia dos direcciones, la que supone aquello que ya no es más pero “permanece como una virtualidad que en realidad es”, y la que remite a “lo que todavía no ha ocurrido actualmente, pero que ya es efectivo virtualmente”.

Es posible pensar el carácter hauntológico del Estado en Atenas Clásica en ambas direcciones. Si la *stásis ya no es más* su presencia fantasmal permanece, acechando con romper otra vez la idílica unidad alcanzada. La división está presente en la *pólis* democrática aún cuando pareciera estar superada o anulada. Por la misma razón, una nueva división todavía no ha ocurrido, pero su posibilidad es latente. Se materializará, en el caso de Atenas, en los golpes oligárquicos del 411 y 404, y en la conjura oligárquica del 415 atribuida a Alcibiades¹¹. Lo mismo cabría decir respecto de la violencia aristocrática cuya acción se imbrica con la *stásis* en instancias tales como el asesinato de Efiltes en 461 (Loraux, 2008b: 20), y es evidente en la legislación ideada para contenerla¹².

La muerte de la *stásis*, sobre la cual fue posible construir la democracia, no resultó en un duelo exitoso. Dice Derrida que para que el duelo comience la muerte debe ser conjurada para “asegurarse de que el muerto no volverá”. De allí parte Fisher (2018: 49) para sostener que la hauntología se puede interpretar como un duelo fallido: “se trata de dejar ir al fantasma o – lo que a veces es lo mismo – de la negación del fantasma a abandonarnos”. Tal vez eso tenía en mente Loraux cuando señaló la omnipresencia de la temática de la división en la escena trágica ateniense y la definió como “una herida profunda en los flancos de la ciudad” (Loraux, 2008b:

11 Andrade (2018: 74) considera que “Sería mejor plantear la hipótesis de que una comunidad indivisa de ciudadanos necesita lidiar, no solo con el fantasma de la división, sino también con la cotidianeidad de la multiplicidad de la vida común y seguir evitando que el <Estado> se considere así mismo un poder coercitivo.”

12 El fin de la violencia aristocrática era deshonorar a aquellos que la sufrían para así garantizar las relaciones jerárquicas y de dependencia. La democracia implementó leyes, como la *graphè hýbreos* (ley de ultraje) que buscaba sancionar las acciones violentas y deshonrosas entre ciudadanos. Cf. Requena (2020: 1-17).

24). Así pues, a pesar de haber logrado contener la *stásis*, y alcanzar la *homonoia*, el fantasma de la división acecha a los hijos de Erecteo¹³.

En síntesis, en el interior de la comunidad de ciudadanos opera una lógica primitiva, contra estatal, instituida por la democracia para resistir al Estado. Pero la lógica estatal, que actúa sin existir, convive con la primitiva. Lo que no quiere decir que en ocasiones, y a largo plazo, dicha lógica estatal no termine por materializarse. En consecuencia, el colectivo de ciudadanos atenienses no era estructuralmente una “comunidad indivisa”, por el contrario, era una comunidad dividida entre ricos y pobres, como lo había sido en época arcaica, solo que esta vez el equilibrio de poder entre ellos había cambiado (Cammack, 2019: 59). Es artificialmente, por mediación de las leyes e instituciones democráticas y el celo con que el *dēmos* las defendía, que la *pólis* ateniense podía presentarse como una unidad indivisa e instaurar así una lógica primitiva en el ejercicio del poder.

Bibliografía

- Anderson, Greg** (2009): “The personality of the Greek State”, *Journal Hellenic Studies*, Vol. 129, 1-22.
- Anderson, Perry** (1997): *Transiciones de la antigüedad al feudalismo*, México D.F., Siglo XXI.
- Andrade, Marta** (2018): “Nós e o Outro: A cidade-Estado e os dilemas de uma politica sem rosto”, *Mare Nostrum*, 9 (2), 70-83.
- Berent, Moshe** (1996): “Hobbes and the Greek Tongues”. *History of Political Thought*, Vol. XVII(1), 36-59.
- Berent, Moshe** (2000): “Anthropology and the Classics: War, Violence, and the Stateless Polis”, *Classical Quarterly*, 50 (1), 257-89.
- Buis, Emiliano** (2015a): *La súplica de Eris. Derecho Internacional, discurso normativo y restricciones de la guerra en la Antigua Grecia*, Buenos Aires, Eudeba.
- Cammack, Daniela** (2019): “The Dēmos in Demokratía”, *The Classical Quarterly*, 69(1), 42-61.
- Campagno, Marcelo y Gayubas, Augusto** (2015): “La guerra en los comienzos del Antiguo Egipto: reflexiones a partir de la obra de Pierre Clastres”, *Cuadernos de Marte*, Año 6, n° 8, 11-46.
- Campagno, Marcelo** (2018): “Comunidad indivisa y Estado: Una mirada clastreana sobre el mundo griego”, *Mare Nostrum*, 9 (2), 52-59.

13 Sobre el consenso democrático Cf. Loraux (2008b; 2012), Epstein (2011).

- Castoriadis, Cornelius** (1997): *El avance de la insignificancia*, Buenos Aires, Eudeba.
- Eagleton, Terry** (2011): *Por qué Marx tenía razón*, Barcelona, Península.
- Faraguna, Michele** (2000): “Individuo, Stato e Comunità. Studi recenti sulla polis”, *Dike*, 3, 217-229.
- Finley, Moses** (1986): *El nacimiento de la Política*, Barcelona, Crítica.
- Gallego, Julián** (2009): *El campesinado en la Grecia Antigua. Una historia de la igualdad*, Buenos Aires, Eudeba.
- (2018): “La pólis griega antigua y el moderno concepto de Estado”, *Mare Nostrum*, 9 (2), 84-92.
- Hansen, Mogens** (1997): “ΠΟΛΙΣ as the generic term for state” en Nilssen, Thomas (ed.) (1997): *Yet more studies in the ancient Greek polis*, Stuttgart: Híztoria Eriszelschnitten 117, pp. 9-15
- (2002): “Was the polis a state or a stateless society?” en Nielsen, Thomas (ed.) (2002): *Even More Studies in the Ancient Greek* (pp. 17-47), Polis, Franz Steiner, Stuttgart.
- (2006): *Polis. An introduction to the Ancient Greek City-State*, Oxford, Oxford University Press.
- Herman, Gabriel** (2006): *Morality and Behaviour in Democratic Athens. A Social History*, New York, Cambridge University Press.
- López Barja, Pedro** (2012): “La ciudad antigua no era un Estado” en Dell’Elicine, Eleonora, Francisco, Héctor, Miceli, Paola. & Morin, Alejandro (coords) (2012): *Pensar el Estado en las sociedades precapitalistas. Pertinencia, límites y condiciones del concepto de Estado*, Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento, pp. 79-92.
- Loraux, Nicole** (2007): “Notas sobre el Uno, el dos y lo múltiple” en Abensour, Miguel (comp.) (2007): *El espíritu de las leyes salvajes*, Buenos Aires, ediciones del sol, pp. 243-260.
- (2008a): *La Guerra Civil en Atenas. La política entre la sombra y la utopía*, Madrid, Akal.
- (2008b): *La ciudad dividida. El olvido en la memoria de Atenas*, Buenos Aires, Katz editores.
- Mac Gaw, Carlos** (2016): “La política y la ciudad-estado. Reflexiones sobre el modo de producción antiguo” en Campagno, Marcelo, Gallego, Julián y Mac Gaw, Carlos (comps.) (2016): *Regímenes políticos en el mediterráneo antiguo*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 181-198
- Meiksins Wood, Ellen** (2003): “La polis y el ciudadano-campesino” en Gallego, Julián (ed.): *El mundo rural en la Grecia antigua*, Madrid, Akal, 269-326

- (2011): *De ciudadanos a señores feudales*. Madrid: Paidós.
- Miyasaki, Makoto**. (2007): “Public Coercive Power of the Greek Polis – On a Recent Debate-”, *Bulletin of the Institute for Mediterranean Studies*, 5, pp. 87-100.
- Paiano, Diego** (2011): “Las ambigüedades del Estado en la democracia ateniense” en Campagno, Marcelo, Gallego, Julián & Mac Gaw, Carlos (comps) (2011): *El Estado en el mediterráneo antiguo*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 223-242.
- (2012): “Ándres gâr pólis. Algunas reflexiones acerca de los debates recientes en torno a la estatalidad de la ciudad griega antigua a la luz del caso ateniense”. En Dell’Elicine, Eleonora, Francisco, Héctor, Miceli, Paola. & Morin, Alejandro (coords) (2012): *Pensar el Estado en las sociedades precapitalistas. Pertinencia, límites y condiciones del concepto de Estado*, Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento, pp. 51-77.
- (2014): “Salvajes en la ciudad clásica. Pierre Clastres y la antropología política de la democracia ateniense” en Campagno, Marcelo (ed.) (2014): *Pierre Clastres y las sociedades antiguas*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 119-142
- (2018a): “La pólis, el Estado y los ciudadanos de la democracia ateniense como una comunidad indivisa”, *Mare Nostrum*, 9 (2), pp. 1-39.
- (2018b): “Relaciones, lógicas, y prácticas que configuran (o resisten) lo estatal. Comentarios sobre la democracia ateniense y la comunidad indivisa”, *Mare Nostrum*, 9 (2), pp. 97-108.
- Requena, Mariano** (2020): “Hýbris, legalidad y democracia ateniense”, *Anales de Historia Antigua, Medieval y Moderna*, 54 (2), pp. 1-17.
- Valdés Guía, Miriam** (2011): “La formación del Estado en Atenas. El sinecismo ático entre mito y realidad” en Campagno, Marcelo, Gallego, Julián & Mac Gaw, Carlos (comps.) (2011): *El Estado en el mediterráneo antiguo*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 157-179
- Van der Vliet, Eric**. (2005): “Polis: The Problem of Statehood”, *Social Evolution & History*, Vol. 4 (2), pp. 120-150.
- Vernant, Jean Pierre** (1992): *Los orígenes del pensamiento griego*, Buenos Aires, Paidós.

Las Bodas de Susa: Las mujeres como sujeto - objeto en contextos bélicos y su rol interseccional

RENATA SALATINO

salatinorenata@gmail.com

Consejo Interuniversitario Nacional – Estímulo a las Vocaciones Científicas

Universidad Nacional de Cuyo – IDEGEM / FFYL

Resumen

Alejandro Magno en el año 324 a.C realiza las denominadas Bodas de Susa como parte de su política de integración cultural entre heleno-macedónicos y persas. Para llevar a cabo su aliciente, se vale de su propio matrimonio y el de sus camaradas helenos junto a las más notables mujeres persas de la región. Para este análisis se parte de las fuentes primarias que hacen alusión directa al acontecimiento: Anábasis de Alejandro Magno de Flavio Arriano, *Vidas paralelas* de Plutarco e Historia de Alejandro de Quinto Curcio Rufo. En estos escritos se busca analizar el rol de estas mujeres persas desposadas como sujeto-objeto utilizados para la consecución de propósitos políticos, sociales y culturales trascendentales de la política de Alejandro Magno, dentro de su contexto bélico. Se advierte que, aunque las fuentes aquí mencionadas invisibilicen de forma sistemática la presencia femenina, esta omisión también deviene de una marcada intencionalidad que atiende a patrones y roles propios de la época, acentuados por las características interseccionales de las mujeres desposadas. Mediante este trabajo se busca hacer una relectura de las Bodas de Susa que ponga en tensión la visión tradicional del rol ocupado por estas esposas persas, destacando su importancia como sujetos históricos.

Palabras clave: Alejandro Magno / Bodas de Susa / Historia de las mujeres / Interseccionalidad

Contextualización y problemática

Alejandro Magno o Alejandro III de Macedonia, hijo de Filipo II de Macedonia y de Olimpia de Epiro, nace en el año 356 a. C. y muere en el 323 a. C. en Babilonia. Constructor de uno de los Imperios más bastos de la historia, sobre él se relata que fue: “(...) el hombre más influyente del mundo antiguo. Sus innegables dotes para el mando y su brillante carisma personal le condujeron en compañía de su ejército a la consumación de una gesta propia de los héroes mitológicos (...)” (Mercer, 2009, 9). Logró detentar y acumular los títulos de Rey de Macedonia, Hegemón de Grecia, Faraón de Egipto, Rey y señor de Asia y Gran rey de Media y Persia. La suma de sus conquistas alcanza dimensiones nunca vistas hasta su contexto histórico, creando un imperio intercultural que aglutina distintas etnias, culturas y religiones, destacándose por su diversidad. (García Moreno, 1984)

En este marco, y con el fin de legitimar y asegurar su autoridad ante tamaño desafío; para premiar a sus generales más próximos (en el marco de un gran sentido de camaradería y de evergetismo) y para garantizar la supervivencia del Imperio que había construido, realiza en el año 324 a.C las llamadas “Bodas de Susa” dentro de lo que se denominan matrimonios mixtos. Esta celebración multitudinaria cuenta con características tradicionales de las celebraciones iránias, las cuales exhiben el poderío y la riqueza del gran conquistador. Estas fiestas forman parte de su política de integración intercultural y étnica entre helenos y persas, buscando unificar estos dos mundos. Alejandro adopta vestimentas, simbolismos, costumbres y respeta la religión y cultura propia de los persas; mientras que la helenización irania se consigue en materia de legislación, comercio y arquitectura, pero no hubo proceso de helenización profundo. Esto último es motivo de desagrado y conflictos internos con los propios macedonios que acompañan a Alejandro. (García Moreno, 1984; Mercer, 2009)

Para llevar a cabo sus objetivos se vale de su propio matrimonio (en el marco de la poliginia, permitida tanto en el contexto social macedónico como persa) y el de sus compañeros y camaradas helenos, quienes toman a las más notables mujeres persas de la región de Susa. A estas uniones se suma el hecho del reconocimiento y registro de todos los matrimonios mestizos-interculturales realizados con anterioridad, ya que de estas uniones nacerían los hijos de ambas civilizaciones, aquella construida por Alejandro. (García Moreno, 1984; Mercer, 2009) Desde el punto de vista antropológico, esta integración de los helenos con los persas responde a la eliminación de la endogamia, el etnocentrismo y la segregación social, en pos de la interculturalidad y el sincretismo que permitiría asegurar la pervivencia imperial y

su legado por mayor tiempo, sentando con ello sólidas bases a partir de lazos familiares primarios. (Campo, 2008)

Mediante este trabajo se busca hacer una relectura de las Bodas de Susa, poniendo en tensión el rol femenino tal como se lo ha entendido y documentado tradicionalmente, destacando la importancia de las mujeres persas como sujetos históricos e interseccionales que fueron destinadas como medio y objeto para alcanzar objetivos trascendentales de la política intercultural de Alejandro Magno.

Partiendo de las fuentes primarias *Anábasis de Alejandro Magno* de Flavio Arriano, *Vidas paralelas* de Plutarco e *Historia de Alejandro* de Quinto Curcio Rufo (en las cuales hacen alusión directa a la vida de Alejandro), se analizan aquellas referencias a las Bodas de Susa, los detalles de la celebración, los simbolismos y mensajes políticos que trascienden la celebración en sí y, ante todo, el lugar histórico que se le da en el relato a las mujeres persas desposadas.

Anábasis de Alejandro Magno - Flavio Arriano

La primera de las fuentes que tomamos para este análisis es la de “Anábasis de Alejandro Magno” de Flavio Arriano, historiador y filósofo griego del siglo II.

Dentro de esta fuente la primera información que se nos proporciona es la del sitio de la boda, en Susa; junto a los nombres de las mujeres que contraen matrimonio con Alejandro: Barsine y Parisátide. De ellas se destaca sus orígenes reales persas y su nombre propio figura después de la relación de parentesco respecto a un varón notable iranio. Además de ello, se informa la existencia de un primer matrimonio con Roxana, también hija de un noble bactriano, figurando en este caso en primer lugar el nombre de la esposa:

Celebró ahora en Susa su propia boda y la de sus compañeros. Tomó por mujer a la hija mayor de Darío, Barsine, y según nos dice Aristobulo también a la hija más joven de Oco, llamada Farisátide, aunque estaba ya casado con Roxana, hija del bactrio Oxiartes. (Flavio Arriano, 1982, VII - 4.4).

En esta instancia ya se puede advertir que el nombramiento de estas mujeres persas como individuos está condicionado a la posición masculina que un varón posee, siendo en los tres casos sus padres. Dicho esto, se debe recordar que las uniones múltiples son posibles porque según los marcos sociales tanto macedónicos como persas, la poliginia, es decir, matrimonio de un hombre con múltiples espo-

sas, está permitido. Como será analizado, los matrimonios reales interculturales de Alejandro responden a distintos objetivos, propios del sostén y fortalecimiento de su política imperialista euroasiática.

Tras esto, en una segunda instancia, se nos menciona cómo de manera estratégica se establecen otros ochenta matrimonios de mujeres de la realeza persa con generales y camaradas de Alejandro, para de ese modo establecer uniones familiares. Aquí ya podemos comenzar a analizar la camaradería como un pacto entre varones que, en el marco de las Bodas de Susa, tiene al hecho de la entrega de mujeres nobles como parte de la retribución, o incluso a modo de evergetismo; ya que les son asignadas como premio u obsequio en forma de compensación a la lealtad y cercanía propia de los lazos o vínculos generados en las instancias bélicas entre Alejandro y su tropa. Estas mujeres no se encuentran individualizadas, en tanto que si se reconoce y menciona su relación parental con la realeza persa, mencionándose incluso la procedencia y cargos de estos hombres nobles persas:

A Hefestión le asignó Dripetis, hija también de Darío, y hermana, por tanto, de su mujer, a fin de que los hijos de Hefestión entraran en su familia como sobrinos suyos; a Crátera correspondió Amastrines, hija de Oxiartes, el hermano de Darío; a Perdicas, una hija de Atropates, sátrapa de Media; a Tolomeo, su guardia personal, y a Éumenes, secretario real, les correspondieron, respectivamente, Artacama y Artonis, hijas de Artabazo; a Nearco, la hija de Barsine y Mentor; a Seleuco, la hija de Espitámenes el bactrio; y de este modo, a los restantes compañeros les fueron correspondiendo las más nobles hijas de medos y persas, hasta un total de ochenta. (...). (Flavio Arriano, 1982, VII - 4.4 - 4.6)

Luego, se detalla como la ceremonia de bodas sigue los rituales y modalidades tradicionales persas, paso a paso y con cierta cantidad de detalles:

(...) Las bodas se celebraron según el ritual persa; se instalaron unos sillones para las novias, puestos en fila, donde tomaron asiento las novias después del brindis, cada una en su sillón, una al lado de otra. Los novios las tomaron de la mano y las besaron (...). (Flavio Arriano, 1982, VII - 4.6 - 4.7).

Tal como se desarrolla en este trabajo, el hecho de que Alejandro adopte patrones religiosos, simbólicos y culturales propios de la tradición irania molesta en demasía a sus camaradas Macedónicos al punto de culminar en motines y conflictos

internos. Esto evidencia el porqué de la necesidad de establecer políticas demográficas de homogenización y mestizaje para la pervivencia imperial.

Se destacan, a continuación, cualidades de Alejandro Magno como líder, señalando la búsqueda de igualdad para con su tropa más leal, al participar él en la ceremonia junto a sus compañeros de batalla. Seguido de esto, nuevamente se señala la generosidad de él al brindar las dotes de las mujeres persas como regalos de bodas, al modo de *evergetismo*. Al momento de incorporar el concepto de dote, se debe entender esto en un sentido económico como forma de entrega y retribución a sus camaradas; pero también toda situación de dote matrimonial coloca a las mujeres en un lugar con un tratamiento cual objeto material, que cuenta con un valor económico e intercambiable; lo cual se corresponde con el contexto histórico. De hecho, este factor “intercambiable” se hace evidente cuando observamos que de la decisión e intencionalidad del conquistador, deviene el futuro y provenir de estas mujeres que pasan a ser una pieza más en el juego político alejandrino:

(...) comenzando el primero el rey, ya que la celebración de las bodas se hizo simultáneamente. En esta ocasión, más que en ninguna otra, Alejandro actuó en plan de igualdad y con gran sentido de lo que es la camaradería. Cada novio tomó a su prometida y con ella marchó cada cual a su casa, recibiendo de Alejandro cada una de ellas su correspondiente dote. (Flavio Arriano, 1982, VII - 4.7 – 4.8)

Como parte de su programa imperialista, reconoce los matrimonios mestizos realizados con anterioridad, con una cifra de más de diez mil. “(...) Además dispuso Alejandro que se inscribieran los nombre de todos los macedonios que se habían casado con mujeres en Asia (resultaron ser más de diez mil), a todos ellos Alejandro hizo su correspondiente regalo de bodas.” (Flavio Arriano, 1982, VII - 4.8). Este hecho que anteriormente era de facto comienza a regularse tendiente y en vistas de los beneficios que la fusión étnica a nivel demográfico tendrían en el programa imperial alejandrino, mediante una construcción sólida y homogénea, necesaria para la pervivencia de su basto imperio; borrando las diferencias, en pos de la unión y homogenización por medio de un *sincretismo*.

Finalmente, en este apartado se hace evidente la necesidad de construir políticas en pos de la unificación étnica imperial, ya que tal como se relata, los mismos macedonios que acompañan a Alejandro, quienes forman parte de las Bodas de Susa, sienten aversión hacia la cultura persa, a pesar de las muchas bondades que el conquistador tiene con ellos:

En efecto, no poco dolor causaba entre los macedonios ver a Alejandro vestido con ropa persa; del mismo modo, la celebración de las bodas según el ceremonial persa había desagradado a muchos de ellos, incluidos algunos de los novios, y eso a pesar de sentirse muy honrados de haber participado en la ceremonia en plano de igualdad con su rey. (Flavio Arriano, 1982, VII - 6.2).

En esta instancia, las mujeres persas desposadas no son siquiera nombradas, por lo que al modo de un botín de guerra, no molestan. La xenofobia deviene por el sentido de traición que su líder comete al adoptar estos barbarismos en lo simbólico, lo cultural, lo religioso; propios y entendidos como aquellos pertenecientes a una cultura distinta de la macedónica e inferior. Las mujeres aquí juegan un rol de objeto material.

Vidas paralelas – Plutarco

Como segunda fuente encontramos el texto “Vidas paralelas” de Plutarco, historiador, biógrafo y filósofo griego que vive entre los siglos I y II.

La información que obtenemos de las mujeres persas a través de esta fuente es casi nula, siendo casi invisibles para los ojos del autor. Comienza aportándonos el nombre de la mujer de origen real irania con la que Alejandro contrae nupcias: Estatira: “En Susa se celebraron las bodas de sus íntimos, tomando el propio Alejandro por esposa a la hija de Darío, Estatira (...)” (Plutarco, 2007, 70.3). Aquí podemos advertir que en comparación con la fuente anterior, si bien el nombre de la persa desposada cambia, coinciden en que ambas son la hija mayor de Darío, correspondiéndose en este caso con Barsine; en tanto que la fuente menciona un único matrimonio.

Continúa mencionando que se asignan las mujeres iranianas de mayor estatus social a sus mejores hombres, confirmando la política de camaradería patriarcal mencionada, pero esta vez sin mencionar la creación de lazos familiares mutuos por medio de ellas, enmascarando detalles: “(...) y asignando las mejores novias a sus mejores hombres.” (Plutarco, 2007, 70.3)

Luego se menciona brevemente que a esta celebración se unen los macedonios que ya estaban casados con mestizas, coincidiendo con la fuente anterior y confirmando la legitimación de los matrimonios mixtos existentes; y se estiman los invitados en nueve mil personas (número cercano a la fuente analizada). “(...) Celebró en común con los macedonios que estaban ya casados un banquete de bodas en el

que se dice hubo nueve mil invitados (...) (Plutarco, 2007, 70.3). Para culminar, y coincidiendo con la imagen presentada sobre Alejandro, se lo caracteriza como un sujeto bondadoso que otorga regalos de bodas (copas de oro) y paga las deudas de estos hombres casados, ampliando este acto evergetista. De este modo también se está enfatizando en el poderío económico con el que cuenta en gran conquistador, y se refuerza su figura en el marco de la camadería:

(...) y a cada uno de ellos se le dio una copa de oro para las libaciones; y, entre otras muestras de su extraordinaria munificencia, pagó él mismo a los acreedores las deudas contraídas por los suyos, ascendiendo en total los gastos a nueve mil ochocientos setenta talentos. (...) (Plutarco, 2007, 70.3-70.4)

Historia de Alejandro - Quinto Curcio Rufo

Para culminar con el análisis de las fuentes, tomamos “Historia de Alejandro” de Quinto Curcio Rufo, escritor e historiador romano del siglo I. Sobre esta fuente debemos destacar que pese a la riqueza de datos que nos presenta sobre la vida del conquistador, para los libros en que se contienen los hechos cronológicos de las bodas de Susa, hay lagunas y se ha perdido fragmentos de esta fuente primaria; pese a ello se habla sobre las bodas múltiples con un marcado énfasis político.

A diferencia de las fuentes anteriores, la información que nos aporta sobre las bodas de Susa está contenida dentro de un párrafo que no habla exclusivamente sobre la ceremonia, sino que trata sobre las políticas de integración imperial orientadas a la inclusión irania. El apartado comienza destacando las cualidades de los persas, a la vez que señala la igualdad entre los persas y los macedónicos; siendo este diálogo destinado a los jóvenes iraníes reclutados para integrar sus tropas, con una gran estima y consideración hacia ellos:

Esto lo reconozco hoy por primera vez, pero hace tiempo que lo sé; por eso he hecho entre vosotros un reclutamiento de jóvenes y os he incorporado a mi ejército. Lleváis el mismo uniforme y las mismas armas pero, en cuanto a la obediencia y a la disciplina, estáis muy por encima de los demás. (...) (Quinto Curcio Rufo, 1986, x – 3.10)

Ahora bien, puntualmente en relación a las bodas de Susa se menciona que se une en matrimonio con las hijas de gobernantes persas, sin siquiera mencionar sus nombres femeninos; es decir, no se las identifica individualmente más que por su

sangre real y su filiación con hombres que si son nombrados: Oxiartes (de su primer matrimonio con Roxana) y Darío (en el contexto de las Bodas de Susa):

(...) Por eso yo mismo me uní en matrimonio a la hija del persa Oxiartes y no he considerado un deshonor reconocer los hijos que pudiera tener con una cautiva. Después, deseando propagar con más amplitud los descendientes de mi estirpe, contraí matrimonio con la hija de Darío (...) (Quinto Curcio Rufo, 1986, x – 3.11-12).

Analizado este punto, es importante señalar cómo se refiere a estas mujeres iránias como cautivas, punto que será analizado en cuanto a la interseccionalidad que se corresponde con estos casos. Esto lo que evidencia es que, salvando la despersonalización hacia ellas, no son vistas más que como objetos al servicio de la consecución de los planes alejandrinos, sin importar que detrás de ello existan sujetos femeninos. Al mencionar la posibilidad de tener hijos con ambas princesas persas y reconocerlos en un marco de legalidad esta nuevamente confirmando lo ya analizado en fuentes anteriores y reforzando la idea de la creación de una política de mestizaje, en la que él da el ejemplo siendo protagonista. Finalmente, no se debe olvidar que, al menos dentro del territorio iranio, políticamente solo está legitimado como gobernante por medio de estos matrimonios políticos y con la apropiación de la sangre real de estas princesas persas, entroncándose con ello en la casta real aqueménida.

En el siguiente apartado nuevamente se hace referencia a la réplica de los matrimonios mixtos entre los camaradas de Alejandro, con los fines vistos previamente y rescatando nuevamente la condición de cautividad de las mujeres iránias por la derrota de los persas en manos de los macedonios: “(...) e induje a mis amigos más íntimos a tener hijos con las cautivas (...)” (Quinto Curcio Rufo, 1986, x – 3.12)

Para culminar, se expresa de forma directa la finalidad que poseen los matrimonios mixtos en tanto política social y demográfica: “(...) con el fin de borrar con esta sagrada alianza las diferencias entre vencedores y vencidos.” (Quinto Curcio Rufo, 1986, x – 3.12-13).

Mujeres persas: sujetos interseccionales en contextos bélicos

En primer lugar, se debe señalar que aunque las fuentes aquí mencionadas tratan como objetos o silencien de forma sistemática la presencia femenina en las Bodas de Susa como sujetos históricos, a las que no se les brinda la atención y la rele-

vancia que presentan; de esta omisión también deviene de una marcada intencionalidad que atiende a patrones patriarcales y roles de la época. Esto último también está acompañado por factores propios de la disciplina histórica tradicional, que al centrarse en los grandes hechos políticos, institucionales y militares, descuida la existencia femenina como sujetos activos de la historia. (Hernández Sandoica, 2004; Perrot, 2009)

En lo que refiere a las mujeres persas en el imperio Aqueménida y tras su posterior caída, las fuentes griegas las presentan a ellas de una manera sesgada y negativa, atendiendo a la visión subjetiva que los helenos presentan sobre estos bárbaros iranos, destacando de las mujeres su moral decadente, sus pasiones desmedidas (*gybris*), su gusto por el lujo y su característica iracundas, crueles y vengativas, propias de las intrigas de un imperio moribundo. Por otro lado: “(...) hay que sumar el silencio sobre la mujer persa que se extiende sobre las fuentes iraníes de este período (...) hemos de conformarnos con degustar (...) unas ricas migajas más sazonadas con dudas que con certezas.” (García Sánchez, 1999, 289 - 290).

Cuando ubicamos a las mujeres persas como centro de esta investigación, debemos tener siempre presente que ellas son sujetos interseccionales. La interseccionalidad como herramienta dentro de la perspectiva de género permite evidenciar y estudiar opresiones, dominaciones y discriminaciones que atraviesan a los distintos sujetos, y que no se pueden comprender de forma aislada. El género se convierte en uno de estos componentes donde las mujeres, por el hecho de ser mujeres y en el contexto de un sistema sociocultural e institucional patriarcal (tanto el heleno como el persa), son expuestas a desigualdades y violencias sistematizadas. (Crenshaw, 2012; Viveros Vigoya, 2016). Estas mujeres iraníes forman parte de una múltiples dominaciones, en tanto mujeres en un sistema estructural macedónico-persa que se rige por patrones antropológicos e institucionales patriarcales y como sujetos derrotados en la guerra, por lo tanto vencidos.

Concretamente, en el caso de ambas esposas contraídas en matrimonio por Alejandro Magno, podemos ver que para analizar sus respectivas situaciones debemos sumar otras instancias interseccionales. En ambos casos se complejizan y agudizan la situación opresiva que vivencian.

En el caso de Estatira es la hija mayor de Darío III y la ofrece en matrimonio a Alejandro como medio de negociaciones políticas. Ella en el año 333 a.C es capturada tras la derrota de su padre en la batalla de Issos, destacando que recibe buen trato por parte del Macedonio. (Sánchez, 2013, 8). “(...) Una era Statira, la hija de Darío, que había sido capturada junto a su madre después de la batalla de Issos (...)” (Mercer, 2009, 233). Pese a ello, no debemos olvidar que al momento de las

bodas se encuentra como cautiva de guerra y con ello privada de la libertad. Por un lado funciona simplemente como un medio de legitimación política al anclarse Alejandro a la rama familiar Aqueménida; por otro, su privación de la libertad también deviene del temor de los macedonios por la reproducción de Estatira y con ello la continuación del linaje persa fuera de su control.

Parisatis, es la segunda mujer de nobleza persa con la que Alejandro contrae matrimonio. Ella es hija menor de Artajerjes III y fue enviada a capturar en el año 333 a.C. (Sánchez, 2013, 10). Nuevamente, como en el caso de Estatira, podemos evidenciar que se encuentra cautiva de guerra por motivos netamente políticos al momento de ser desposada; y a ello debemos adicionar otra condición interseccional, ya que es entregada como esposa siendo aun una niña, aumentando su vulnerabilidad: "(...) Parisatis, hija de Artaxerxes III, que había ocupado el trono persa antes de que este fuera usurpado por Darío III (...) debía estar al comienzo de su adolescencia (...)". (Mercer, 2009, 234). Llegado este punto debemos entender que para el contexto histórico analizado estas prácticas nupciales a tan corta edad son algo natural, pero ello no implica que con ojos actuales podamos evidenciar las distintas opresiones de las que estas mujeres históricas son testigo, como lo es en este caso la diferencia de poder entre un adulto y una menor.

Teniendo presente el contexto en el que desarrollamos la presente investigación, consideramos de suma relevancia incorporar los aportes que Rita Segato realiza sobre el rol y destino de las mujeres en las guerras tradicionales y en sus derrotas. Las mujeres poseen una vulnerabilidad superior a los otros sujetos sociales dentro de los contextos de guerra, por su cualidad de género. La anexión territorial de las conquistas se acompaña históricamente de la apropiación y uso corporal de la femineidad que reside allí:

(...) las mujeres siempre fueron tratadas como botín de guerra, el premio a la victoria, el objeto sexual de los soldados, sin embargo, la forma extrema de generalización que presenta la violencia contra las mujeres como un fenómeno siempre idéntico, una constante antropológica (...) (Segato, 2012, 63).

Esta característica se corresponde a dispositivos que la autora señala con el nombre de "carácter violentogénico", que implica que dentro de la raíz de estos accionares y estructuras patriarcales prevalece la violencia. Cuando mencionamos esta anexión territorial del cuerpo femenino debemos tener presente que el marco donde esto se sucede es el de la depredación y desmoralización de este, siendo las mujeres violentadas, abusadas y victimizadas y atacando como fin último a los

hombres derrotados, que en un sentido paternalista deben encargarse de la protección de las mujeres:

(...) Como hemos dicho en otras ocasiones, «cuerpo de mujer, campo de batalla», pues en él se agreden, desmoralizan, amedrentan, desmovilizan y, eventualmente, derrotan las huestes de hombres a cargo de su vigilancia y protección (...) En las guerras convencionales del pasado, se lo anexionó, se lo inseminó masivamente, se lo incorporó como parte del territorio conquistado, distribuyendo su posesión entre los hombres y las familias, como cuerpo esclavo o servil, y como cuerpo concubino. (Segato, 2012, 83 - 84)

En las fuentes analizadas no se menciona concretamente ningún acto de rapiña sexual o “depredación” del sujeto femenino persa una vez que cae la dinastía Aqueménida, ya que el contexto analizado es posterior a la guerra, con un resultado favorable para los Macedónicos. Lo que sí se evidencia a través de las fuentes es que las mujeres iránias de los sectores sociales más altos, en calidad de cautivas, funcionan como objetos que quedan a disposición de los hombres vencedores de la guerra. De este modo, los macedonios se hacen con su trofeo de guerra en términos patriarcales y de dominación sobre los derrotados, quitándoles a los estratos más altos de esta civilización derrotada la reproducción interna de su casta. A ello debe sumarse que mediante la legitimación de una serie de matrimonios mestizos existentes, se da a entender que estas relaciones se reproducen también en otros sectores de la sociedad, sin conocer detalles de estas uniones.

Mujeres persas desposadas: objeto para la consecución de la política imperial alejandrina

Ahora bien, a la hora de mencionar a las mujeres como un sujeto-objeto para la consecución de la política alejandrina, debemos tener en cuenta que dentro del programa conquistador e imperial de Alejandro, las mujeres persas desposadas le son funcionales en muy diversos aspectos. Para ello, y a modo de síntesis histórica sobre lo ya desarrollado, se abordarán estas características de forma diferenciada, sin que esto implique que no existe un nexo e interrelación entre estos aspectos complementarios.

En el aspecto social el eje al que se vuelca la política alejandrina es a lo demográfico. Ante la diversidad de su vasto imperio, las Bodas de Susa se presentan como una opción que tiende a la legalización del mestizaje. De este modo se vale de

las uniones matrimoniales para programar la integración social de las distintas etnias y culturas y con ello salvar los roces existentes entre los helenos y los “bárbaros” y las diferencias sociales que esta situación generaba. Pero, tal como se menciona en las referencias históricas, las bodas, el mestizaje y la cercanía de Alejandro al derrotado Imperio Persa es muy contraria a la voluntad de los helenos y macedonios, donde se observa como resultado que tras la muerte de Alejandro, sus generales incluso se divorciaron de sus esposas, siendo estas relaciones forzadas. (García Moreno, 1984; Mayor Ferrándiz, 2010; Mercer, 2009)

En lo cultural con estos matrimonios busca además generar un cambio que promueve la interculturalidad (entendida como una aceptación y una apertura a la pluralidad de culturas) en detrimento de un multiculturalismo (en tanto relaciones, conflictos y encuentros entre distintos grupos no integrados) (Campo, 2008); para que de la convivencia entre ambas partes y del surgimiento de nuevos descendientes de las dos civilizaciones, se limen asperezas y se eviten conflictos internos en el seno de su imperio universal en el que convive tanta diversidad. Se intenta de este modo una amalgama y homogenización demográfica que generaría una nueva cultura y etnia imperial alejandrina. Pese a ello se conoce que la mayoría de sus generales rechazaban la postura de asimilación cultural de Alejandro y sus modos y acciones persas. (Mayor Ferrándiz, 2010; Mercer, 2009)

Por último, en la esfera de lo político, Alejandro al casarse con dos princesas de la antigua dinastía reinante Aqueménida, y alentar esto mismo para sus camaradas, afianza su rol preponderante y jerárquico en el territorio iranio. Por un lado, Alejandro apuesta a la vinculación real persa por medio de la adquisición de la legitimidad dinástica ofrecida por Estatira, hija mayor de Darío y por Parisátide, hija de Artajerjes III, presentándose de este modo una nueva vinculación por parentesco con la antigua casa reinante y coronándose como el sucesor legítimo de la misma. Por otro lado, tal como vimos en las fuentes, mediante la selección de las mujeres persas de las altos sectores sociales, Alejandro establece lazos familiares con sus camaradas, por medio de los parentescos de las nuevas esposas. Esta política de camaradería afianzaría lazos con los generales más valiosos y cercanos, además de asegurar a la posteridad la creación de un nuevo grupo jerárquico-administrativo legitimado que reinaría este nuevo imperio. Estos matrimonios de corte político permitirían además alianzas y acercamientos ya de tinte familiar con los estratos más altos de la sociedad persa. Por último, es importante destacar que Alejandro se asegura para sí el matrimonio con las dos princesas persas más importantes del imperio, porque de este modo tendría el poder y control del potencial reproductivo de estas mujeres, y con ello, eliminaría el peligro de la expansión del linaje dinástico

legítimo; algo que podría llegar a disputar su poder y status conseguido. (Gómez Espelosín, 2001; Mayor Ferrándiz, 2010)

Consideraciones finales

A modo de cierre, se considera que el estudio de hechos comúnmente trabajados de forma tradicional en la disciplina histórica tiene un amplio margen de posibilidades de revisiones críticas, desde nuevas perspectivas y corrientes que permiten ampliar nuestros conocimientos, a la vez que aportamos nuevas miradas que admiten repensar y cuestionar lo ya aprendido.

Para el caso concreto del presente trabajo, analizar un hecho como las Bodas de Susa desde la perspectiva de género y aportar desde allí a la construcción de la historia de las mujeres, posibilita colocar a estas mujeres persas allí desposadas como sujetos históricos y nos acerca a un sector oprimido repetidas veces en su interseccionalidad: como persas derrotadas, cautivas y puestas a disposición por y para los helenos; y como mujeres en un sistema institucional estructuralmente patriarcal; pero, a ello debemos sumar que históricamente potenciamos esta segregación, producto del vacío y el silencio histórico, omitiendo sus existencias y con ello su rol esencial para el desarrollo político, social y cultural en el contexto histórico analizado.

Tras estudiar este suceso, podemos comprender que estas mujeres desposadas funcionan como una pieza fundamental en la integración del programa de Alejandro Magno, respondiendo a una política demográfica de mestizaje, a la consecución de un cambio social y cultural y con la posición política legitimada por el gran conquistador en el marco del derrotado Imperio Persa. Se debe hacer hincapié, nuevamente, en que estas mujeres tienen una función de “piezas”, ya que como sujetos interseccionales en situación de cautividad dentro de los contextos de derrota bélica, son presentados como objetos al servicio de las necesidades de la política de Alejandro Magno, es decir, como medio para alcanzar sus objetivos trascendentales, siendo indispensables para su concreción; pero casi invisibles para la historia tradicional.

Bibliografía

Campo, A. Lorena (2008): *Diccionario básico de Antropología*, Quito, Ediciones Abya-Yala.

- Crenshaw, Kimberlé** (2012): “Cartografiando los márgenes: interseccionalidad, políticas identitarias, y violencia contra las mujeres de color” en Platero, Raquel (Lucas) (ed.) (2012): *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada* (pp. 87-122), Barcelona, Bellaterra.
- Flavio Arriano** (1982): *Anábasis de Alejandro Magno*, trad. de Antonio Guzmán Guerra, Madrid, Gredos.
- García Moreno, Luis Agustín** (1984): *Historia universal*, Tomo II: La antigüedad clásica, Pamplona, EUNSA.
- García Sánchez, Manel** (1999): “Mujer, trabajo y economía en el imperio aqueménida”, *Saitabi*, Núm. 49, 289-311.
- Gómez Espelosín, Francisco Javier** (2001): *Historia de Grecia Antigua*, Madrid, Akal.
- Hernández Sandoica, Elena** (2004): *Tendencias historiográficas actuales. Escribir historia hoy*, Madrid, Akal.
- Mayor Ferrándiz, Teresa M^a**. (2010): “Las mujeres en la vida de Alejandro Magno”, *Revista de Claseshistoria*, Núm. 12, 1-38.
- Mercer, Charles E.** (2009): *Breve Historia de Alejandro Magno*, Madrid, Nowtilus.
- Perrot, Michel** (2009): *Mi historia de las mujeres*, Buenos Aires, Fondo de la cultura económica.
- Plutarco** (2007): *Vidas paralelas*, trad. de Jorge Bergua Cavero, Salvador Bueno Morillo y Juan Manuel Guzman Hermida, Madrid, Gredos.
- Quinto Curcio Rufo** (1986): *Historia de Alejandro*, trad. de Francisco Pejenaute Rubio, Madrid, Gredos.
- Barra Sánchez, M^a. Teresa** (2013): “La influencia de las mujeres en la vida de Alejandro III” en Manuel Cabrera Espinosa y Juan Antonio López Cordero (comps.) (2013): *V Congreso virtual sobre Historia de las Mujeres*, Archivo Histórico Diocesano de Jaén.
- Segato, Rita L.** (2012): *La guerra contra las mujeres*, Madrid, Traficantes de sueños.
- Viveros Vigoya, Mara** (2016): “La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación”, *Debate feminista*, Vol. 52, 1-17.

Historia social de Europa, de los siglos medievales a los tiempos contemporáneos

La Edad Media en los videojuegos: un análisis sobre las representaciones de personajes históricos medievales dentro de los medios lúdico-digitales

FEDERICO F. DARRECHÓN

Federicofabianmiller@gmail.com

Universidad Autónoma de Entre Ríos, UADER – Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, FHAyCs.

Resumen

Desde su creación, los videojuegos han experimentado un salto evolutivo a fines del siglo pasado que permitió así la posibilidad de llevar a cabo una visión desde la era digital sobre diferentes periodos históricos, sobre todo, la Edad Media, construyendo de esa forma una nueva manera de experimentar y repensar esta época. Esto último, a su vez, se inscribe dentro de una coyuntura particular, en donde estas reconstrucciones sobre el pasado medieval se elaboran para ser lanzadas ante un público cada vez más numeroso y a escala global.

Este fenómeno no ha pasado desapercibido por las ciencias sociales. Existen en la actualidad un gran número de trabajos que versan sobre la relación existente entre los videojuegos comerciales, los videojuegos históricos, y la Edad Media, abordándose desde distintas perspectivas, como son la pedagógica, o la propia teoría social, entre otras. Nuestro objeto, entonces, buscará hilar más fino y enfocarse en las representaciones que desde la contemporaneidad, videojuegos mediante, se elaboran de aquel pasado histórico.

Teniendo en cuenta el párrafo anterior, en una primera instancia del trabajo, se presentará una propuesta historiográfica sobre aquellas investigaciones que tengan como puntos nodales aspectos teóricos sobre aquel pasado medieval en los ordenadores de uso doméstico y que se producen en cantidades masivas. Esto tiene el fin de esclarecer el panorama respecto a los estudios realizados sobre el pasado medieval y sus representaciones en la contemporaneidad.

Luego de haber presentado el estado del arte al inicio, a lo largo del desarrollo del presente ensayo, se tendrá como primer eje el estudio del cómo son traídos al presente personajes medievales de la talla de Carlos Martel, Juana de Arco, Erik “El Rojo”, Saladino, por nombrar algunos; mediante las reconstrucciones en videojuegos de títulos de renombre tales como “Assassins creed 1” (Ubisoft, 2007), “Assassins creed 2” (Ubisoft,

2009), “Age of Empires II: The Conquerors” (Microsoft, 2000), “Stronghold: Crusaders” (Firefly studios, 2002), entre otros.

En segundo lugar, estudiaremos el por qué son representados/as estos personajes históricos medievales en los nuevos medios lúdicos de comunicación.

Palabras clave: Videojuego histórico, Representaciones, Personajes históricos

Introducción

Al ser un fenómeno que se ha anidado fuertemente en la cultura popular contemporánea, los videojuegos han sido un objeto de estudio frecuentado desde diferentes perspectivas de las ciencias sociales. Hoy por hoy en la ciencia histórica, se han llevado adelante una muy buena cantidad de trabajos académicos que ya conforman todo un campo asentado dentro de esta ciencia¹.

Hay que destacar que, dentro de la Historia, los trabajos que versan sobre videojuegos históricos van desde una perspectiva aplicable a contextos áulicos², hasta adentrarse en investigaciones sobre su rol histórico-político y económico dentro de una sociedad determinada. En este sentido, aquellas personas que transitamos espacios de formación académica y, a su vez, consumimos estos videojuegos, es difícil no indagar respecto a estas manifestaciones contemporáneas. Lo principal se encontraría en pensar sobre aquel contenido histórico que es el eje central del producto que crean, desarrollan y distribuyen las principales empresas de videojuegos.

Esta percepción, no termina ahí, sino que, una vez finalizada la etapa de creación del videojuego, se encuentra la etapa de distribución. Gracias al internet y los nuevos medios de pago a distancia, esta etapa alcanza a millones de personas a lo largo del planeta volviéndolo uno de los mayores negocios de entretenimiento.

En este punto debemos preguntarnos entonces: ¿por dónde comenzar? el presente trabajo, no tiene como objeto desarrollar en profundidad una definición sobre el “videojuego”, si creemos pertinente comenzar con una pequeña explicación acerca de en qué consisten. Sin embargo, esta explicación serviría para explicar que es el “videojuego histórico”.

Una vez superada la etapa de definición conceptual y exposición de los principales trabajos sobre el campo, nos adentraremos al real objeto de nuestro ensayo el cual es: las representaciones de personajes históricos medievales en los juegos.

1 Muchos de aquellos trabajos pueden encontrarse de manera digital en el siguiente link: <https://www.historiayvideojuegos.com/>

2 Por mencionar trabajos como el de Garrido Miranda, J.M. (2013) “*Videojuegos de estrategia: algunos principios para la enseñanza*” REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, vol. 15, núm. 1, pp. 62-74, Universidad Autónoma de Baja California, Ensenada, México. O el de Irigaray, M. V. y Del Rosario Luna, M. (2014) “*La enseñanza de la Historia a través de videojuegos de estrategia. Dos experiencias áulicas en la escuela secundaria*”, artículo digital disponible en: file:///C:/Users/Administrador/Downloads/admin,+Gestor_a+de+la+revista,+n19a10.pdf

¿Qué es un Videojuego Histórico?

Desde la perspectiva de Rubio Arévalo (2015) el Videojuego Histórico tiene una cualidad que le diferencia de un videojuego normal, la cual es “...su capacidad de “transportar” al jugador hacia el pasado” (Pág. 85). En este sentido, el autor explica que un videojuego histórico se vale de ciertas herramientas para presentar su concepto a un público determinado. Dentro de estas herramientas estarían la caracterización, la recreación del espacio en donde se desarrolla la trama, y, por último, la acción (pág. 85). Esta última es la que lleva adelante el jugador y donde se realiza la mayor parte de la interacción pedagógica.

Por otra parte, Alberto Vengas Ramos (2020) entiende al Videojuego Histórico como un objeto ético, el cual no sólo muestra una reconstrucción del pasado, sino que -los videojuegos- son “representaciones, valores e ideas que calan en la imaginación del jugador y modifican su entendimiento del ayer asociándolo a lo ya visto en otras obras populares” (2020, p.41). Con estas palabras, el autor nos pretende explicar que los videojuegos tienen cierta influencia sobre la manera en que una persona interactúa con determinado elemento lúdico recreativo. Ahora, si este medio tiene información sobre el pasado de una sociedad, ahí la recepción del videojuego es otra, incluso moldea un determinado tipo de consumidor.

Finalmente, Juan Francisco Jiménez Alcázar nos enseña en una publicación titulada “Qué es un videojuego histórico” (2013) que este tipo de videojuegos debe de contar con una serie de elementos que nos permitan evaluar cuál es su grado de veracidad o fidelidad en materia histórica. Dichos elementos serían: libertad, veracidad, verosimilitud e Información. Todos ellos, están unidos por una misma idea que es la de proporcionar al jugador un cierto grado de inmersión en la realidad virtual que representa aquel pasado histórico.

En este punto es posible vislumbrar que el videojuego histórico, según estas definiciones, tiene un carácter moldeador de la conciencia histórica en los jugadores, sin embargo, la misma no busca proporcionar una experiencia educativa, per se, sino que responde a una determinada lógica de mercado. Es decir, el aspecto pedagógico queda a modo de medio para poder comunicar un determinado mensaje al público, dicho mensaje está condicionado por la época y la sociedad que produce el videojuego, por ende, el arco narrativo-histórico que articula la “campana” del juego va a estar influenciado por el presente en el que se vive.

Es en este punto en donde nos preguntamos: ¿influye el contexto de creación del videojuego histórico de la Edad Media en las representaciones de personajes históricos? De ser así ¿de qué manera influye?

Representaciones de personajes históricos en videojuegos

En primer lugar, debemos definir que entendemos por “Representaciones”. Estas no son frecuentes, se manifiestan en base a una relación que se establece dentro de un sistema social de comunicación (Moyinedo, 2018). Lo distintivo de estos elementos de la comunicación es que, si bien se vislumbra un vínculo entre el/la artista y el espacio a representar, se necesita de un tercero que lleve adelante una reinterpretación o una revalorización de lo representado. En este sentido, los videojuegos históricos buscarán representar un pasado a partir de la contextualización histórica que tengan o elaboren las/os productores. Sin embargo, quien va a darle el avance a la representación será aquella tercera persona (Moyinedo, 2018). Esta última es la que, posteriormente, generará -para sí u otras/os- su propia concepción de ese pasado que se representa.

Actualmente existe una gran cantidad de trabajos que versan sobre la relación entre videojuegos e historia, pero ciertamente son pocos -por no decir casi nulos- aquellos que trabajan específicamente las representaciones de personajes históricos en estos medios lúdicos. La mayoría de los trabajos basan sus objetos principalmente en aspectos filosóficos, políticos o económicos de los videojuegos. Los personajes históricos forman parte de la descripción en tales trabajos, pero no son el objeto de estudio central, por tanto, no se detallan más que brevemente.

Ahora bien, como ya dijimos, no hay muchos trabajos que analizan al detalle aquellas representaciones de personajes históricos. Por tal motivo, los trabajos que se citarán a continuación, si bien no uno no tiene mucha relevancia respecto al rol histórico de los personajes, nos guiaremos en la estructura metodológica que implementaron los mismos en sus análisis para así poder llevar adelante nuestro trabajo.

En primer lugar, no podemos no mencionar el trabajo de Claudia Bonillo Fernández titulado “Desde la yoroi hasta los kimonos de la Corte. Los personajes de Nobunaga’s Ambition: Sphere of Influence” (2019). En este trabajo la autora realiza un pormenorizado estudio sobre las representaciones artísticas de los personajes del juego “Nobunaga’s Ambition: Sphere of Influence” (Koei, 2013). El mismo se

adentra en el Japón del siglo XVI, por tanto, la autora tiene puesto el ojo en la veracidad de las representaciones de los personajes y su indumentaria, particularmente.

En su análisis resalta constantemente la “occidentalización” de los personajes, al prestar atención a las facciones de los rostros que se presentan en contraste con cuadros de época donde están plasmados aquellos próceres nipones. Más allá de este aspecto no menor, encuentra una gran veracidad en las representaciones de las vestimentas y expresiones del lenguaje de época de los personajes, concluyendo que, pese a ciertos detalles estéticos, históricamente es “correcto”.

Su análisis se enfoca en una metodología descriptiva y comparativa. Se colocan en constante contraste las indumentarias que aparecen en el videojuego con indumentarias que han sobrevivido y que hoy en día se encuentran en museos históricos. Pero el trabajo no se detiene ahí, la principal comparación que establece es sobre el primer lanzamiento del juego en 1983. La autora se enfoca en cómo han cambiado determinados elementos estéticos en la versión del 2013 apuntando, según los productores del mismo, a presentar un producto históricamente “correcto”.

Esto no es azaroso, ya que el contenido de la obra va a estar fuertemente influenciado por su contexto de producción. Por un lado, el creador del videojuego era un apasionado por la Historia (Bonillo Fernández, 2019); por otro lado, el periodo Sengoku tiene un fuerte peso como temática histórica en la cultura pop nipona. Esta cultura se ha nutrido tanto con novelas históricas, “mangas”³ y películas, tanto es así que hasta se han hecho producciones cinematográficas en occidente⁴. No es un detalle menor, ya que ha desarrollado un amplio interés en el público de este espacio geográfico.

El cine no es el único medio de comunicación que se ha interesado en este periodo de la historia japonesa. Dentro de la industria del “gaming”, el primer número de la saga “Total war” (The creative Assembly, 2000) se titula, precisamente, “Shogún” y se enfoca entre los siglos XIII y XVI de la historia japonesa. Abarcando el intento de conquista por parte del Imperio Mongol a las islas hasta el periodo de “los reinos en guerra” o Sengoku Jidai. Y dos años después de su lanzamiento, la

3 El “manga” es el nombre japonés para las historietas o “comics”. Estos tienen una fuerte influencia en la sociedad occidental, principalmente en América Latina donde destacan los géneros de ficción ambientados en el periodo feudal japonés.

4 Desde el cine con películas como “Los siete samuráis” de Akira Kurosawa, la cual, si bien fue elaborada en 1954, es considerada una pieza clásica del cine samurái. En occidente se pueden destacar películas como “El último Samurái” (2002) de Eduard Zwick, y “47 Ronin” (2013) de Carl Rinsch. También debemos tener en cuenta la influencia literaria de novelas como “Shogun” (1974) James Clavell; “Ocho millores de dioses” (2019) de David B. Gil; entre otras.

misma empresa puso a la venta “Medieval: Total war”, en donde abandonaremos el escenario nipón, para dirigirnos a la Europa de los siglos XI a XV.

Otro ejemplo de empresa occidental creadora de contenido video lúdico, que se enfoca en el periodo Sengoku, es Liquid Entertainment (1999). En el 2001 desarrolló “Battle Realms”, un videojuego de estrategia en tiempo real que se ambienta en un mundo épico fantástico, que toma el periodo feudal japonés como inspiración.

Como segundo trabajo donde se llevan adelante estudios estéticos sobre personajes históricos, se encuentra “Representaciones de la antigua cultura helenística en los videojuegos Civilization (1991-2018)” de Vázquez-Miraz y Cia. (2020). En este artículo, los autores analizan las representaciones de la cultura helénica en la saga Civilization de Sid Meier⁵ (1991), estudiando la propuesta artística que trató de plasmar el juego. Cabe aclarar que el trabajo no se enfoca exclusivamente en los personajes históricos, ya que también se analizan monumentos y elementos militares (2020). Sin embargo, su descripción de los mismos resulta ilustrativa para desarrollar nuestro objeto de estudio.

Desde la perspectiva de Vázquez-Miraz y Cia. (2020), esta saga de videojuegos apunta a tener un rol educativo en sus consumidores. Elabora una recreación de determinados personajes históricos que serían aquellos/as que destacaron en sus respectivas sociedades, siendo considerados/as como próceres. Sin embargo, la saga cae en un cierto desatino de rigurosidad histórica a la hora de elegir que personajes son representativos de las civilizaciones a jugar. A modo de ejemplo, se utiliza la figura de Alejandro Magno como principal representante de la cultura griega en los primeros volúmenes de la saga. Esto dejaba de lado la construcción de las polis como entidades autónomas, por tanto, en los siguientes volúmenes se presentarán otros personajes históricos más afines a cada ciudad-estado.

A medida que la saga fue desarrollando otros números de juegos, se agregaron otros personajes representativos como Pericles (Meier, 2007; 2016) o la reina espartana Gorgo (Meier, 2018). No obstante, el juego sigue sucumbiendo ante la rigurosidad histórica cuando se trata de representar la cultura helénica dos espacios temporales: la Antigüedad y la Edad Media, la última con el imperio Bizantino. En esta última, el personaje histórico presentado es la emperatriz Teodora. Esta es presentada con elementos artísticos (vestimenta y piezas arquitectónicas) que juega con las temporalidades históricas que maneja el juego (Antigua, Media, Moderna, y contemporánea). Claramente se trata de un paracronismo referente a la época en la que ella vivió. Sin embargo, cada etapa representada encara fehacientemente ele-

⁵ Diseñador y programador independiente. Graduado de la Universidad de Michigan, es uno de los más destacados y referentes diseñadores de la industria.

mentos artísticos de aquella cultura. Mientras tanto la saga fue sacando más números, el juego en si fue evolucionando en cumplir con la veracidad histórica de las civilizaciones representadas (Vázquez-Miraz y Cia., 2020). Pero los autores destacan que, más allá de su desarrollo, sobre el videojuego prima una visión occidentalizada, dejando de lado una perspectiva más amplia respecto a sociedades geográfica y temporalmente distantes (2020).

Representaciones contemporáneas sobre personajes históricos medievales

Al hablar de videojuegos ambientados en la Edad Media, es frecuente entender que los mismos intentan de una manera pedagógica, transportar al jugador a la época en la que se basa el concepto del juego. Este ejercicio de involucrar al jugador como parte de este mundo virtual posee determinados condicionantes que intentan cumplir con ciertos aspectos veraces o verosímiles con el fin último de que el consumidor sienta la mejor experiencia de inmersión posible.

Claramente esta lógica está fuertemente marcada por un estudio de mercado que respalda el diseño y desarrollo del juego. Debemos entender que la empresa desarrolladora busca ese propósito: generar más consumidores. Por tanto, no nos debe dejar de sorprender si no hay cierta rigurosidad histórica en las representaciones que se exponen al público. Es en este punto donde focalizaremos nuestra lupa, pero más allá del periodo en sí, nos enfocaremos en tres personajes que fueron ampliamente renombrados en la industria del entretenimiento: Ricardo I de Inglaterra, Ṣalāḥ ad-Dīn Yūsuf ibn Ayyūb o Saladino, y Juana de Arco.

Saladino y Ricardo I

Ricardo I “corazón de león”, fue un rey inglés de mediados del siglo XII y fue participe de la “tercera cruzada”, caracterizada por los intentos de los reinos europeos de reconquistar tierra santa en manos de Saladino. Este último también fue un personaje político y militar que logró una gran trascendencia tanto en el mundo musulmán como cristiano. Ambos personajes cumplen con un elemento en común que les caracterizan: los dos cumplían con el modelo de caballeros de sus respectivas sociedades (Le Goff, 2013), y gozaban de una cierta popularidad.

El presente nos interpela constantemente con interrogantes que nos obligan a buscar respuestas en el pasado. Jiménez Alcázar ve al fenómeno de las "Cruzadas" como algo "Actual" ya que, gracias a los nuevos videojuegos, se puede "simular" esa etapa histórica encarnando personajes y librando batallas históricas que marcaron el rumbo de la misma ciencia (Jiménez Alcázar, 2011). Este hecho en sí, lleva al jugador a repensar la época histórica y "jugar" una simulación de ella.

En los casos de Saladino y Ricardo I, además de ser contemporáneos y rivales en la vida real. Es rivalidad fue "conservada" culturalmente y trascendida a las pantallas de nuestros ordenadores. Juegos como Stronghold: Crusaders (Firefly studios, 2002), Age of Empires 2: the Age of Kings (Microsoft, 1999), y Assassin's Creed (Ubisoft, 2007) elaboran una reconstrucción de tales personajes.

Stronghold: Crusaders es una "expansión" de su homónimo "Stronghold" (Firefly studios 2001), el cual es un videojuego de estrategia en tiempo real que se enfoca en la construcción de fortalezas (principalmente) y el desarrollo de elementos económicos que permitan que el jugador "lleve adelante" un feudo. La partida termina dependiendo del modo de juego que el jugador escoja. Se puede ganar económicamente, desarrollando el feudo en un límite de tiempo determinado, al final se evalúan la cantidad de puntos hechos por los contrincantes. La otra forma de ganar en el juego es mediante la conquista, la cual tiene como fin último que, el jugador, elabore un ejército suficientemente fuerte como para vencer al rival. Por último, este videojuego presenta una opción de "construcción libre" que sirve para que los jugadores neófitos comiencen a familiarizarse con las mecánicas del juego.

Este juego se enfoca geográficamente en "oriente medio", más precisamente en la época de la tercera cruzada (1189-1192), donde forman parte nuestros personajes históricos. En primer lugar, Ricardo es representado en la portada del juego, con una gran hacha y aparece constantemente en las animaciones cinematográficas, dándole un rol central en el videojuego. También se lo representa con la vestimenta de un caballero cruzado de la época, es decir, la armadura compuesta por una cota de malla, y protectores de cuero típicos de la época. Sobre la armadura lleva un "ambo" con la cruz de San Jorge, ya en la primera cruzada se asoció a Godofredo de Boullión, y desde entonces es el símbolo de los cruzados, de hecho, la llevan los templarios también. Recién en el siglo XIII se asocia a la monarquía inglesa bajo el reinado de Eduardo I, pero ya estaba en la bandera de la Republica de Génova.

Los rasgos faciales son representados con una barba rubia y sobre su cabeza lleva una corona de oro que posee una flor de Liz y una cruz. Por último, es acompañado por una serie de personajes secundarios que no poseen nombre, y llevan armaduras de caballeros de diferentes órdenes (hospitalaria y del temple).

A medida que se desarrolla el juego, el jugador puede seleccionar entre diferentes avatares de señores feudales que serán los “responsables” del castillo que se construya. En esta opción los únicos personajes históricos son Saladino y Ricardo I. Los demás serán representaciones satirizadas de caballeros europeos y musulmanes. Lo particular de estas reconstrucciones es que los personajes secundarios tienen conceptos bien definidos según la trama: el caballero cristiano persigue riquezas y poder; y los caballeros musulmanes son presentados como extremistas defensores de su fe.

Cuando jugamos en contra del personaje de Ricardo I, este se presenta con un carácter completamente belicoso desde el principio, tratando de atacar a sus contrincantes de diferentes maneras. Al principio enviando pocos soldados, pero más adelante comenzará a enviar mayor número de tropas con maquinaria de asedio. Este carácter es recuperado por el videojuego *Age of Empires II: the Age of Kings* (Microsoft, 1999), cuando en las campañas de Saladino, precisamente, Ricardo I toma la iniciativa de un ataque sin esperar la respuesta del jugador. En esta saga de videojuegos, Saladino no aparece como un personaje jugable. Más bien, es el relato de un soldado cruzado que es capturado por Saladino y llevado con él durante sus campañas.

Si nos remitimos a los hechos históricos, la característica guerrera de Ricardo es fidedigna históricamente debido a que era conocido como el “rey belicoso”, ya que, al igual que otros nobles de la época, compartía un cierto gusto por el ambiente castrense y el riesgo, sumado a un constante interés por los avances técnicos para dirigir asedios (Le Goff, 2013).

Por otro lado, la figura de Saladino es completamente opuesta a la de Ricardo I, en *Stronghold: Crusaders*. En el juego tiene un rol más bien secundario, pero constante. No aparece en ninguna portada u animación, no obstante, su personaje se presenta de manera tranquila y calculadora. También como su contraparte cruzada, aparece con una cota de malla y un turbante blanco, típico de aquellas regiones, con decorados en rojo. En el juego también se respeta históricamente sus tácticas militares, las cuales consistían en tratar de desgastar al enemigo con ataques espontáneos, y llegado el momento, un ataque general con un gran y bien dotado ejército.

En los diálogos se lo representa de manera diplomática, denotando un cierto carácter intelectual-filosófico y, a medida que avanzamos en el juego, presenta un buen desarrollo de la administración de su castillo. Esta perspectiva sobre Saladino es interesante de analizar ya que este personaje era visto por los europeos como otro arquetipo de la idea que se tenía sobre ser un caballero y filósofo. Tal es la ad-

miración que se tenía por él que el mismo Dante en la “Divina Comedia” lo menciona en el limbo junto con los filósofos y héroes clásicos (Le Goff, 2013).

Alejándonos de los juegos de estrategia en tiempo real, nos interiorizaremos brevemente en una galardonada saga de videojuegos en tercera persona de acción que ya hemos mencionado: *Assassin’s creed*. El número que analizaremos del mismo es el primero, el cual se enfoca, como los demás, en la época de la “Cruzada de los Reyes” pero el jugador debe perseguir otros objetivos.

El juego tiene como protagonista a Altair, un miembro de la organización de los Hashshashin⁶ que lucha contra los caballeros templarios (sus antagonistas). El juego enfatiza en misiones de asesinato de personajes específicos para ir paulatinamente revelando la historia del mismo. En el interín nos vamos a ir cruzando con personajes históricos que nos pueden -o no- ayudar a avanzar con las misiones asignadas. Dentro de ese abanico de personajes nos encontramos con Ricardo I. Este, a diferencia del *Stronghold: Crusaders*, es representado con una armadura de cota de malla y ropajes con los colores de la casa real a la que pertenecía (rojo con un león dorado rampante). Físicamente es presentado con una anatomía robusta, cabellos y barba castaño claro, de carácter belicoso y, de a momentos, con acento francés⁷.

Cuando el protagonista se entrevista con Ricardo I, este se encuentra rodeado por sus soldados⁸, los cuales rodean instantáneamente al protagonista. Cuando el mismo acusa al lugarteniente del Rey de traidor, Ricardo propone que resuelvan sus acusaciones dejándole el juicio a alguien “más sabio que él”, luego levanta la mano señalando al cielo refiriéndose a “Dios”. Cuando el duelo entre los caballeros termina, el protagonista tiene un diálogo filosófico con el Rey inglés acerca de la contradicción de luchar por la paz, es en este punto donde se lo menciona a Saladino.

El rol del personaje de Saladino en *Assassin’s creed* será similar al de *Stronghold: Crusaders*. Tendrá un lugar secundario, o tendrá muy poca participación. En el caso del primer juego, sólo será mencionado por el personaje de Ricardo I, en el marco de un debate filosófico sobre la paz y la guerra. El gran caballero de

6 Término originario del árabe de donde deviene la palabra “asesino”. Esta fue una organización cuasi religiosa nizarí ismailí de la rama chiita islámica, y que existió entre los siglos XI y XIII. Solían prestar servicios de asesinato o sabotaje para poderosos funcionarios de Siria y Persia.

7 Esto es un detalle que los demás juegos no han tenido en cuenta, y que tiene una cierta importancia dado que Ricardo I era de descendencia normanda, y poseía títulos nobiliarios como duque de Aquitania.

8 Los cuales llevan múltiples y variadas armaduras y vestimentas, de las que se distinguen cascos de tipo francos como también templarios teutónicos y las cruces de cada orden. También se logra distinguir los acentos e idiomas de cada uno, dando a entender la multiplicidad de nacionalidades de cada guerrero.

medio oriente aparecerá representado recién en una novela histórica basada en el juego llamada “Assassin´s creed: la cruzada secreta” de Oliver Bowden (2012).

Juana de Arco

Sobre este personaje en particular, coincidimos con Philippe Contamine⁹, cuando afirmaba que “la historia de Juana de Arco fue tan extraordinaria que, desde que su vida se hizo de conocimiento público, nunca, hasta hoy, ha cesado de suscitar interrogantes” (Le Goff, 2013).

Ciertamente es un personaje que trae consigo constantes interrogantes al presente, y que nos dejan en dudas sobre determinados hechos que pudieron haber sucedido o no. Sin embargo, un hecho que no se nos escapa es que, la pucelle ha sido uno de los protagonistas históricos más representados en los medios de entretenimiento contemporáneos.

En esta ocasión presentaremos para su análisis una propuesta video lúdica titulada “Juana de Arco” (Enlight Software, 2004), la cual tiene como protagonista la heroína de Orleans y se centrará en su vida al mando del ejército galo.

El primer momento en que nuestra protagonista aparece en escena es en la intro comercial. En esta cinemática vemos un campo de batalla donde destacan los próceres franceses que acompañan a Juana, los cuales son: La Hire, el Duque de Alencon y Jean de Metz. Estos tres caballeros aparecen en franco combate (con cierta exageración) contra el ejército inglés, en un momento determinado, de Metz abandona la lucha y se dirige corriendo hacia una iglesia en ruinas donde se encuentra con Juana de Arco, la cual estaba rezando en pleno combate.

Juana es representada físicamente a la misma altura que los demás personajes del juego, con largos cabellos y una armadura metálica que reviste todo su cuerpo (propio de la época). Esto es un tema de debate, ya que las representaciones de ella son posteriores a su deceso y, la mayoría de ellos, están condicionados por los imaginarios de la época en que se llevaron adelante dichas representaciones. El grabado más cercano a su época es el de Martin le Franc en su libro “El campeón de las damas”, donde Juana es representada con casco, hombreras y guanteletes de metal, y un vestido largo que reviste todo su cuerpo. Otro retrato, pero un poco más poste-

⁹ Historiador francés de la Edad Media especializado en historia militar e historia de la nobleza. Fue presidente de la Académie des Inscriptions et Belles-Lettres, la Société de l'histoire de France y la Société des Antiquaires de France. Enseñó en la Université de Nancy, la Université de Paris X en Nanterre y la Université de Paris IV (Paris-Sorbonne).

rior es el de la Escuela franco-flamenca de 1485, en este último Juana tiene una armadura que le reviste todo el cuerpo. La representación de la Pucelle en el videojuego es muy parecida a este último retrato.

Sin embargo, un hecho innegable que caracteriza al personaje de Juana es su devoción religiosa, la cual queda plasmada desde el primer momento en el juego. Ahora bien, respecto a las representaciones del resto de sus vivencias podríamos decir que están un poco alejadas de lo que los registros han dejado. En este sentido, vemos que al inicio del juego cuando debemos dirigir a Juana a Chinón para su entrevista con el Delfín, está ya cuenta con una armadura, armas y debe combatir contra los adversarios que surgen en el camino, junto a Jean de Metz. Esta visión se aleja de aquella que, por ejemplo, presenta *Age of Empires II: Age of Kings* (Microsoft, 1999) donde se ve una Juana de Arco con vestimentas más sencillas, y sin más que un pequeño cuchillo para defenderse ante los ataques. Sin embargo, en este último, la imagen caballerescas recae en de Metz, ya que es él quien es representado como su “protector”.

En el primer juego analizado, Juana es investida con los mismos ideales caballerescos que los demás personajes masculinos. En este sentido, aquellos personajes masculinos, según los juegos, sus ideales caballerescos profundizan en la lealtad hacia su rey y su patria; la entrega y gallardía en el campo de batalla; y la honradez de los personajes. No obstante, hay que agregar que, en los dos juegos mencionados, ella no tiene voz. Todos se dirigen a ella, la mencionan y hasta hablan por ella, pero nunca habla por sí misma.

Conclusión

Los personajes que se estudian en el presente ensayo, tienen en consonancia su constante remembranza dentro de las representaciones contemporáneas. En los videojuegos analizados, hemos observado que denotan ciertas características que nos permiten elaborar una serie de precisiones.

En primer lugar, los personajes de Ricardo I y Saladino serán representados como antagonistas constantemente, y no como pares, en todo caso. Es decir, mientras que en *Stronghold: Crusaders* (Firefly studios, 2002), hace énfasis en el carácter bélico de Ricardo I; Saladino es representado como un filósofo y poeta. *Age of Empires II: the Age of Kings* (Microsoft, 1999), va a presentar a estos de igual manera, pero haciendo más énfasis en la percepción que tiene el cruzado que relata sus vivencias con Saladino. Esto condiciona mucho la imagen sobre Saladino, ya que se

trata de un occidental que se encuentra observando las batallas desde el bando enemigo. Si bien, expresa las “virtudes” de Saladino, no deja de ser una visión occidentalizada del contexto del personaje.

A grandes rasgos, se puede entender que el contraste que se establece entre estos personajes, apunta de manera reiterada a poner una barrera entre un otro “oriental” y un otro “occidental”. Dicha distinción no escapa del contexto geohistórico que se vive en la época de producción de estos juegos. Tengamos presente que por aquel entonces se estaba llevando a cabo la guerra contra el terrorismo internacional y se produjo el atentado del nueve de septiembre de 2001. Estos aspectos son relevantes para entender las representaciones en las producciones video lúdicas contemporáneas¹⁰.

En segundo lugar, el personaje de Juana de Arco se nos presenta en “Juana de Arco” (Enlight Software, 2004) de una manera diferente a los otros. En el juego se resaltan sus atributos como devota religiosa, sin embargo, el juego se enfoca en otros aspectos que responden a la lógica de un juego de Acción: el combate. Las luchas en el juego son constantes y extremadamente exageradas, hasta el punto de no seguir un hilo histórico de veracidad.

Por otro lado, la imagen de Juana es una idealización de la mujer guerrera, disociada de la realidad empírica. Siguiendo esta línea, el debate sobre las vestimentas de Juana han sido ampliamente debatidas, pero si hay algo en lo que hay consonancia es en el carácter rebelde de la Doncella al vestir ropas que “eran de hombres”. Tal como aborda Isabel Balza en su trabajo “De hechicera a santa: La piedad heroica de Juana de Arco” (2011), “el gran pecado de Juana de Arco se cifra en su insumisión y rebeldía: sus hábitos de hombre son una rebeldía de género, pareja a su rebeldía a la soberanía y a las normas de la Iglesia” (2011, p. 332). Desde lo estético, en el videojuego “Juana de Arco” (Enlight Software, 2004) la armadura que viste tiende a remarcar específicamente su género. Es decir, viste una armadura que responde a una idealización contemporánea de a cómo debería ser una armadura “de mujer”. Cuando los hechos históricos apuntan a cosas distintas. Ella vestía lo opuesto a lo que la sociedad de su época entendía como la indumentaria para cada género¹¹. Precisamente, Balza (2011) va a explicar en su trabajo que la princi-

10 Para mayor información se recomienda la lectura del artículo “*La visión del musulmán en los videojuegos de contenido histórico*” del Dr. F. Jiménez Alcázar disponible en https://www.academia.edu/9370069/La_visi%C3%B3n_del_musulm%C3%A1n_en_los_videojuegos_de_contenido_hist%C3%B3rico (consultado 8/11/2022)

11 Entendiendo a este punto como una construcción determinada por el poder que la religión católica tenía sobre aquella sociedad.

pal razón por la que se juzgó a Juana fue por la vestimenta, por usar ropas del género opuesto.

Estos puntos remarcados sobre los personajes históricos abordados, ciertamente poseen un gran abanico de posibilidades para desarrollar una investigación más profunda a futuro. Debemos aclarar que fueron numerosas las características que hemos dejado de lado, ya que, el propósito de este trabajo apuntaba a ahondar en unos pocos dado el alcance del presente ensayo. Efectivamente queda abierta la puerta a nuevas maneras de pensar las representaciones sobre personajes históricos en los videojuegos contemporáneos.

Bibliografía

- Balza, I.** (2011) “De hechicera a santa: la piedad heroica de Juana de Arco”, *Tabula Rasa*. Bogotá - Colombia, No.14: 325-339, enero-junio 2011.
- Bonillo Fernández, C.** (2019) “Desde la yoroi hasta los kimonos de la Corte. Los personajes de Nobunaga’s *Ambition: Sphere of Influence*”, revista digital *E-Tramas*, N° 2, disponible en: <http://e-tramas.fi.mdp.edu.ar/index.php/e-tramas/issue/view/3/12>
- Jiménez Alcázar J. F.** (2013) “Qué es el videojuego histórico” publicación digital disponible en: <https://www.historiayvideojuegos.com/que-es-un-videojuego-historico/> consultado el día 21/09/2022.
- Jiménez Alcázar J.F.** (2011) "Cruzadas, cruzados y videojuegos", publicado en *Anales de la Universidad de Alicante. Historia Medieval*, Número 17, pp. 363-407.
- Le Goff, J.** (coord.) (2013) “Hombres y mujeres de la Edad Media”, Ed. Fondo de Cultura Económica, México.
- Moyinedo, S.** (2018) “Representaciones contemporáneas”, *Octante* (N° 3), e002, agosto. ISSN 2525-0914 disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/69698/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rubio Arévalo, J. M.** (2015) “La Edad Media a un control de distancia. Análisis de la experiencia de la historia en los videojuegos sobre el medioevo” trabajo de tesis para el grado de Magister en Historia de la Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Historia, Bogotá, D.C.
- Vengas Ramos, A.** (2020) “Pasado interactivo. Memoria e Historia en el videojuego”, Ed. Sans Soleil, Vitoria-Gasteiz, España.
- Vázquez-Miraz, Pedro, Matos, Camilo y Freire, Gabriel.** (2020). “Representaciones de la antigua cultura helenista en la Civilización de los videojuegos (1991-2018)”, *Byzantion nea hellás*, (39), 185-205. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-84712020000100185>

La peregrinación de fray Diego. Tierra Santa como encrucijada entre Europa y Oriente¹

GIULIANA SOFÍA PÉREZ TELLO

giulianapereztello@gmail.com

Facultad de Filosofía y Letras (FFyL)-Universidad Nacional de Tucumán

Resumen

Durante el siglo XVI asistimos a una proliferación de narraciones sobre viajes de peregrinación a Tierra Santa, demostrando que el arribo al Nuevo Mundo no había hecho olvidar este destino. Estos relatos devocionales no solo tenían carácter religioso o sagrado, sino que los autores, desvinculándose de esos tópicos, aportan información acerca de las condiciones geográficas, económico y sociales de su trayecto. Tal es el caso de Fray Diego de Mérida que visitó Palestina, Chipre y Egipto (1507-1512).

El relato de su trayecto por Egipto es de gran valor documental, tanto por ser un testimonio vivido en tiempos de los mamelucos, como por la importancia estratégica de esos territorios en un momento en el cual la Monarquía hispánica fortalecía sus posesiones en el mediterráneo y su protectorado sobre los Santos Lugares. ¿Qué tipo de información puede aportar dicho relato en beneficio de la Monarquía?, ¿Cuál era la importancia de los territorios que describe?, y ¿Cómo se manifiesta la “otredad” desde la mirada de un cristiano? En este sentido, los datos que proporciona la narración de Diego de Mérida da lugar al análisis de las relaciones socioculturales.

Palabras clave: Reyes Católicos / Viajes / Mediterráneo Oriental / Diego de Mérida

¹ Orlandis se refiere a los peregrinos ilustrados como aquellos hombres que tenían interés de aportar, con sus viajes, una mejor información de los parajes visitados.

1. El alcance de los libros de peregrinación en la temprana edad moderna

Las peregrinaciones fueron un acontecimiento de gran importancia desde los tiempos medievales y tuvieron un impacto en el ámbito religioso, cultural y económico. Las repercusiones en estos espacios fueron extensas y profundas (Orlandis, 1986: 607), por las razones que impulsaban al viaje fueron de carácter devocional, los libros de peregrinación aportaron distintos tipos de conocimientos y modificaron los espacios en los cuales se realizaban. Se puede decir que los peregrinos transformaron los sitios de devoción, allí por donde pasaban surgieron ciudades, hospitales, prosperó el comercio y transformaron las estructuras mismas de la sociedad.

Efectuar un viaje hacia estos territorios en el siglo XVI significaba embarcarse en una travesía incómoda, costosa y peligrosa. El cristiano, en su mayoría, efectuaba peregrinaciones penitenciales, pero en el caso de los frailes lo hacían con fines piadosos y eruditos, en consecuencia, podemos denominarlos “peregrinos ilustrados”.² Sus intereses iban más allá de lo espiritual, en sus relatos quedan plasmados todos los aspectos que despiertan su curiosidad, describiendo y explicando la cultura de la que son testigos. No fueron pocos los viajeros que dejaron plasmados sus itinerarios, la información que se aportaba era de carácter etnográfico, geográfico y económico. Estos datos despertaron el interés del público, pero también de las Monarquías europeas, que se encontraban en un proceso de fortalecimiento de sus estructuras estatales administrativas.

La avidez por el conocimiento comienza a acelerarse tras la invención de la imprenta,³ los europeos se interesan por territorios no familiares, y con ello aumenta la demanda de la escritura de los viajes. Poco a poco surge un extenso corpus literario sobre características y peculiaridades de las tierras orientales, convirtiendo a los viajeros europeos en constructores de la imagen del resto del mundo.

Algunos autores describían su itinerario, centrándose exclusivamente en los aspectos piadosos, en la descripción de las estaciones y las reliquias. Otros quisieron que sus textos no solo fueran una guía de los lugares a visitar, además aportaron información de los peligros, las mejores rutas y las costumbres de sus pobladores. Por último, existe un último tipo de relato, el “imaginado”, es decir, aquellos que,

2 La creación de la imprenta en 1440 facilitó la extensión de los libros de viajes, primero entre un público culto, pero los lectores pronto se ampliaron, captando la atención de distintos estratos sociales.

3 Fray Diego de Mérida fue originario del pueblo, de su apellido y religioso del monasterio de Nuestra Señora de Guadalupe, donde murió en 1518.

nutriéndose de la información aportada por otros, escriben su propio viaje a partir de la información obtenida de otros peregrinos.

El origen de este género son los escritos geográficos impulsados por los gobernantes con el objetivo de conocer territorios y su población, ya sea de sus enemigos o de espacios que deseaban conquistar. “Después, lo que comenzaron siendo informes político-diplomáticos en los que se describían los territorios, sus accidentes geográficos, urbanístico-defensivos y antropológicos, evolucionó hacia una obra de literatura narrativa por efecto de la visión personal del informante” (Cano Pérez & García Arévalo, 2015: 300).

Dentro de la categoría de los libros de viajes, los de peregrinación fueron un subgénero que siguió prosperando a pesar de la novedad que significó la llegada al Nuevo Continente. Continuaron teniendo una gran difusión en la temprana edad moderna porque combinaba información piadosa y erudita que les otorgaba un gran atractivo a los lectores que se encontraban ávidos de conocimiento. Asimismo, los viajes a Tierra Santa y Oriente continuaban siendo destinos misteriosos que interesaban a europeos y a las monarquías.

Aun cuando el estudio de este tipo de fuente, algunas veces, es dejada de lado porque se considera que su estructura es redundante, al igual que sus itinerarios. Víctor de Lama de la Cruz considera por su “temática religiosa y su estructura reiterativa (los libros de peregrinación) han sido argumentos para que la crítica los haya castigado con el mayor de los olvidos” (de Lama de la Cruz, 2019: 90). Sin embargo, resulta importante destacar que los relatos aportan conocimientos singulares que son valiosos, por lo que resulta necesario analizar en particular cada uno.

En estos libros de viaje, el viajero tiene una imagen del sitio a visitar, gracias a la lectura de autores que dieron cuenta de sus experiencias. Sin embargo, el destino será retratado desde la óptica del autor, y se encontrará supeditado a sus ideas y prejuicios, de esta manera el libro de viaje se convierte en una interpretación particular sobre un destino particular. En este sentido, Nilda Gigliemi en su “Guía para viajeros medievales” señala que el viajero lleva consigo su propio paisaje y que ello lo lleva a realizar comparaciones constantes en su relato con el paisaje conocido. En este sentido, el uso de comparaciones para construir la narración se convierte en un recurso literario para manifestar la alteridad mediante la idea de “espejo”, es decir, definir lo propio en función de contraponer con el otro.

La obra a la cual se hará referencia es un relato que tiene como eje central el *Viaje a Oriente* realizado por Fray Diego de Mérida,⁴ el cual visitó Palestina, Chipre

4 La orden seráfica estableció en Tierra Santa el vía crucis o vía dolorosa en 1342 como un ejercicio devocional y penitencial que tuvo un gran impulso desde el siglo XVI.

y Egipto. Este último destino es de gran notoriedad, en primer lugar, porque los autores que escribieron libros de peregrinación hacen poca mención de la tierra de los faraones⁵ y, en segundo lugar, porque es el último testimonio del reinado de los mamelucos. ¿Qué tipo de información puede aportar dicho relato en beneficio de la Monarquía?, ¿Cuál era la importancia de los territorios que describe?, y ¿Cómo se manifiesta la “otredad” desde la mirada de un cristiano? En este sentido, los datos que proporciona la narración de Diego de Mérida permiten efectuar un análisis de las relaciones socioculturales y de los intereses que despertaban estos territorios para la monarquía de los Reyes Católicos.

2. Tierra Santa y el Mediterráneo

El motivo del viaje⁶, como era común desde la baja edad media, fue peregrinar hacia Jerusalén y visitar las estaciones del “*vía crucis*”.⁷ Desde la época de las cruzadas, los franciscanos se encontraban ligados a los Santos Lugares. Roberto de Nápoles había logrado que el sultán mameluco⁸ -que estaba interesado en mejorar su posición en el mediterráneo- vendieran a los frailes menores el Cenáculo y el derecho a residir y officiar misas en el Santo Sepulcro, para 1342, la bula *Gratias agimus* los convierte en protectores. Los cristianos irán, gradualmente, consolidando su posición en Palestina: en 1335 ocupan el Cenáculo y en 1485 el lugar de nacimiento de Juan el Bautista. A medida que aumentan su presencia en oriente se produce una modificación en el paisaje y establecen vínculos con el “otro”.

Los franciscanos no hubieran logrado defender estas conquistas en Jerusalén sin el apoyo de las distintas monarquías cristianas, pero la castellana será la que

5 El imperio mameluco duró desde 1250 hasta la conquista otomana de Egipto en 1517. Los mamelucos controlaron Siria y Egipto, siendo El Cairo la capital del imperio. Los historiadores, Djibril Tamsir Niane como dividen el periodo de dominación mameluco en dos grandes etapas, la primera es el “periodo turco” (1250-1389), y la segunda es el circasiano (1389-1517). La división hace énfasis en el cambio de origen étnico de los mamelucos.

6 «Mas Dios me es testigo, que esto que agora enbío lo enbío como a perdido. Verdad es que el mercader de Caliz que lo lleva es syngular hombre et muy honrrado et llamase Marco Salvadó (otros le llaman Salvador), él me prometió enbiarlo a Seuilla o a San Jerónimo de Seuilla, por que de allí yua a Guadalupe» (*Viaje a Oriente*, p. 181).

7 Desde Chipre se embarcó en Limisimio hasta el puerto de Jafa, que se encuentra a una distancia de 341 millas, según el autor.

8 El traslado hacia la ciudad de Rama no solo es costoso, sino que también se marca los peligros. Para llegar a la ciudad desde Jafa, los peregrinos tienen que pagar el caballo y un intérprete (trujamán). Asimismo, al momento de llegar a Rama se destaca que los cristianos no pueden circular libremente peligroso porque resulta peligroso.

desempeñe el papel más importante. Fueron los monarcas de la península los que ayudaron a sostener la acción pastoral y hospitalaria de los frailes. La situación resultará más favorable cuando el rey Fernando sea reconocido como rey de Nápoles en 1510, heredando el título de rey de Jerusalén. A partir de este momento, Fernando se encargó de la distribución de las limosnas. El dinero que se enviaba a oriente no solo servía para mantener el culto y reparar los santuarios, a los Reyes Católicos le interesaba mantener una presencia fuerte porque Tierra Santa era un punto estratégico para el comercio en el Mediterráneo.

2.1 El itinerario de viaje y su visita a los Santos Lugares

El *Viaje a Oriente* de Fray Diego de Mérida se inició en 1507 y finaliza en 1512, el principal objetivo del jerónimo era visitar el Monte Sinaí. Su relato no fue pensando como un libro de viaje en sí mismo, más bien fue una extensa carta que el fraile envió a sus hermanos desde la ciudad de Candia a través de Marcos Salvadó un mercader gaditano que se dirigía a Sevilla en un barco mercante inglés.⁹

La carta es escrita con la finalidad de informar a sus hermanos sobre las maravillas de Tierra Santa, pero se filtran otros detalles que podían ser importantes para la política Mediterránea que los Reyes Católicos ambicionaban impulsar. En este sentido, podemos decir que las noticias contenidas en la epístola de Diego de Mérida podían ser valiosas por dos motivos: hacía referencia a la situación en oriente, de lo que dependía el futuro de los peregrinos y cristianos en Tierra Santa, y el asentamiento del poderío peninsular en el Mediterráneo.

El relato se encuentra compuesto por 54 capítulos en los que se narran las distintas instancias de su viaje: la primera es en Venecia y Chipre, la segunda comprende su visita a Tierra Santa, en tercer lugar, Egipto y, por último, la estadía en los territorios mediterráneos de Rodas y Creta. En primera instancia, el viaje era de carácter puramente devocional y piadoso, pero la permanencia prolongada en distintos territorios como consecuencia de la dificultad propia del viaje convierte al relato de Diego de Mérida en una fuente importante de conocimiento. La descripción de la situación política de Egipto es lo que confiere un gran valor al relato del

9 Desde el siglo XV el poderío económico giraba en torno a un cuadrilátero de ciudades italianas: Génova, Venecia, Milán y Florencia, sin desmerecer el papel de Barcelona o Valencia. Las ciudades italianas consolidaron su influencia comercial en el siglo XIV cuando abren una nueva ruta marítima, uniendo el Mediterráneo con el Mar del Norte a través del Océano Atlántico.

jerónimo, ya que es testigo de los últimos años del dominio mameluco antes de la conquista de los turcos.

Durante la descripción de todo su “periplo” el autor deja de manifiesto las dificultades que significa este tipo de peregrinación y cómo los tiempos se extienden por las contrariedades. Los obstáculos para el viajero suelen ser desde estratégicos hasta naturales, por lo tanto, resulta primordial contar con “padrinos”¹⁰. Otros problemas con los que deben lidiar los peregrinos es lo costoso del viaje, lo que puede facilitar o retrasarlo, este fue el caso de Diego de Mérida que, al llegar a Chipre, no pudo embarcar directamente hacia Jerusalén por la falta de medios para pagar su traslado:

e como el Guardian de Monte Sión e sus frayles se quisiessen partir de allí e proseguir su viaje para Jerusalem e yo e otras principales personas por mi intercesión le rogamos que nos quisiesse lleuar consigo, nunca lo quiso hazer si por lleuarme consigo no le daua .xxv. ducados, porque dezía que heran grandes los derechos que lleuandome consigo por mí auía de pagar, e porque entonces yo no tenía tantos dineros (Viaje a Oriente, p. 120).

Será gracias a su ingenio y capacidad de entablar relaciones con personas de distintas religiones y culturas, lo que hace capaz que el jerónimo concrete su propósito. Diego de Mérida pudo esperar en Chipre otro medio de transporte, porque durante su paso por Venecia trabó amistad con un caballero de la orden de San

10 Las hipótesis sobre la crisis económica y política que afectó a Barcelona en la baja edad media son variadas. Uno de los primeros en estudiar esta crisis es Pierre Vilar, considera que si bien la crisis comienza a sentirse en el siglo XIV, llega con toda crudeza en el siglo XV. Será en este momento cuando se produce una reducción del comercio como consecuencia de la hostilidad con Génova. En el plano interno, los puntos de fricción serán la moneda y el dilema de adoptar el proteccionismo o el proteccionismo. Los trabajos posteriores trabajan sobre la teoría esbozada por Vilar, un ejemplo de esto son los trabajos de Coral Cuadrada que sostiene que la decadencia catalana puede tener dos respuestas posibles: la decadencia general del mediterráneo y la situación interna de Cataluña. La caída de la demanda interna, como consecuencia de la desestructuración de la vida agraria, no puedo compensarlo con la búsqueda de mercados subtítulos en el ámbito exterior. Por otro lado, las nuevas investigaciones como la de Gaspar Feliu que distingue entre decadencia y atraso, el autor prefiere hablar en términos de un atraso relativo. Asimismo, distingue entre la situación política y económica, en términos políticos, si hubo decadencia. En cambio, desde el punto de vista económico para el autor no hubo una crisis general, sino más bien momento de crisis y otros tantos de crecimiento. El atraso con que Cataluña entra en la edad moderna se debe a la conjunción del agotamiento causado por la guerra civil, surgida de la coincidencia temporal de diversas crisis de tipo político y económico, el paso de la centralidad económica del Mediterráneo al Atlántico, el crecimiento de potencias vecinas (Castilla, Francia) que hasta este momento se habían desarrollado por debajo de sus posibilidades y la pérdida de la influencia sobre los resortes del estado (Feliu, 2004:435-466).

Juan de Rodas. Este caballero aconseja embarcarse con el embajador mameluco y le confecciona una carta dirigida hacia su sobrino que vivía en Chipre para brindar-le asilo, “le mandaua que estuuiesse yo en su casa e se me diessen todas las cosas necessarias, e que comiesse con él a su mesa e que estuuiesse allí en Chipre hasta tanto que ouiesse viaje para Jerusalem” (*Viaje a Oriente*, p.120).

Tras la espera en Chipre logra cruzar hacia Jerusalén en un bergantín genovés del señor Jerónimo de Oria, junto a otros veinte tripulantes llegan al tradicional puerto de Jafa.¹¹ Antes de pisar tierra, los tripulantes deben pedir permiso al señor de Rama, ya que este puerto depende de esta ciudad. Solo con el beneplácito de este señor pudieron dirigirse hacia la ciudad de Rama para encaminarse, finalmente, hacia Jerusalén.¹² Llegan a la ciudad de Jerusalén el día domingo al monasterio del Monte Sión, permanecieron en la ciudad dieciséis días en los que se detallan los santuarios visitados.

La costumbre era de visitar todas las estaciones del Santo Sepulcro procesionalmente: 1) donde fue ungido Cristo; 2) Capilla en la que Cristo esperó la Crucifixión; 3) Capilla en el lugar donde se sortearon las vestiduras; 4) Capilla subterránea de Santa Elena; 5) Capilla de la Invención de la Santa Cruz; 6) Capilla en la que estaba un pedazo de la columna de la coronación de espinas; 7) Capilla de los franciscanos; 8) Monte Calvario, y 9) Santo Sepulcro. Por consiguiente, el escrito de Fray Diego de Mérida puede ser considerado de carácter religioso/devocional para facilitar el viaje y la contemplación de los futuros peregrinos.

En su descripción por la visita a Jerusalén, el autor intenta hacer el relato más ameno para el público europeo, comparando las iglesias o caminos con los de Castilla, «para nos lleuar a Iherusalem, que ay .xl. millas¹³ desde Rama de muy mal camino, que es peor que desde Bringuilla o desde el Uillar del Pedroso hasta Guadalupe» (*Viaje a Oriente*, p. 13). El uso de la comparación como recurso literario, como lo manifiesta Guglielmi, sirve para manifestar la alteridad en la narración, definiéndolo desde lo propio para contraponer con el otro. Como el libro de viaje se encarga de describir un territorio ajeno y sus gentes, a lo foráneo y extraño, los autores intentan hacerlo más cercano y accesible para la mentalidad del públi-

11 En este momento en Alejandría reinan los sultanes mamelucos hace treinta años.

12 Durante este proceso de reestructuración económica, algunos musulmanes que huían por las persecuciones en la Península, hicieron conocer la situación al Soldán de Babilonia. Ante esta situación, las autoridades mamelucas anuncio a los franciscanos en los Santos Lugares que si los acoso se mantenían se iban a tomar medidas contra las comunidades cristianas.

13 La orden fue creada en el siglo XI con fines benéficos y piadosos, pero cuyos caballeros adquirieron fama por las batallas en la que participaron. Fue en 1310 cuando conquistaron y se establecieron en la isla de Rodas.

co/lector europeo. La visita a Jerusalén, Belén, Montaña de Judea, Betania y el río Jordan solo se realiza con la compañía de mamelucos para asegurar la protección de los peregrinos, por lo tanto, era de sumo interés para Fernando entablar relaciones con el sultán y así asegurar la presencia en los Santos Lugares.

2.2 El Mediterráneo Oriental durante el dominio mameluco

Durante el siglo XIV y XV, la república de Venecia y Génova¹⁴ fueron las principales potencias marítimas que compartían el control y poderío de los mares con los turcos. Las naciones italianas eran las que controlaban el comercio con el Levante, sobre todo el tráfico de especies desde oriente, antes de que los portugueses descubrieran nuevas rutas marítimas. El interés de venecianos y genoveses por mantener controladas las “puertas de acceso” hacia el mediterráneo oriental los convirtieron en los propietarios del traslado de peregrinos hacia la ciudad de Jerusalén desde el tiempo de las cruzadas. Por lo tanto, todo viaje iniciaba en Venecia, hacia Chipre y desde ahí al puerto de Jafa. Para las ciudades italianas era importante tener control sobre estos territorios y espacios marítimos, ya que eran la vía de acceso a las riquezas de oriente.

En este contexto de predominio italiano en las rutas comerciales del Mediterráneo Oriental ¿Cuál era el rol que desempeñó Castilla en este espacio? ¿Cuáles eran los intereses estratégicos y económicos de los Reyes Católicos? Para los Reyes Católicos, al igual que sus predecesores aragoneses, el Mediterráneo formaba parte de un escenario político fundamental. Esta afirmación fue formulada por Jose María Doussinague hace más de treinta años, denota que la primacía política no puede entenderse si no está acompañada por la primacía económica (Suárez Fernández, 1980: 507).

El bastión comercial de la península desde fines de la edad media fue Barcelona, siendo un eje mercantil el de Rodas-Chipre-Aleandría. Sin embargo, desde el siglo XV la ciudad sufre una debacle económica por distintos factores.¹⁵ En conse-

14 Una vez concretada la conquista de Granada, los monarcas comprenden la necesidad de que a la unidad política y religiosa, se le sume la unidad económica. En este sentido, la Reina Isabel impuso la instauración del ducado castellano de oro, convirtiéndose la única moneda, esta es la causa que el oro se convirtiera en un factor primordial de la nueva “política exterior”. “Los Reyes Católicos, para conseguir su objetivo, parten de una presencia exterior mediterránea, de economía compartida, hasta convertir a Castilla en el eje de referencia política del nuevo Estado moderno, que nacía a la historia, con vocación de alcanzar la unidad física y espiritual de todos sus Estados en un solo Estado” (Trapero, 2004:257).

15 La primera etapa del viaje corresponde al periodo de 1507-1510: embarca en Venecia para dirigirse a Chipre (22 días). Espera en la isla hasta que embarca al puerto Jafa (11 días). En Jerusalén estuvo 18

cuencia, en 1484, los Reyes Católicos consideran que es necesario producir una reactivación económica de esta plaza aragonesa y la recuperación no puede ser posible sin establecer relaciones económicas y políticas con Alejandría.¹⁶ Para lograr penetrar comercialmente en el espacio del Mediterráneo necesitaban establecer relaciones con el Soldán de los mamelucos.

Cuando Fernando hereda la Corona de Aragón (1479), Barcelona había dejado de tener contactos con Alejandría. A veces había arribos a la costa de Egipto con algunas conexiones con Rodas y Chipre, pero no existía un nexo entre los castellanos y el espacio mediterráneo. El primer objetivo era reforzar la plaza siciliana, por lo cual los Reyes Católicos iniciaron acciones para acercarse a Génova y Venecia. Mientras que las relaciones con Alejandría eran complicadas por cuestiones confesionales,¹⁷ pero el lento avance de los turcos se convirtió en una amenaza para los mamelucos, que comprendieron que era necesario reforzar la defensa de Rodas-Chipre-Alejandría (Suárez Fernández, 1980:508-510).

Unos años antes de la fecha del viaje del jerónimo, las relaciones con el consulado de Alejandría no eran buenas por cuestiones religiosas¹⁸. La necesidad de reforzar la presencia en el mediterráneo oriental produce que Fernando intente restablecer la amistad con los egipcios. El monarca decide enviar como embajador a

días hasta su regreso a Chipre, donde permanece un año y medio. La segunda etapa inicia en 1510: se dirige a Egipto desembarcando en el puerto de Damietta, donde pasa tres meses y medio hasta su visita a El Cairo. De esta ciudad se dirige a Haneque e Israeto, regresando a El Cairo, donde se queda 25 días. Su última parada es Alejandría. La tercera etapa corresponde a su paso por Rodas, Candia y Creta (1511).

16 Aun cuando no existen demasiados relatos sobre Egipto producidos en Europa Occidental, si se consideran los relatos de viaje o peregrinación (*rihla/hajj*) del mundo musulmán, los relatos sobre Egipto son abundantes. Por ejemplo, Ibn Battuta, *Rihla* (traducido como "A través del Islam"); o Al-Garnati, "Elogio de algunas maravillas del Magreb".

17 Los motivos del viaje se encuentran circunscrito al concepto de viaje al cual se adhiera, ya sea como simple desplazamiento desde el lugar de origen o asociado a un fin religioso. Siguiendo a Serena Mazzi podemos decir que el viaje de Diego de Mérida puede inscribirse como "una peregrinación que acaba siendo un prolongado viaje de estudios" (Mazzi, 2016).

18 "El viaje a Chipre en compañía del Embajador del Sultán; en Nicosia le protege y hospeda un sobrino del Prior de Chipre por San Juan de Radas; en Damietta. Es capellán del cónsul veneciano; remonta el Nilo en compañía del Abad griego del monte Sinaí y de otros monjes y con ellos continúa hasta el monasterio de Santa Catalina; los camelleros árabes le respetan y tratan "como si ... fuera algún gran Alfaqí"; llegado a El Cairo frecuenta a los franciscanos de Jerusalén, prisioneros, y traba amistad con muchos mamelucos, a juzgar por lo que cuenta de ellos. Va a sus casas, le acompañan a visitar las Pirámides y se entera de sus problemas personales; en cada sitio al que llega entra en relación con los judíos sefarditas y cuenta anécdotas mostrando que los conocía bien; los moriscos granadinos le invitan a sus casas; los caballeros de Rodas le acogen "con mucha honra"; y, finalmente, en Creta, un sobrino de la reina de Chipre, Jerónimo Cornelio, le toma por capellán suyo y escribe a Roma solicitando permiso para levantar en Candía un monasterio de San Jerónimo, cuyo priorato ofreció al de Mérida" (García, 1968: 121).

Pedro Mártir, pero no como representante del rey, sino como protector de los cristianos de Tierra Santa. Será Pedro Mártir el que obtenga el reconocimiento por parte de los mamelucos de la protección por parte de los Reyes Católicos de cuatro comunidades cristianas: Beirut, Jerusalén, Belém y Ramlah. Por lo tanto, al momento del traslado de Diego de Mérida hacia oriente, las relaciones con Egipto ya se habían estabilizado. En este sentido, ¿Cuál era la situación durante el peregrinaje de Fray Diego de Mérida? ¿Qué imagen traza del espacio del mediterráneo oriental?

Chipre, Rodas y Creta

Como se mencionó anteriormente, ya desde 1484 los Reyes Católicos adoptan la idea de reactivar económica y comercialmente la plaza de Barcelona, por lo tanto, era imprescindible mejorar los puntos de conexión desde el Mediterráneo hasta Alejandría. Uno de los primeros avances en esta empresa fue la conquista de Málaga en 1487, uno de los puertos tradicionales para el comercio africano. A pesar de esta victoria, los puertos del Mediterráneo se encontraban amenazados por los turcos, que inician sus ofensivas desde la década de 1480. La primera ofensiva fue contra la isla de Rodas, bastión de la Orden de San Juan de Jerusalén,¹⁹ que logra ser defendido por las fuerzas castellanas. Sin embargo, los turcos toman Otranto (territorio italiano) que ponía en peligro no solo la posición en el mediterráneo sino también el trono de Fernando en Nápoles. Esta situación del avance otomano es lo que hace que los Reyes Católicos posen sus ojos en la defensa de estos puertos estratégicos.

Fray Diego de Mérida compara a Chipre con Sicilia y Cerdeña por sus dimensiones, y la considera “como la más rica de todo el mediterráneo”. La riqueza de la isla no residía tanto en los recursos naturales de los que disponía, sino más bien por su posesión estratégica en la ruta hacia la India. El puerto de esta isla tenía que ser protegido, ya que era clave para el eje comercial de Barcelona que los monarcas procuraban hacer resurgir. El autor residió por el espacio de un año en Chipre por la falta de transporte hacia Jerusalén, por lo que nos da detalles significativos de la organización política de la isla.

Una de las primeras cosas que hace mención es que la isla tiene como autoridad un canciller que depende de Venecia, pero al mismo tiempo le deben tributo al Soldán de Babilonia. Este dato es importante porque si los peninsulares querían restablecer los espacios de influencia en el mediterráneo oriental era necesario no solo establecer relaciones con los venecianos, sino también con los mamelucos. Las ciudades de Famagusta como el puerto de Limismio son puertos fortificados controla-

¹⁹ Cuarenta millas son equivalentes a 64.374 kilómetros.

dos por los venecianos, la preponderancia de los italianos es tal porque Chipre es el primer punto de acceso hacia oriente. El peregrino menciona la importancia de estos enclaves para acceder a otros territorios, “a la frontera de Turquía está en esta isla de Chipre el puerto de mar llamado Salamina, que es muy buen puerto, donde antiguamente fué la cibdad llamada Salamina de Chipre, en el qual dicho puerto tienen los venecianos una grande e excelente fuerça” (*Viaje a Oriente*, 123).

La última parte del viaje corresponde a Rodas y Creta, la primera se encuentra ubicada “cerca del Cayro y Alexandria” y, la segunda, “cerca de Constantinopla y el puerto de Jafa” siendo Candia su ciudad principal. La ubicación de estos puertos es de interés porque allí se encuentran erigidas fortalezas que pueden ser el puntapié inicial para asentarse en el Mediterráneo Oriental. Por su parte, la cercanía de estos tres territorios a Tierra Santa, los convierte en baluartes para enfrentar la amenaza de los turcos, cuyo avance preocupaba a los monarcas castellanos.

Los avances otomanos son los que hacen que los Reyes Católicos volvieran sus ojos continuamente hacia Egipto y el imperio mameluco, porque podían solucionar sus dificultades económicas y establecer los lazos necesarios para proteger a los cristianos de los Santos Lugares. La relación con los egipcios no solo interesaba por los negocios mercantiles, les abría el camino para el oro de Sudan, que era fundamental en un momento de incipiente desarrollo capitalista.²⁰ Son estos objetivos lo que convierten el relato de Fray Diego de Mérida sobre la situación en Egipto en un valioso aporte documental.

Egipto

En Egipto hace más de treinta años, que logran afianzar su poder en África gracias a que el comercio del Extremo Oriente toma siempre la ruta del Mar Rojo. Sin embargo, los años que corresponden a la peregrinación de nuestro autor, el imperio ya estaba atravesando años de crisis y el inicio de su decadencia. La crisis inicia cuando a principios del siglo XV muere el sultán, el imperio comienza a ser amenazado en distintos frentes. En su territorio la hegemonía mameluca estaba amenazada en Anatolia, los otomanos en su afán de extensión iban a intervenir zonas bajo el control mameluco y los mongoles querían restaurar su antiguo imperio.

A los problemas políticos e internos, se asoma el peligro de la expansión de los cristianos, específicamente de los portugueses. Los mamelucos eran los dueños del

20 Los principales puntos de oposición entre mamelucos e hispánicos eran de carácter religioso, los egipcios tenían desconfianza por la guerra que se estaba desarrollando en Granada. Como consecuencia, Fernando e Isabel, explican que la guerra no era en contra del Islam, sino contra un vasallo que estaba rompiendo estos lazos. Los reyes abogaban que se respetaba la religión, a pesar de que a Egipto llegaban otras noticias de los refugiados musulmanes.

comercio de las especias, “al venir de Aden, las mercancías atravesaban ahora Egipto por las vías más cortas: de Tor a Alejandría, Rosette o Damiette, o se dirigían hacia los puertos sirios” (Djibril Tamsir, 1985: 409). Este comercio era la principal fuente de ingresos del imperio mameluco, por este motivo el sultanato controlaba los beneficios: las mercancías eran concentradas en un solo lugar y estuvieron sujetas a tasas, mientras que el “gobierno” se encargaba de comercialarlo con los mercados de Occidente (así los occidentales eran obligados a comprar a precios fijados por el sultán, especialmente los venecianos). El comercio era una cuestión de Estado, por este motivo fue necesario mantener protegidas sus posesiones, ya que puestos como Rodas y Chipre estaban en manos de los cristianos. El monopolio mameluco fue lo que brindó un bienestar económico a la población egipcia, pero esta estabilidad era frágil frente al poderío de las monarquías occidentales y una dependencia por las relaciones comerciales que entablaban.

El equilibrio duro cierto tiempo hasta que los conflictos con los otomanos volvieron a restablecerse a fines del siglo XV. El Soldán y los otomanos se enfrentaron en dos oportunidades, siendo la última entre 1483-1491, donde los mamelucos salieron victoriosos a costa de su estabilidad interna. A esta inestabilidad política se le sumó la económica cuando en 1498 Vasco de Gama abre una nueva vía de comunicación hacia la ruta de las especias, que hasta el momento había sido monopolio absoluto de los mamelucos. La expansión portuguesa significaba una vía de comunicación hacia el océano Índico, se compraban las especias bloqueando la preponderancia del Mar Rojo, porque se rodeaba el continente africano. Esta era la situación al momento del ascenso al trono del último sultán circasiano al-Ghuri (1501-1516)²¹.

Fray Diego de Mérida realiza su viaje durante el gobierno de este último sultán, cuando regresa de la visita a Jerusalén, durante el primer tramo del viaje,²² se instala en la ciudad de Pafo durante un año y medio, puesto que su objetivo era regresar al Monte Sinaí. Al llegar recibe las noticias del cónsul veneciano de que se encontraban en peligro por la reciente captura del «Guardian de Jerusalem y a los frayles y al Patriarcha de Jerusalem de los griegos y al prior de santa Cruz» (Viaje a Oriente, p. 31).

21 Véase, Niane, Djibril Tamsir (1985). *Historia general de África, IV: África entre los siglos XII y XVI* y Suárez Fernández, Luis (1980). Las relaciones de los Reyes Católicos en Egipto, *En la España medieval*, N.º 1, pág. 507-520.

22 Las consecuencias de la guerra de Granada tuvo un efecto sobre los egipcios porque, desde el siglo IX, existían vínculos entre los territorios ocupados por musulmanes en la península ibérica. Egipto era comúnmente el destino de viaje de estudio y peregrinación de los andalusíes, como también refugio de las poblaciones musulmanas expulsadas en diferentes momentos de avance de la “reconquista”. Prueba de ello es que todavía se siguen encontrando manuscritos de obras andalusíes en bibliotecas del norte de África y Egipto (P. Quinteros, comunicación personal, 9 de noviembre de 2022).

La causa de la captura de estos religiosos son unas represalias tomadas "por que Rodas avía tomado la armada del soldán". Entre 1509 y 1510 Rodas había atacado varios barcos y flotas de los mamelucos, en uno de estos ataques tomaron posesión de una flota de dieciocho navíos cargados de madera para la construcción, armas y municiones, destinados a la guerra con los portugueses. La contraofensiva del sultán fue arrestar a los frailes del Santo Sepulcro, exigiendo que los europeos devolvieran las naves y navíos que se apropiaron (García, 1968:129-130).

El jerónimo nos cuenta que la vida en la ciudad fue normal hasta que es apresado el cónsul junto con siete mercaderes y trasladados a El Cairo. Pero el señor de Damiatá, que es alfaquí mayor del soldán, se negaba a pagar el tributo de, 70000 ducados anuales, este adentramiento surtió el efecto deseado y los prisioneros fueron liberados a los veinte días. Las noticias del acontecimiento en palabras del fraile demuestran que los mamelucos no estaban interesados en interrumpir la peregrinación a los santos lugares, incluso los prisioneros andaban libres por la calle, excepto los venecianos que sí eran considerados "enemigos" comerciales de los mamelucos. Esta actitud era importante, ya que deja en evidencia que el gobierno egipcio no se encontraba cerrado a la posibilidad de establecer vínculos con la Monarquía de los Reyes Católicos.

Lo primero que especifica el autor es que contara todo "lo que supe y vy" (*Viaje a oriente*, p. 49). En la ciudad de El Cairo hay tres grandes ciudades, 1) Babilonia, tan grande como Segovia, 2) Cairo viejo, de la grandeza de Sevilla, es en esta ciudad donde está el castillo del soldán, y 3) El Cairo nuevo, que es hermosa como París y Milán. Una de las cosas que destaca es que tanto en el Cairo nuevo y viejo hay una gran población de cristianos que no corren peligro, información relevante si se pensaban establecer lazos. La descripción de las calles de la ciudad, como dice González, son un reflejo del despertar de una ciudad oriental que, aunque sus gobernantes se encontraban en clara decadencia, continuaba teniendo una gran efervescencia comercial:

Entonces vimos mucho del Cayro et aunque era de noche avía tantas candelas et lámparas por las calles y con tan gran concierto, que es una admiración. Estas se encienden cuando canta el almuédano, por que las calles estén claras para que vean los que van a la oración. Era tanta la gente que ya andava que era espanto et ninguno nos dixo una descortesía. Verdad es que *amos aconpañados como dixe. Enpero era cosa cierto muy hermosa ver tantas luzes a las puertas de las mezquitas llenas de lámparas muy grandes. E cantavan a choros los alfaquíes; verdaderamente que nos paramos a ver en una de aquellas mezquitas (*Viaje a oriente*, p. 49).

Desde El Cairo, Diego de Mérida se dirige al Monte Sión, durante la descripción de la travesía podemos destacar dos cosas. La primera es que en varias ocasiones tuvo que disfrazarse por seguridad, “salimos en buen hora del Cayro tres monjes de san Basilio et yo el quarto, con mi capillo negro sobre la cabeça por disimulación” (*Viaje a Oriente*, p. 51), esta situación se repite durante toda la estancia en Egipto. La “disimulación” se refiere a hacerse pasar por un franciscano, ya los monjes de esta orden eran cristianos que no correrían peligro en tierras egipcias, es así que el jerónimo “decidió llegar hasta el Cairo, acompañando a unos frailes y al prior griego del Sinaí, cambiando el hábito y haciéndose pasar por uno de ellos ante los ojos de las autoridades egipcias” (García, 1968:124).

Aun cuando el autor nos dice que los cristianos pueden andar libremente, hay ciertos espacios en los que corren peligro y necesitan de la compañía de personas originarias del lugar. Por otro lado, aun cuando en varias partes del relato el autor nos narra la dificultad del viaje, es durante la caravana por El Cairo que repite constantemente que no volvería a realizar el viaje por las dificultades del traslado y por la falta alimento y bebida:

¿Quién podra contar el trabajo del camino? La sed que se çufre, hambre por que no ay que corner, no podeys corner syno sobre el camello que va syenpre andando et el su andar es muy alto, que llevays el pescueço et espinazo molidos y quebrantados et (hablando con reuerençia) las partes inferiores desolladas et todos aquellos frayles et yo llevavamos aquellas pasiones. Nunca paravamos en todo el día et començabamos a andar dos horas antes del día et paravamos una hora antes que se ponga el sol» (*Viaje a Oriente*, 52).

Los datos comerciales que aporta Diego de Mérida son pocos, pero valiosos para conocer cuáles son las ciudades más importantes de Egipto. Se destacan El Cairo y el puerto de Isrraeto, del primero menciona la calle comercial llamada “barra”, «...las calles son muy llenas de riquezas et mercaderias. [...] ally ay todas las piedras preçiosas et perlas que demandades et espeçias odoríferas» (*Viaje a Oriente*, p.165). El puerto estratégico es el de Isrraeto, por allí pasan todos los navíos provenientes de la India cargados de especias y joyas (las flotas están compuestos por muchos navíos porque no tienen grandes dimensiones). Las mercancías se trasladan directamente a El Cairo por medio de caravanas de camellos, no se produce nada en este puerto, todo lo que se consume proviene de la capital.

Es este circuito comercial es el que se ve amenazado con la expansión portuguesa, ya que, al no monopolizar el comercio proveniente de oriente, la fuente primaria de

ingresos mamelucos venecianos disminuyó notablemente. Asimismo, el declive económico estuvo acompañado por el avance progresivo de los turcos, que se convertirán en enemigos de los mamelucos hasta la conquista del territorio por los otomanos en 1517. En este contexto, los mamelucos podían ser buenos aliados para Fernando en su intento de reactivar las vías comerciales de Barcelona y en su lucha contra el imperio de los turcos. Mientras que a los mamelucos les convenían las relaciones con los cristianos porque defendían Rodas y Chipre. La contención del mediterráneo occidental ponía coto al avance otomano, que era una amenaza directa para Egipto.

No obstante, el ideario de los Reyes Católicos fue establecer lazos con Egipto desde fines del siglo XV, objetivos que lograron moderadamente tras el restablecimiento de la embajada de Alejandría, las relaciones comerciales no llegaron a concretarse. No solo tenían que ver la decadencia económica y política de Egipto, sino también por los conflictos religiosos con los musulmanes en la Península. En este contexto, desde 1509 los peninsulares comenzaron a tener mala reputación entre los mamelucos, por tres motivos: “1) El recuerdo de la guerra de Granada, no muy distante todavía²³; 2) La progresiva conquista de la costa norte de África; y, 3) El estar del lado de los portugueses en la disputa del comercio por la ruta de la India” (García, 1968: 134).

Con la toma de Málaga inicia el sueño de los Reyes Católicos en el Mediterráneo, si bien desde principios del siglo XVI Fernando va mejorando la presencia de los peninsulares en el norte de África, en 1511 la política se detuvo. En este año el rey de Francia toma la ciudad de Pisa, convocando un conclave para sustituir al Papa. Ante esta situación y la probabilidad de un nuevo cisma, Fernando decide interrumpir las campañas en el norte de África.

3. Oriente y su población en los ojos de un viajero español

Los libros de viaje son las formas por medio de las cuales se forma la imagen hacia el otro entre los europeos. En esta literatura de viajes los autores toman conciencia de sus diferencias y similitudes con el otro, con aquellas sociedades con las que va entablando contactos.

La mirada del autor del Viaje a Oriente resulta una novedad dentro de la literatura de viajes, a diferencia de la *Legatio Babylonica* de Pedro Mártir de Anglería

23 En relato de Bernardo de Breidenbach está cargado de críticas hacia musulmanes y judíos. La relación con los musulmanes es “difícil y llena de prejuicios” se refiere a ellos como ladrones, astutos y aprovechadores de la condición de los peregrinos en Tierra Santa. “El ambiente que describe, por tanto, es de opresión y desprecio hacia los buenos cristianos. No hay ni rastro del ambiente de convivencia descrito en el texto de Mérida” (Yordanova Mincheva, 2021:12).

quien, en 1501, visitó el Cairo, como embajador de los Reyes Católicos ante el sultán, el jerónimo pudo penetrar en lo que ocurría a su alrededor y no solo fue un mero espectador. El jerónimo sabe introducirse en la sociedad en la que visita, en toda su travesía entabla relaciones con árabes, mamelucos y judíos sin ningún tipo de prejuicio. El relato es escrito con una mente abierta, sin juzgar, no solo estaba dispuesto a conocer los lugares santos, sino a sus gentes, incorpora descripciones como del sistema político de los mamelucos que hacen la narración colorida y dinámica. El autor construye una mirada colectiva del otro, si no que encontramos una otredad múltiple porque se menciona al: egipcio, árabe, judío, turco.

En relación con esto, resulta de interés las denominaciones que el fray utiliza para referirse a quienes no son cristianos. A lo largo de su relato, el jerónimo se refiere a diferentes religiones y grupos étnicos, pero no engloba a todos, de la misma manera distingue características de acuerdo a las personas con las que va entablando relación. En este sentido, es posible realizar un análisis de las categorías utilizadas por el autor y el juicio que realiza de cada una de ellas:

ÁRABES: el término es utilizado con connotaciones diferentes de acuerdo a los grupos con los que el monje va construyendo relaciones. En su travesía de Rama a Jerusalén se refiere a los árabes como ladrones, “anduímos, pues, este camino el sábado de Casimodo en la noche, porque no nos uiesen los ladrones ni nos hiziesen mal” (*Viaje a Oriente*, p. 13). En cambio, cuando se refiere a los árabes que los acompañan en el traslado de Israeto hacia el Monte Sinaí, la percepción es diferente “los árabes que salieron a nosotros no hazen mal alguno” (*Viaje a Oriente*, p. 54).

MOROS: la mirada con respecto a los moros también es diferente, según las circunstancias del relato. Como se mencionó anteriormente, el jerónimo desataca la devoción, pero reprocha el comportamiento de los moros en el monasterio del Monte Siòn “acostumbran dezir las missas de mañana a causa que los moros sin ninguna vergüença se entran en la iglesia” (*Viaje a Oriente*, p. 13). Además de criticar el comportamiento de los moros con los franciscanos, el autor se refiere a ellos como “codiciosos” al exigir un número de lámparas de “argento” a los mercaderes cristianos (*Viaje a Oriente*, p. 18).

MAMELUCOS: de los egipcios la mirada del Diego de Mérida a lo largo de toda la narración es positiva, lo único que destaca como perjudicial al cristiano es “torno a dezir lo que mas hizieron los mamellucos contra los christianos, y es que vinieron al monesterio de los frayles françiscos de Monte Syon e cerraronles la yglesya por que no digan las horas dentro, enpero no les echaron fuera del monesterio” (*Viaje a Oriente*, p. 42).

JUDÍOS: dentro del el grupo de los no cristianos será el judío el que sufre mayores maltratos por parte de los cristianos, “por eso no son maltractados los christianos, mas según vy los christianos, con fauor de los mamellucos, ha'zen algunas demasías a los moros y espeçialmente a judíos tramposos” (*Viaje a Oriente*, p. 38).

La categoría utilizada por el fraile, su juicio sobre los comportamientos de estos grupos étnicos y religiosos, denotan que, en general, el relato no es totalmente neutro, sino que posee juicio de valor. Lo llamativo del *Viaje a Oriente*, que aun cuando se da cuenta de elementos de comportamientos negativos, el autor distingue que no todos son iguales e incluso resalta características positivas de algunos grupos religiosos, como ser el caso de los moros.

Asimismo, describe la vestimenta y las costumbres de los egipcios, lo que destaca es su devoción “pues que he començado a dezir de los moros peregrinos es de saber que cien vezes mas son los moros peregrinos que vienen a Iherusalem que los christianos” (*Viaje a Oriente*, p. 128). Pero esto no quiere decir que los mamelucos no importunaban a los cristianos, por ejemplo en una iglesia de Belén, “enpero vi una cosa con gran dolor : que los araveB cada noche meten dentro sus camellos, e aunque el suelo esta enlosado, es tanta la inmundicia quanta esta en la carneçería o azemilería de esa casa de Guadalupe, que apenas podemos entrar sy no poniendo pasaderas” (*Viaje a Oriente*, p. 139). También se refiere a algunos árabes como ladrones, por lo que el cristiano necesitaba trasladarse con mamelucos para su protección.

Lo más interesante son las descripciones que realiza sobre la forma de vida en El Cairo y la organización política de la ciudad. Solo pueden estar armados los mamelucos, se menciona que la violencia en las calles es mínima y que es una “sociedad de gran justicia”. Desde el punto de vista político, los mamelucos tienen dos autoridades, el sofí “que es un gran señor de estas partes” y el soldán, se lo considera un gran señor porque ha tomado muchas tierras y señoríos. En el estrato social hay dos tipos de mamelucos, los ventureros y los esclavos, que poseían una jerarquía distinta.

En síntesis, mientras que, en la mayoría de los relatos de viajes, los musulmanes son retratados como peligrosos para la seguridad y bienestar de los peregrinos cristianos²⁴, Fray Diego de Mérida presenta una visión del otro totalmente distinto. El jerónimo describe las costumbres de las ciudades que visitó con un gran entendimiento sobre el otro, no habla de los islámicos como herejes o paganos, resalta

24 El trabajo se encuadra en el proyecto de investigación PIUNT H611 “Saberes y poderes de territorios nucleares y periféricos de la monarquía hispana, segunda mitad del siglo XV-primer tercio del siglo XIX”.

cualidades positivas como que son muy religiosos y son los que peregrinan en mayor cantidad a sus lugares sagrados. Lo que demuestra es que, a pesar de que estos grupos representen otras confesiones, son personas devotas y piadosas. Esta comprensión de este “otro” implica caracterizarlo en función de lo positivo y de lo negativo, mientras que moros y árabes son descritos con algunas características positivas, los judíos en el relato de Mérida solo son retratados con epítetos negativos, Los judíos serán retratados de manera negativa y son el único grupo que en el que cristianos y musulmanes pueden descargar su desprecio.

En esta misma, cuando describe a la población de El Cairo, hace una mirada positiva de que solo los mamelucos porten armas, para el autor esto genera una mayor paz en la ciudad. Esta imagen difiere a la de otros relatos de peregrinación que se refieren a las poblaciones orientales como bárbaros y salvajes. Diego de Mérida presenta a Egipto como una ciudad tan bella como París y con un gran desarrollo.

La convivencia con el otro no era fácil ni pacífica, la mayoría de los viajeros “quiso conocer realmente, desde la objetividad, a aquellos gobernantes feroces” (Mincheva, 2021: 14). Esta visión generalizada de la sociedad oriental es lo que convierte al Viaje a Oriente en un relato único, en donde el autor no habla de manera despectiva de esas gentes, ni de sus costumbres y su religión. La convivencia con el resto de las confesiones en Tierra Santa es presentada con las dificultades propias del viaje, pero también las considera pacíficas y poco problemáticas. Si los cristianos siguen las indicaciones de los franciscanos y consiguen la protección de los mamelucos, no se enfrentarán a grandes problemas.

“Aunque los viajeros hacen unas descripciones geográficas y urbanísticas similares, se puede apreciar una nítida diferenciación entre la concepción del *yo*, del *otro* y del *nosotros*” (Cano Pérez & García Arévalo, 2015: 316). En esta epístola podemos distinguir la forma de vida oriental que es distinta a la occidental cristiana, por otro lado, queda de manifiesto que, a pesar de las dificultades, la convivencia entre cristianos y mamelucos en los años que comprenden la peregrinación de Fray Diego de Mérida fueron pacíficas. Esta situación será diferente cuando los otomanos tomen el territorio en 1517.

4. Conclusión

El *Viaje a oriente*, más allá de sus propósitos religiosos y espirituales, se centra también en describir lo maravilloso de las ciudades que visita. Lo valioso de la narración del jerónimo es que su itinerario, aunque tiene un itinerario parecido al

de otros viajeros, su paso por Egipto durante la última etapa del gobierno mameluco, es lo que lo convierte en una fuente de información valiosa en un clima de cambio en el mediterráneo.

¿Qué tipo de información puede aportar dicho relato en beneficio de la Monarquía? ¿Cuál era la importancia de los territorios que describe? Sobre esta primera cuestión, la información contenida en la obra de Diego de Mérida fue relevante en un momento que los Reyes Católicos quisieron restablecer las relaciones comerciales con la tierra de los faraones. La necesidad de revincularse con estos territorios tenía una doble vertiente, 1) restablecer el papel de Barcelona como ciudad comercial de la Península en el mediterráneo y 2) detener el avance de los turcos que amenazaba el poderío del rey Fernando.

Las relaciones con el imperio mameluco logran restablecer en 1501, cuando terminada la guerra civil en interior de Egipto, la embajada con Alejandría. Por lo tanto, al momento del viaje de nuestro autor las relaciones eran amistosas, la información aportada sobre la forma de vida e información estratégica podría ser de gran valor para un monarca que estaba desarrollando una política en el mediterráneo. Asimismo, Diego de Mérida también aporta datos sobre la convivencia entre cristianos y musulmanes, que resulta clave en la política de Fernando de ser protector de los Santos Lugares.

Con respecto al segundo aspecto, las relaciones fueron posibles porque los mamelucos también veían con peligro el avance de los otomanos no solo en el Mediterráneo, sino también sobre los territorios que se encontraban bajo su control. Cuando los turcos tomaron el puerto italiano de Otranto consideraban que era importante defender las islas de Chipre y Rodas como forma de establecer una “malla” protectora sobre sus territorios. Por lo tanto, el interés de la alianza era de peninsulares y mamelucos, en este sentido el libro de Mérida aporta conocimientos sobre la forma de vida de una población que iba a ser aliado de Fernando y esto hacía que fuera necesario conocerlos.

En lo relativo a la tercera pregunta, ¿Cómo se manifiesta la “otredad” desde la mirada de un cristiano? La mirada del “otro” de Mérida es particular, ya que no realiza un juicio negativo sobre la comunidad egipcia. Nuestro autor a lo largo de toda su travesía entabla relaciones con distintas personas que permiten concretar su viaje, que eran de diferentes razas y religiones. Específicamente de los mamelucos destaca la paz que se viven sus ciudades y los devotos que son en su religión, no se refieren al “otro” con caracteres negativos como es común en otros relatos de viajes. Asimismo, destaca el buen trato que reciben los cristianos, dando una imagen distinta a la que es usual entre otros viajeros cristianos.

Finalmente, el relato de Diego de Mérida se presenta como analítico de la realidad en la que vive. El Viaje a Oriente resulta valioso para Fernando porque da una imagen de los últimos años del gobierno mameluco signado por la complicada situación política y económica, y refleja las relaciones ambivalentes entre los musulmanes y los cristianos. Finalmente, la política de los castellanos y aragoneses en Egipto no logra concretarse por problemas que se producen en Europa, y por la caída del Imperio mamelucos a mano de los otomanos en 1517, lo que abre otro periodo de conflictos en el Mediterráneo Oriental.

5. Bibliografía

- Araya Corraliza, Juan Miguel** (2021): “Fray Diego y las reliquias. Inventario de un viaje a Tierra Santa”, *Etiópicas: Revista de Letras Renacentistas*, 17, págs. 59-74.
- Asenjo González, María** (2001): “El comercio: actividad económica y dinámica social en las plazas y mercados de Castilla, siglos XIII-XV”, *Cuadernos del CEMyR*, 9, págs. 97-134.
- Cano Pérez, María Jose, & García Arévalo, Tania María** (2015): “Nosotros, vosotros, ellos: relatos de viajeros judíos del siglo XV a la luz del concepto de alteridad”, *Sefarad*, 75(2), págs. 299–316. <https://doi.org/10.3989/sefarad.015.011>
- de Lama de la Cruz, Víctor** (2017): *Urbs Beata Hierusalem los viajes a Tierra Santa en los siglos XVI y XVII*, Ministerio de Cultura, Biblioteca Nacional.
- (2019): “Los viajes a Tierra Santa en los Siglos de Oro: entidad y fortuna de un género olvidado”, *Revista De Filología Española*, 1(99), págs. 89–112.
- Feliu, Gaspar** (2004): “La crisis catalana de la Baja Edad Media: estado de la cuestión”, *Hispania*, 64 (217), págs. 435–466.
- Franch Benavent, Ricardo** (2008): “El comercio en el Mediterráneo español durante la edad moderna: del estudio del tráfico a su vinculación con la realidad productiva y el contexto social”, *Ohm: Obradoiro De Historia Moderna*, 17, págs. 77-112.
- García-Arbós, Salvador** (1971): “Tres españoles en la corte del último sultán de Egipto (1510-1517)”, *Boletín de la Asociación Española de Orientalistas*, 7, págs. 121-130.
- García, Salvador** (1968): “Fray Diego de Mérida, un viajero español al oriente en el siglo XVI”, *Boletín de la Asociación Española de orientalistas*, 4, págs. 119-137.
- Guglielmi, Nilda** (1998): *Guía de viajeros medievales*, Programa de Investigaciones Medievales (CONICET).

- Kubiacyk, Filip** (2006): “La política exterior de Fernando el Católico de 1492 a 1516” en Ricardo Centelles Salamero y Esteban Sarasa Sánchez (coords.) (2006): *Ferdinandus Rex Hispaniarum. Príncipe del Renacimiento*. Zaragoza, Estudios.
- López de Coca Castañer, Jose Enrique** (2005): “Mamelucos, otomanos y caída del reino de Granada”, *En la España medieval*, 28, págs. 229-258.
- (2018): “La «pasada» de Fernando el Católico al Norte de África (1510-1511)”, *Revista del Centro de Estudios Históricos de Granada y su Reino*, 30, págs. 3-23.
- López Grande, María Jose** (2004): “El viaje a Egipto, primeros viajeros españoles y primeras miradas de la investigación española hacia las tierras del Nilo”, *Cuadernos de Prehistoria y Arqueología de la Universidad Autónoma de Madrid (CuPAUAM)*, 30, págs. 225-239.
- Mazzi, María Serena** (2016): *Los viajeros medievales*, Madrid, A. Machado Libros.
- Niane, Djibril Tamsir** (1985): *Historia general de África, IV: África entre los siglos XII y XVI*, Madrid, Tecnos UNESCO.
- Orlandis Rovira, Jose** (1986): “Las peregrinaciones en la religiosidad medieval”, *Príncipe de Viana, Anejo*, 2-3, págs. 607-614.
- Rodríguez-Moñino, Antonio** (1945): “Viaje a Oriente de Fray Diego de Mérida”, *Analecta sacra tarraconensia: Revista de ciències historicoeclesiàstiques*, 18, págs. 115-187.
- Ruiz Trapero, María** (2004): “La reforma monetaria de los Reyes Católicos: su importancia histórica”, en José María de Francisco Olmos, Javier de Santiago Fernández y Juan Carlos Galende (dirs) (2004): *III Jornadas Científicas sobre Documentación en Época de los Reyes Católicos*, Madrid.
- Shaban Mursi, Ebtisam** (2011): *Egipto desde la óptica orientalista de un humanista del siglo XVI: el caso de Legatio Babylonica de Pedro Mártir de Anglería*, tesis doctoral, Universidad de Columbia Británica. <https://open.library.ubc.ca/collections/ubctheses/24/items/1.0105149>
- Suárez Fernández, Luis** (1980): “Las relaciones de los Reyes Católicos en Egipto”, *En la España medieval*, 1, págs. 507-520.
- Yordanova Mincheva, Denitsa** (2021): “Las relaciones entre Cristianos, Musulmanes y Judíos en Tierra Santa a los ojos de los peregrinos españoles del siglo XVI”, *O fenómeno das peregrinações. Reflexiões e práticas desde unha perspectiva interdisciplinar*, 33, págs. 1-17.

Argentina moderna

Corporaciones empresarias rosarinas en una coyuntura de crisis 1929-1930

NATALIA D. ALARCÓN

natalia_alarcon_85@hotmail.com

Escuela de Historia, Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Artes,
Universidad Nacional de Rosario (UNR). ISHIR- CONICET

Resumen

El objetivo de esta ponencia es reconstruir y analizar el diverso accionar que las corporaciones empresarias rosarinas, como lo son la Bolsa de Comercio de Rosario y Federación Gremial del Comercio e Industrias, llevaron adelante frente a la coyuntura de crisis económica y política entre los años 1929 y 1930.

Dicha crisis impactó de diferentes maneras a las corporaciones locales, lo que implicó la toma de diferentes medidas por partes de cada una de ellas, lo cual definirá su relación con sus asociados y con el poder político de turno.

Veremos cómo la retracción de la conflictividad social en la ciudad y la región, luego de un álgido año 1928, establecerá un viraje en sus intereses, buscando elaborar medidas para paliar la difícil situación económica. En este proceso la Bolsa de Comercio se erigirá en un referente que delimitará una agenda de demandas que condensaba viejas aspiraciones de la burguesía local y que fue apoyada por todo el arco empresario. Basándose en una extendida percepción de postergaciones derivadas de las políticas aplicadas por los gobiernos nacionales radicales, en particular sobre temas referidos al acceso fluvial a Rosario, su puerto de ultramar y las condiciones de las estaciones del ferrocarril.

Por otra parte, dentro de esta agenda de temas de interés la Federación Gremial del Comercio e Industrias incluirá el estudio del problema de la crisis económica, evaluando las posibilidades que la crisis del 1929 había abierto para consolidar y expandir la actividad manufacturera en la región. Estableciendo a partir de este análisis la necesidad de conformar dentro de dicha entidad la Sección Industrias.

Palabras clave: corporaciones empresarias / Rosario / crisis

Las corporaciones empresarias rosarinas: la Bolsa de Comercio de Rosario y la Federación Gremial del comercio e Industrias

Desde mediados del siglo XIX y principios del siglo XX surgieron en la ciudad de Rosario y en la provincia, múltiples corporaciones económicas vinculadas principalmente a los intereses primario-exportadores. Estas asociaciones de interés se constituyeron en ámbitos específicos de la burguesía local, en los cuales se ponían en juego relaciones de poder entre los diferentes grupos y sectores económicos que las integraban.

Entre las organizaciones empresarias locales la más importante es la Bolsa de Comercio de Rosario (BCR) fundada el 18 de agosto de 1884. Comenzó su actividad ofreciendo sus instalaciones para el desarrollo de mercados de concentración que favorecieran la confrontación de la oferta y la demanda de productos en general y posibilitaran una mayor transparencia en los precios.

En el año 1889 se reforman sus Estatutos, cambiando su nombre, el Centro Comercial pasó a llamarse Bolsa de Comercio de Rosario y en ese mismo año, se fueron estableciendo con mayor claridad sus instancias decisorias y atribuciones. Compuesta por la Cámara Sindical (CS), Cámara de Comercio, Cámara Arbitral de Cereales, en 1907 se creará la Cámara de Defensa Comercial, en 1910 el Mercado de Cereales a término y finalmente, en 1920 se sumará la Cámara de Yute y sus derivados.

La Federación Gremial del Comercio e Industrias (FG) fue creada a mediados de 1919, en un contexto de fuerte conflictividad laboral, esta primera etapa estuvo fuertemente pautada por el objetivo empresario de formular posturas colectivas ante las huelgas y la protesta obrera, con el paso de los años buscaron consolidar su estructura organizativa y constituirse en una interlocutora válida frente a los poderes del Estado, actuando en temas tales como tarifas, impuestos, patentes, legislación, etc.

En su interior predominaron los intereses comerciales mayoristas, minoristas e importadores y para el año 1930, comenzó a gestarse en su seno una pujante Sección Industrial. La reunión de estos tipos de intereses en su interior la llevaría a compartir asociados con otras corporaciones de la ciudad, principalmente con la Bolsa de Comercio.

Las relaciones entre estas dos instituciones nunca fueron fáciles, ni estuvieron exentas de conflictos y tensiones. Si bien la relación corporativa establecida entre la BCR y la FG, presentó diversos matices a lo largo de los años, durante los años 20 gran parte de sus asociados presentaban una doble pertenencia asociativa, ya para

los años 30 el perfil de la FG se dirigió hacia los intereses industriales, lo que inauguró una nueva etapa en las relaciones de ambas corporaciones.

La acción corporativa durante la coyuntura de la crisis

La crisis que se inicia en 1929 desestructuró el sistema de comercio y finanzas internacionales, mecanismos de los cuales la ciudad de Rosario era altamente dependiente. La crisis puso un techo al crecimiento basado en la expansión de la demanda externa de productos agrícolas, provocando la caída del comercio exterior y el estancamiento del sector rural que determinaron la reducción del rol intermediador que se había cumplido la ciudad y su puerto.

La caída de los precios internacionales de los productos de exportación argentinos hizo que la capacidad de importar se redujera por el menor volumen de exportaciones en 1930, a esto se sumaba la disminución del crédito y la caída de los precios agrícola-ganaderos, lo cual provocó la cesación de pago de numerosos arrendatarios, produciéndose desalojos en masa.

Entre 1929 y 1930 la ciudad presentaba un panorama desalentador, con un puerto agroexportador debilitado por la falta de mejoras, la relocalización de industrias y comercios, muchos de los cuales se trasladaban a Buenos Aires, el cierre de establecimientos industriales y comerciales.

A poco menos de un año del estallido de la crisis internacional, el 16 de junio de 1930, la Bolsa de Comercio preocupada por los problemas que afectaban a la economía local y regional, que desde hacía muchos años habían sido reclamados por la institución, promovió la realización de una asamblea de delegados de las diversas asociaciones comerciales, industriales y edilicias de la ciudad.¹

La actitud de la BCR será recibida con el mayor beneplácito por parte de las asociaciones invitadas. En el editorial del *Boletín* de la Federación Gremial de julio de 1930 afirmaba:

Por un lado, la entidad máxima del Rosario, la Bolsa de Comercio, ha comprendido lo útil y práctico que es provocar esos certámenes que contando con la colaboración de

1 Bolsa de Comercio de Rosario, Sociedad Rural de Rosario, Federación Gremial del Comercio e Industrias, Centro Unión Almaceneros, Cámara Española de Comercio, Centro de Corredores y Comisionistas, Comisión Vecinal Defensores del Barrio Norte, Centro de Rematadores, Centro de Despachantes de Aduana, Centro de Comerciantes en bolsas para cereales, Compañía Santafesina de inmuebles y construcciones y Centro de Consignatarios de productos del país.

todos evidencia valores, que aparentemente distanciados significan aportes de ventajosa cooperación.²

El objetivo de la reunión era reclamar ante los poderes públicos la realización de obras que consideraban necesarias para intensificar sus actividades. Alegando que sus pedidos de mejoras habían sido constantemente desoídos y “*alejados de la acción oficial*”.³

En este caso, el interés de la Bolsa radicaba en colocar en la tribuna pública el tema de Rosario y su puerto, ejerciendo presión ante los poderes públicos acompañados por el peso de todo el ámbito corporativo de la ciudad. Puesto que consideraban que uno de los problemas más acuciantes era el acceso fluvial a Rosario, su puerto de ultramar y las condiciones de las estaciones del ferrocarril.

Tal lo expondrá en su discurso inaugural el presidente interino de la Cámara Sindical de la Bolsa, Germán Pessán:

Nosotros sabemos que Rosario tiene un Puerto insuficiente y caro: que los buques dé y para sus muelles tropiezan con dificultades para transitar por la ruta navegable, al máximo de su capacidad; que el mismo río Paraná, cuyo aprovechamiento para el comercio de ultramar se hace tan dificultosamente, constituye un obstáculo para la vinculación de esta parte del Litoral con la Mesopotamia Argentina, por falta de un sistema de comunicaciones regulares durante todo el año, y, finalmente, que las estaciones ferroviarias de la más poderosa empresa que toca Rosario, constituyen un atentado a la higiene y señalan la mayor desconsideración que puede demostrarse para con la ciudad inicial de sus líneas.⁴

El puerto de Rosario había sido el promotor del desarrollo de la ciudad y su región. Carente de las instalaciones apropiadas, funcionó en base a sus condiciones naturales hasta la primera década del siglo XX: las aguas profundas facilitaban el atraque de buques de ultramar junto a las barracas donde se localizaban las terminales ferroviarias, hecho éste que permitía la carga desde lo alto, por la gravedad, mediante simples canaletas. Cuando las instalaciones portuarias fueron definitivamente construidas, su capacidad resultó insuficiente para las demandas de carga de la época y trabajaron al máximo hasta 1929, a pesar de sus altos costos y de la falta de calado en algunos pasos del río (Castagna y Woelflin, 2001).

2 FG (1930): *Boletín*, julio de 1930, Rosario, s/e.

3 BCR (1931): *Memoria 1930*, Rosario, Talleres Gráficos Ponce y Cía, 43.

4 BCR (1931): *Memoria 1930*, Rosario, Talleres Gráficos Ponce y Cía, 42.

La necesidad de la realización de las obras tales como el incremento de su calado, la construcción de un canal Rosario- Victoria y fundamentalmente, necesidad de mejorar las condiciones de embarque y desembarco, eran tareas fundamentales para asegurar la circulación comercial y las ventajas comparativas de la cercanía de las zonas de producción cerealera, y con ello, suponía también, asegurar mayores beneficios a los empresarios.

Para la más importante corporación empresarial de la zona, las futuras obras, no sólo se consideraban necesarias, sino que constituían una deuda de las administraciones públicas con la ciudad de Rosario que contribuía con creces al enriquecimiento de la nación.

No pedimos lo que la Nación, la Provincia o la empresa privada no podría devolvernos: Nos limitamos a reclamar parte de lo que Rosario produce, parte de lo Rosario merece con los legítimos títulos de un pueblo que aspira a progresar en la medida que le señalan sus destinos.⁵

El tema del puerto de Rosario no será un problema nuevo en las preocupaciones de la institución, ya que desde sus orígenes participó activamente en el proceso que llevó a la consecución del puerto, desde la sanción de la ley que lo autorizó, pasando por el concurso para la construcción y las posteriores disputas por las tarifas y/o la rescisión del contrato (Videla, 2009).

Sin embargo, la heterogeneidad de intereses reunidos en dicha Asamblea hará que los representantes de otras corporaciones sugieran temas de interés para incluir en el debate. Como será el caso del delegado por la Federación Gremial del Comercio e Industrias, Nicolás Boero, quien además de proponer el nombramiento de diversas comisiones que se encargaran de estudiar los asuntos enumerados por el presidente de la BCR, sugiere incluir el estudio del problema de la crisis económica. Será la FG la que propondrá el estudio detallado de la crisis y no las otras corporaciones que participaron en la reunión, siendo que tanto la BCR, Federación Agraria Argentina (FAA) y el Centro Unión Almaceneros (CUA) se encontraban más vinculadas al modelo agroexportador, tenían naturalizado que las crisis eran intrínsecas al modelo y, por lo tanto, consideraban que las medidas a tomar eran meramente coyunturales.

Finalmente, dada la importancia y variedad de temas a abordar se decide crear ocho subcomisiones conformadas por los representantes de las diversas corpora-

5 BCR (1931): Memoria 1930, Rosario, Talleres Gráficos Ponce y Cía, 43.

ciones que asistieron al encuentro. Cada una de las cuales tenían como fin elaborar informes sobre los problemas abordados para luego ser presentados ante la Asamblea. Las temáticas de cada una de estas abarcaba: el Puerto de Rosario, el Acceso al puerto de Rosario, Crisis económica, la Estación del Ferrocarril Central Argentino, los Caminos de acceso al Rosario, el Acceso de los Ferrocarriles del Estado a Rosario, el Camino y Canal entre Victoria y Rosario y la Canalización del arroyo Tortugas y Cañada San Antonio.

Dichas comisiones elaboraron sus dictámenes y elevaron sus resoluciones a la Bolsa de Comercio. La comisión de la Estación del Ferrocarril FCCA señaló problemas, algunos de los cuales se resolvieron décadas después: levantar las vías paralelas a la calle Vera Mújica; unir la calle Salta con la avenida Alberdi mediante puentes; ensanchar el pasaje Escalada al doble del actual y abrir la calle Corrientes en su extremo norte, para que la municipalidad pudiera construir allí una plaza con vistas al río pero fundamentalmente, uno de los principales reclamos era el de la construcción de la estación del Ferrocarril Central.⁶

La comisión de caminos de acceso a Rosario señaló que los mismos “*eran deficientes. No se advierte preocupación por conservarlos y menos aún por mejorarlos*”. Sobre los caminos en general opinó que ninguno de ellos debería “*tener en la parte pavimentada, menos de 9 metros*”, otro de los problemas que requería su estudio era la necesidad de crear caminos de circunvalación que unieran entre sí los pueblos próximos a Rosario “*(...) necesitamos caminos radiales que unan los caminos actuales entre sí...*”⁷

La comisión Camino y canal entre Rosario y Victoria se refirió en el dictamen al proyecto de Ángel Piaggio, quien siendo diputado a la Legislatura de Entre Ríos, en 1918 presentó un proyecto de ley por el cual se disponía la construcción de un camino terrestre entre Victoria y Rosario. Esta iniciativa había sido aprobada en 1925. Sin embargo, no se había construido nada de lo aprobado. La Comisión bregó por la “*pronta ejecución de las obras según el proyecto ya señalado*”.⁸

6 En 1923, la empresa presentó los planos de una estación de pasajeros y una playa de maniobras. En poco tiempo, la obra se volvió controvertida. La necesidad de la construcción de una gran estación ferroviaria no fue puesta en cuestión, se criticaba, en cambio, su localización, la entrada de los trenes a nivel en el corazón de la ciudad, la extensión de la playa de maniobras y clasificación de vagones (227 hectáreas) y su amurallado de cinco kilómetros. Se concluyó que el conjunto de construcciones terminaría por fracturar la continuidad urbana de Rosario. La controversia entre las autoridades locales y las empresas culminó con la postergación de la estación terminal de pasajeros y con la construcción de una amplia playa de maniobras (Fedele y Roldán, 2015).

7 BCR (1931): *Memoria 1930*, Rosario, Talleres Gráficos Ponce y Cía, 87.

8 BCR (1931): *Memoria 1930*, Rosario, Talleres Gráficos Ponce y Cía, 91-92.

La comisión canalización del arroyo Tortugas y Cañada San Antonio, señaló la necesidad de iniciar los trabajos para el saneamiento de una extensa zona de tierra de las provincias de Córdoba y Santa Fe era fundamental para incorporar a la producción tierras anegadizas de una zona fértil y apta para cultivos agrícolas y ganaderos. Sin embargo, dichas obras se encontraban demoradas por la falta de aprobación del convenio suscrito entre ambos gobiernos, dada la anormalidad institucional que se vivía en la provincia de Santa Fe por el cierre de la Legislatura.

Mientras las diversas comisiones realizaban los análisis correspondientes sobre los temas encomendados, sobrevino el Golpe de Estado, con lo cual la convocatoria a una nueva Asamblea sufrirá un compás de espera por tiempo indefinido, arguyendo que dada la caducidad del Congreso de la Nación, a cuyo poder hubiera sido necesario recurrir para plantear algunos los problemas tratados, y dada también la restricción en los trabajos públicos dispuesto por el Gobierno provisional, en atención al reajuste que se había impuesto sería imposible llevar adelante los cometidos de la Asamblea.

Se puede pensar, que la amplia convocatoria y acuerdo que recibirá la Asamblea de Comerciantes, cuyo objetivo principal era solucionar problemas de infraestructura más acuciantes por parte de las diferentes corporaciones de la ciudad, tiene que ver con un clima de época, muy propicio para la estrategia corporativa. A diferencia de lo que ocurrió durante la coyuntura de 1928, en la cual las corporaciones no pudieron aunar intereses en pos de solucionar los problemas sociales que afectaban a la ciudad.

Mientras funcionó la Asamblea esta reclama al gobierno provincial y nacional por su inacción, ya que algunas de las obras que solicitaban dependían de la resolución del gobierno nacional, como era el caso del puerto. Esta vez no por la inercia ante los conflictos entre el capital y el trabajo, pero si por la ineficiencia de solucionar problemas que redundarían en una mejora en el desarrollo económico de la ciudad en un momento en que la crisis económica había comenzado a hacer sentir sus efectos. Sin embargo, esta crítica a la inacción del Estado conducido por los radicales no se sostiene en el discurso de las corporaciones luego del golpe, ya que la rápida respuesta del gobierno de Uriburu a una de las principales obras que reclamaban, como fue el tema del puerto y luego creación de la Junta Nacional de Economía de la provincia de Santa Fe con la inclusión de sus representantes marcará el inicio de un nuevo modo de relacionarse con el gobierno nacional por parte de las corporaciones, valorando el saber técnico y la experiencia práctica del mundo corporativo.

La Bolsa de Comercio y las gestiones por el Puerto de Rosario

La conflictiva relación de la Bolsa de Comercio con la Sociedad Anónima puerto del Rosario provenía de larga data, teniendo su origen en el mismo momento de la firma del contrato de concesión (1902), el cual había sido redactado en términos que únicamente podían favorecer a la empresa concesionaria. A esto hay que sumarle las demoras en el cronograma de las obras, los materiales con los que se construía y finalmente, la aplicación de tarifas por servicios que no se prestaban, todos estos elementos marcarán durante años las disputas de la BCR con la Sociedad Anónima Puerto del Rosario (Videla, 2009).

Dicha Sociedad tenía atribuciones exclusivas para construir, explotar y administrar kilómetros de la ribera sobre el río Paraná. Las leoninas condiciones que imponía la Sociedad sobre todo en lo referente a la fijación de tarifas será objeto de continuas reclamaciones al gobierno nacional, en especial por lo que consideraban una arbitraria fijación de tarifas y más aún, por establecer gravámenes no dispuestos en el contrato, los que serán suprimidos recién una vez nacionalizado el puerto en 1943, por considerarse que no eran los establecidos para los puertos por el Congreso de la Nación.⁹

El objetivo de la Bolsa de Comercio en esta coyuntura de crisis, era reclamar por la realización de obras de ampliación y mejoras en el puerto, el cual desde prácticamente dos años después de su inauguración (1905) había quedado chico para el transporte de la producción cerealera de la zona. Tal como lo expone en su nota dirigida a Yrigoyen:

Es evidente que la ley de concesión no fue previsoras del porvenir del Rosario, cuando antes de inauguradas las obras pudo constatar que éstas serían insuficientes, como hubieron de probarlo los hechos inmediatos. En efecto: calculadas las obras para responder a un tráfico en aumento hasta de 2.500.000 toneladas, a cuyo movimiento se llegaría en 1930, sólo habían transcurrido dos años desde la inauguración cuando se alcanzaba un tráfico superior a ese tonelaje, para llegar diez años después a 4.300.000 toneladas, gran parte de cuyo movimiento debe hacerse con una carencia casi absoluta de elementos para el trabajo.¹⁰

9 BCR (1942), *Boletín Oficial*, Rosario, s/e.

10 Nota dirigida por la Cámara Sindical de la Bolsa de Comercio de Rosario al presidente Yrigoyen. BCR (1931): *Memoria 1930*, Rosario: Talleres Gráficos Ponce y Cía, 101.

Si bien es cierto que la empresa concesionaria no desconocía que en el puerto de Rosario se carecían de los elementos esenciales para el trabajo y que era necesaria la ampliación del mismo, esta se amparaba en que dichas obras requerían de la autorización oficial por parte del Estado.

Ni siquiera el Golpe de Estado, hará que la BCR desista de su cometido y continuará con sus gestiones frente al Gobierno Provisional, a pesar de que este suceso, había puesto en un compás de espera a las gestiones de las diversas Comisiones de comerciantes.

A fines de septiembre de 1930, el presidente de la Cámara Sindical de la BCR, Miguel Monserrat, viajará a Francia y se entrevistará personalmente con el presidente de la Sociedad Anónima Puerto del Rosario, Jorge Hersent, buscando facilitar el entendimiento entre la empresa y el gobierno nacional.

El temor del gobierno respecto de las ampliaciones era que si las mismas se tasaban por el valor comercial, el costo para la restitución de dichas instalaciones iban a ser imposibles de pagar para el gobierno nacional, obligando a una nueva prórroga de la concesión que por disposiciones del contrato debería ser por el mismo período que el original, es decir, hasta 1982.¹¹

Las conversaciones entre el presidente de la Bolsa de Comercio y el Sr. Hersent, llegaron a un entendimiento, obteniendo su palabra de que

la realización del plan de reformas propuesto por ella no importaría el acrecentamiento de los plazos originarios de la concesión otorgada, ni ninguna otra ventaja, fuera de la que indicó referente al desarrollo de la explotación.¹²

A partir de la intervención de la BCR, en el mes de diciembre el Ministro de Obras Públicas de Uruburu, Octavio S. Pico, llegará a la ciudad de Rosario para ver con sus propios ojos las condiciones en las que operaba el puerto de la ciudad.

Días después de esta visita se dará a conocer el decreto elevado por el Gobierno Provisional, en donde se autorizaba la realización de las obras:

Los avatares de la crisis económica harán que la Bolsa, busque solucionar temas acuciantes en pos de mejorar el transporte de mercancías, uno de ellos fue el puerto y otro de los temas que consideraban fundamental era el del Ferrocarril. A pesar de que sus gestiones ante Yrigoyen se vieron interrumpidas por el golpe de estado, la corporación no dejó que esto fuera un limitante para cumplir su objetivo, logrando que prácticamente tres meses después de asumido el Gobierno Provisional, este

11 BCR (1939): *Boletín Oficial* 1939, Nº 820, Rosario, s/e.

12 BCR (1931): *Memoria 1930*, Rosario, Talleres Gráficos Ponce y Cía, 102.

firmara el decreto para la ampliación del puerto de Rosario. Esta acción tomada por el gobierno de Uriburu, marcará el inicio de un nuevo modo de relacionarse con el gobierno nacional por parte de la Bolsa, en la cual el Estado valora y escucha el saber técnico y la experiencia práctica del mundo corporativo. Y este viraje no sólo se debe al ímpetu corporativista del gobierno provisional, sino que también reside en el carácter de las corporaciones como de representantes de los capitalistas. Este cambio en la relación entre gobierno y corporaciones se verá traducido en activa participación de los representantes de la Bolsa de Comercio y de la Federación Gremial del Comercio e Industrias en la Junta de Economía Nacional de la provincia de Santa Fe, la cual de algún modo compartirá muchas de las evaluaciones sobre los diversos temas que habían preocupado en un comienzo a la Asamblea de las Asociaciones Comerciales, industriales y edilicias.

La Comisión de crisis económica y la creación de la Sección Industrias de la Federación Gremial

Como nos hemos referido anteriormente, Nicolás Boero, representante de la FG había propuesto incluir dentro de las Comisiones el estudio de la crisis económica, la comisión encargada estará conformada por Ernesto Daumas¹³, Ricardo O. W. Le Bas y Alfredo J. Rouillón.¹⁴ Con Ernesto Daumas a la cabeza elaborará un pormenorizado estudio de la situación económica y planteará la necesidad de la acción conjunta de las entidades representativas a partir de un programa que constituiría las bases para salir de la crisis:

13 Socio de la Bolsa de Comercio desde 1922, en 1929 ingresará como vocal de la Cámara de Comercio representando al gremio de industriales mayoristas, ya para 1930 y 1931 será vicepresidente de esta cámara. Formará parte de Federación Gremial desde 1928 y ejerciendo un papel relevante durante toda la década de 1930, actuando como vicepresidente hasta ser electo presidente, cargo que ejerció entre 1939 y 1945.

14 Alfredo Rouillón, fue un importante rematador de cereales y agente inmobiliario. Formó parte del directorio de las empresas "S.A. Echesortu y Casas" orientada al negocio inmobiliario y "S. A. Estancias y Colonias Echesortu y Casas" especializado en la actividad agropecuaria e industrial. Fue intendente de Rosario entre el 07/10/1922 y el 06/10/1926, además de concejal; presidente de numerosas sociedades comerciales, fundador de varios clubes de la ciudad de Rosario (Jockey Club, Club Rosarino de Pelota) y socio de importantes instituciones de la ciudad como la Bolsa de Comercio de Rosario. Fue pionero de la aviación argentina y de las comunicaciones. También fue presidente de la Liga Patriótica Argentina, sección Rosario.

El momento actual parece, pues, propicio para la concertación de una acción conjunta, entre todas las entidades representativas del comercio de la República, cuyas normas generales podrían definirse en el siguiente programa:

- a) Fomento de la producción e industria nacional, por la fijación de derechos de aduana prohibitivos sobre los artículos que el país produce o puede producir.
- b) Liberación de derechos a artículos que el país no produce ni puede producir y sean necesarios para el consumo y la industria.
- c) Medidas permanentes de defensa contra el "dumping" de otros Estados y contra las ventajas que saquen de la eventual desvalorización de su moneda.
- d) Derechos de importación mixtos a los artículos superfluos.
- e) Defensa del comercio de exportación, por medio de convenios con los países compradores.¹⁵

Este clima de ideas será refrendado, cuando el 1 de agosto de 1930 la Federación Gremial del Comercio e Industrias convoque a una reunión a realizarse en los salones de la Bolsa de Comercio, con el objetivo de dar propaganda a la Exposición Industrial Santafesina¹⁶. El acto central será la conferencia del ingeniero químico Luis G. Mirson titulada "Hacia la industrialización" y al acto asistirá el Ministro de Industria, Producción y Fomento, Agustín Gatti, y el ingeniero Humberto Pomilio¹⁷, fundador de Celulosa S.A¹⁸, quién se referirá a temas de la actualidad industrial de la región. También se aprovechará la oportunidad para cambiar ideas sobre la constitución de la Unión Industrial Santafesina, ya que no existía en la ciudad una organización que reuniera y defendiera los intereses del sector industrial.¹⁹

El ingeniero Mirson en su conferencia, exaltará la capacidad técnica acumulada en las industrias nacidas durante la Primera Guerra Mundial, constituida por el

15 BCR (1931): *Memoria 1930*, Rosario, Talleres Gráficos Ponce y Cía, 69.

16 El 4 de julio de 1930, el gobernador de la provincia firmará un decreto por el cual se crea la Exposición Industrial Santafesina, la cual debía realizarse conjuntamente con los torneos anuales de las respectivas sociedades rurales de Santa Fe, Rosario, Rafaela y Reconquista. Asimismo, determina la necesidad de la creación en la provincia de un organismo similar a la Unión Industrial Argentina. *Santa Fe*, 5/7/1930.

17 Humberto Pomilio, ingeniero de origen italiano, fundador Celulosa S.A., quien había llegado de su Italia natal portando un método de elaboración de pasta novedoso para el medio local.

18 Celulosa Argentina SA había sido constituida en la ciudad de Rosario en 1929 para la explotación y fabricación de medias pastas, pastas químicas, celulosa y papel con paja y otros sustitutos. El método inicial fue conocido como Cataldi-Pomilio, por sus promotores, inmigrantes italianos que propusieron un tratamiento de la paja del trigo a la soda y el cloro gaseoso. Instalada en Juan Ortíz (hoy Capitán Bermúdez), al norte de la ciudad de Rosario, en los márgenes del Río Paraná. Celulosa Argentina (1980). *Con raíces en la patria*. Rosario: s/e, 1980.

19 Como ocurría en el caso de Buenos Aires con la Unión Industrial Argentina.

empresariado, los trabajadores y los profesionales formados por las Universidades. Exponía que lo que se debía hacer era defenderse de actitudes observadas en otras naciones y adecuarse al “*principio económico hoy mundialmente en uso abastecerse a sí mismo*”.²⁰

Por otro lado, Humberto Pomilio planteaba en su discurso, que los argentinos eran portadores de “*un concepto equivocado sobre el valor, sobre la capacidad industrial de este país*” y lo atribuía al aislamiento en que vivían los industriales, uno respecto de los otros. Si bien afirmaba que existían importantes industrias comparables a las europeas y norteamericanas, el panorama no era satisfactorio, pues había que avanzar en el aprovechamiento de subproductos y desperdicios del campo, formar técnicos y trabajadores. Se mostraba sorprendido por el grado de organización y lucha de los trabajadores, en contraste con lo acontecido por los industriales, quienes “*no colaboran ni se organizan*”. Se quejaba de que las prédicas de Luis Colombo no eran escuchadas. Hacía falta mejorar los métodos de trabajo, formar y seleccionar el personal, crear un espíritu de colaboración entre los industriales y defender sus derechos. Había además que formar el “*espíritu industrial de país*”.²¹

Desde sus comienzos en esta corporación predominarán grupos de empresarios vinculados al comercio y a las actividades de importación, que comenzaron a diversificar sus actividades productivas hacia las manufacturas. Esta preocupación por la industrialización no será privativa de la Federación Gremial si no también se correspondería con la preocupación por la industrialización que ya estaba vigente en el ámbito corporativo empresarial, como por ejemplo en la CACIP.²²

En consonancia a los discursos vertidos por los oradores y como resultado de la percepción de la cual eran portadores los dirigentes de la Federación Gremial del Comercio e Industrias, sobre las posibilidades abiertas tras la crisis de 1929 para consolidar y expandir dicha actividad en la región surgirá en su interior la *Sección Industrias* (Simonassi, 2012).

Entre los fundamentos de su conformación se afirmaba que, “*la orientación económica que toman todos los países del mundo, hace necesario que la acción del Estado y el esfuerzo privado propendan al mayor desarrollo de la industria para poder alcanzar, en lo posible, el ideal de bastarse a sí mismo.*” Consideraban que, a

20 FG (1930): *Boletín Agosto 1930*, Rosario, s/e.

21 FG (1930): *Boletín Agosto 1930*, Rosario, s/e.

22 En la década de 1930 existían al menos cuatro organizaciones patronales con representación en el empresariado industrial a escala nacional además de las agremiaciones regionales y locales. Los industriales se repartían en otras entidades asociativas como CACIP, la Asociación del Trabajo y la Federación Argentina de Entidades Defensores del Comercio y la Industria.

pesar de la crisis, era momento “*de intensificar la acción de la industria rosarina*”.²³

Dando inicio a una organización que buscaba representar a nuevos actores, los industriales de la ciudad, quienes se convertirán durante los años de la Segunda Guerra Mundial en el segmento más dinámico de la FG. A esta tendencia no será ajena la Bolsa de Comercio cuando unos años después, ya encontremos dentro de la Cámara Sindical empresarios con un perfil claramente industrial.²⁴

La nueva Sección de la Federación Gremial estaba presidida por un dirigente empresario de gran prestigio en la ciudad, Ernesto Mario Daumas. El Secretario de la Sección Industrias fue Julio Enz, un Contador Público egresado en 1919 de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNL, que había actuado como empleado en la Aduana de Rosario y en una institución bancaria, además había sido administrador de un aserradero local y corredor en un corralón de maderas. Desde 1920 actuaba como corredor libre y desde 1922 además como representante de importantes firmas extranjeras (brasileñas, norteamericanas e inglesas), pertenecía además a la fábrica EMTSA (Elaboración de Maderas Terciadas SA) y actuará durante toda la década del treinta, hasta 1945, en la comisión directiva de Federación Gremial. La vicepresidencia de la Sección recayó en el ingeniero italiano Humberto Pomilio, fundador de Celulosa S.A. Su participación en las actividades de la corporación estuvo limitada a este momento fundacional de la Sección (Simonassi, 2012).

Estas modificaciones experimentadas a nivel corporativo respondían a las acuciantes necesidades de la coyuntura. Durante los años ‘30, el declive relativo de las actividades agrícolas con la consecuente merma en las actividades comerciales de la ciudad de Rosario determinó el auge industrial,²⁵ el cual se vio reflejado en una aceleración en la tasa de crecimiento industrial en términos de establecimientos, empleo y producto. Actividad industrial que tendrá sus inicios fines del siglo XIX y que estará asociada a la exportación de bienes primarios, gracias al desarrollo de la

23 FG (1930): *Boletín Agosto 1930*, Rosario, s/e.

24 Los empresarios anteriormente referidos si bien poseen industrias, que están vinculadas directamente a la exportación o tienen un bajo nivel de complejidad. Recién en 1932 la Cámara Sindical de la Bolsa de Comercio estará presidida y conformada en su mayoría por empresarios que podríamos caracterizar como industriales: Julio U. Martín (dueño de la Yerbatera Martin), Atlántico Dianda (Molinero perteneciente a la firma Minetti), Francisco Calvente (industrial perteneciente a la firma Calvente A y F).

25 El censo provincial de Industria, Ganadería y Comercio de 1929, indica que el departamento Rosario (en el cual la ciudad concentraba más del 90% de las actividades industriales) ocupaba el primer lugar en la provincia por la cantidad y calidad de sus industrias, contando con 621 fábricas y 284 talleres, con un capital invertido cercano a los m\$ñ 140 millones y m\$ñ 110 millones, para fábricas y talleres respectivamente, concentrando casi el 61% del total provincial (Fernández y Armida, 2000).

actividad agropecuaria y el comercio exterior (Kofman, Lanciotti y Pérez Barreda, 2012).

Esta industria se constituyó sobre la base de una fuerza de trabajo calificada y altamente heterogénea. Localizándose preferentemente en los núcleos urbanos dada la ventaja comparativa que poseían estos enclaves, tales como el amplio mercado construido en torno a la ciudad y sus alrededores, la disponibilidad de un consolidado sistema de transportes y la presencia del puerto, que podía garantizar la entrada de materias primas, bienes intermedios y de capital necesarios para el crecimiento industrial (Simonassi, 2012).

La creciente preocupación de las corporaciones, particularmente de la Federación Gremial, por la industrialización y el rol de esta en el desarrollo general, fueron estimuladas por las posibilidades que la crisis de 1929 abrió para el desarrollo de esta rama. El objetivo de la Sección Industrias era “en lo posible...bastarse a sí mismos”, en este sentido el discurso industrialista que predominará durante este periodo era una industrialización basada en las materias primas disponibles como salida a la crisis. Si bien, más claramente hacia el final de la década del '30, este ímpetu industrialista se materializó en acciones más concretas, pero no se puede negar que las cosas estaban cambiando entre el empresariado local y la visión de su destino y el de la ciudad.

La Federación Gremial y la Bolsa de Comercio su accionar durante el gobierno de la intervención

En consonancia con las ideas vertidas en el memorial presentado dos meses antes a Yrigoyen²⁶ por parte de la Sociedad Rural Argentina (SRA),²⁷ la Confederación Argentina del Comercio, de la Industria y de la Producción (CACIP)²⁸ y la Unión

26 Memorial presentado al gobierno de la Nación, por las entidades representativas de la producción e industrias argentinas, 22 de Agosto de 1930. Reproducido en *Boletín de la Bolsa de Comercio de Rosario (1930)*; N° 448, Rosario, s/e.

27 La Sociedad Rural Argentina se fundó en 1866 por la iniciativa de un grupo de hacendados de la Provincia de Buenos Aires liderado por Eduardo Olivera. Entre sus fundadores se encontraron: José T. Martínez de Hoz, Eduardo Olivera, Lorenzo F. Agüero, Jorge R. Stegmann, Claudio F. Stegmann, George Temperley, Richard B. Newton, Leonardo Pereyra, Mariano Casares, Luis Amadeo, Francisco Madero, Juan N. Fernández, Ramón Viton. Sociedad Rural de Rosario (1945): *Cincuentenario de su fundación. Síntesis Histórica*, Rosario, La Sociedad.

28 En 1916, las más importantes organizaciones empresarias argentinas fundan la Confederación Argentina del Comercio, la Industria y la Producción. Estaba conformada fundamentalmente por bolsas de comercio, sociedades rurales, cámaras de comercio y de cereales. Entre otras organizaciones estaban representadas por la Bolsa de Comercio de Buenos Aires, la Bolsa de Comercio de Rosario, la Bolsa de

Industrial Argentina (UIA)²⁹ y ampliando el contenido del mismo, dos ministros del gobierno santafesino surgido del golpe, Alejandro Bunge -frente al Ministerio de Hacienda- y Atilio Dell`Oro Maini -en Instrucción Pública y Fomento- impulsaron la creación de la Junta de Economía de la Provincia de Santa Fe, con carácter consultivo y participación de los empresarios para el asesoramiento a los ministerios en temas diversos que incluían el estímulo a la producción, el aliento al consumo, la colonización, la educación técnica, entre otros. La medida no era una excepción provincial ya que el organismo luego se replicará en diversas regiones del país.

La constitución de la Junta de Economía de la provincia de Santa Fe fue pergeñada sobre la base de las posturas sustentadas desde la *Revista de Economía Argentina* (donde la figura de Bunge era central), cuyos principales puntos eran: bajar la desocupación, promover la industria y estimular el consumo de la producción nacional (Belini, 2010; Bacolla, 2010).

El acto de presentación de esta iniciativa se llevará a cabo en los salones de la BCR, y entre sus principales oradores podemos encontrar a Bunge, Dell`Oro Maini y Luis Colombo, presidente de la UIA.

Tal como lo expresamos anteriormente las ideas volcadas en las posturas de estos funcionarios, ya habían sido expuestas anteriormente en la *Revista de Economía Argentina* y así lo expresará Alejandro Bunge:

Habéis oído durante los dos primeros meses de la dignificación nacional desde distintos sectores del país, la palabra del ideal y del pensamiento político que inspiraron la Revolución y que inspiraron al Gobierno Provisional. (...)

Vais a escuchar, señores la expresión más o menos del pensamiento económico y de los sentimientos sociales que abrieron el camino a la revolución y que preocupan al pueblo que trabaja y produce. (...)

Conozco ese sentimiento y esos sentimientos, porque he contribuido a formarlos en una vida de estudio y de acción.

Comercio de Córdoba, la Sociedad Rural Argentina. Su intención era la de concentrar la representación en nivel nacional de todas aquellas para lograr una presencia más estable como "órgano de colaboración del gobierno". El proyecto de la CACIP incluía la reformulación del modelo de desarrollo, el fortalecimiento del Estado como ordenador de la vida económica y social y la inclusión de determinadas instituciones sociales en la toma de decisiones políticas (Marchese, 1993, 2000).

²⁹ La Unión Industrial Argentina nació en 1887, fruto de la unión del Club Industrial y el Centro Industrial. El primero agrupaba a los artesanos y pequeños productores, mientras que el segundo nucleaba a los productores agropecuarios y al sector de importación. Su primer presidente fue el senador Antonio Cambaceres (Schvarzer, 1991).

No interpreto, sin embargo, ni al Gobierno Provisional ni a la intervención de Santa Fe (...) Expongo, en cuanto a doctrinas económicas viejas ideas personales que, como sabéis, constituyeron una preocupación predominante en la vida del que os habla.³⁰

Por su parte, Atilio Dell`Oro Maini señalará en su discurso las características que tendría el organismo:

La composición de las comisiones responde al propósito de convocar elementos representativos de las corporaciones cuyos fines concurren en el más alto y general bien común. El llamado dirigido a las clases laboriosas no obedece a una simple necesidad de consejo y de consulta circunstancial y transitoria. Nace de un concepto real de las funciones del estado y de la exigencia- hoy imperiosa- de adaptarlo a las finalidades de la actividad económica. Cuando existe un divorcio entre economía y política es porque ésta se pervierte o porque se oscurece la noción de sus deberes. Muchas veces se procede como si todo el estado fuera el gobierno. El gobierno, en verdad, no es sino uno de los elementos activos integrantes, el elemento superior y coordinado por cuyo medio, la variedad de los intereses se ordena al bien común. El estado es la sociedad civil organizada, en el que se integran diverso grupos y relaciones, desde la familia hasta las diferentes asociaciones de la profesión o la cultura.³¹

En relación al funcionamiento de la Junta sostenía:

(...) Son instrumentos de consulta y de investigación: no tienen por objeto abrir grandes y brillantes debates, sino inquirir los elementos de un problema para planearlo con exactitud y regularidad: conciliar los intereses particulares a veces divergentes, con la exigencia del bien general; adaptar la acción administrativa a las necesidades que debe satisfacer, reanudar el contrato quebrantado entre la acción del gobierno y las energías vitales y particulares.³²

Las materias de estudio de la Comisión eran: creación de trabajo, estímulo del consumo y producción; desarrollo de la industria manufacturera; construcción y conservación de caminos; estímulo a la enseñanza técnica; estímulo de la industria de la construcción; incentivo para la construcción de viviendas higiénicas y baratas; fomento de la colonización y subdivisión de los latifundios; desarrollo de medidas

30 BCR (1930): Boletín *Oficial* 1930, Nº 452, Rosario, s/e.

31 BCR (1930): Boletín *Oficial* 1930, Nº 452, Rosario, s/e.

32 BCR (1930): Boletín *Oficial* 1930, Nº 448, Rosario, s/e.

tendientes a la eficiencia bancaria (por ejemplo, la difusión del uso del cheque); reducción de la mortalidad infantil; estudio de la industria lechera y los medios para estimular su producción. En relación a estos temas de estudio se constituyeron diversas secciones: Producción; Industria; Transporte, Comercio y banca; Colonización; Finanza, impuestos internos y tráfico interprovincial; Educación Técnica; Sanitaria y Vivienda.³³

Los participantes de esas secciones lo harán en número no mayor de cinco delegados seleccionados de acuerdo a las materias elegidos por las Sociedades Rurales de Santa Fe, Rosario, Rafaela y Reconquista; Bolsas de Comercio de Santa Fe y Rosario; Unión Industrial Argentina; Federación Gremial del Comercio y la Industria; Facultad de Ciencias Económicas y Facultad de Química Industrial y Agrícola de la Universidad del Litoral; Federación Provincial del Magisterio; Asociación de Cooperativas Argentinas; Federación Agraria Argentina; Banco Provincial de Santa Fe; Bancos Particulares de la Provincia; Sociedades de edificación y construcción; y aquellos miembros de las instituciones del trabajo, de la producción, de la industria; del comercio, de la banca, cuya colaboración solicite la Comisión.

La creación de la Junta Nacional de Economía de la provincia de Santa Fe fue recibida con gran entusiasmo por las diversas corporaciones de la ciudad, tanto como por el Centro Unión Almaceneros, cuyo presidente Evaristo Martínez participará de la reunión; como así también la Federación Agraria Argentina la cual reproducirá en sus publicaciones los discursos de los funcionarios del gobierno de la intervención dándole amplia propaganda al acto constitutivo de la Junta.³⁴

La comisión entrará en funciones a fines del mes de enero de 1931, en los salones de la Bolsa de Comercio de Rosario, presidida por el Ingeniero Bunge y con la asistencia de Miguel Monserrat, Eugenio Vogt³⁵, Ernesto Daumas³⁶, José Gaffner³⁷,

33 *Decreto de la Intervención Nacional*. Reproducido en BCR (1930): *Boletín Oficial 1930*, N° 452, Rosario, s/e.

34 CUA (1930): *Revista del CUA*, Rosario, s/e. *La Tierra*, 11/11/1930.

35 Vogt era alemán, fue directivo de empresas belgas en Guatemala, de Molinos Río de la Plata en Buenos Aires y en Rosario fue gerente general de Molinos Fénix, co-fundador de Celulosa y miembro de La Unión Gremial, entre otras empresas que lo acercaban a algunos directivos de Federación Gremial. Su actividad corporativa la desempeñó en la Bolsa de Comercio de Rosario. AA. VV (1945): *Diccionario Biográfico de hombres de negocios, biografías contemporáneas*, Buenos Aires, Veritas – F. Antonio Hirsuto SA Editora y de Informaciones Comerciales.

36 En 1930 Daumas preparó un artículo que fue publicado en la *Revista de Economía Argentina*, titulado "El problema de la yerba mate", el cual contenía un prólogo del propio Alejandro Bunge, donde afirmaba; "Si cada uno de los problemas económicos y comerciales, fuera estudiado por algún productor, industrial o comerciante, en la forma en que lo hace el señor Ernesto Daumas... las soluciones respectivas serían mucho menos difíciles". En su artículo, Daumas pedía medidas proteccionistas para la producción de yerba mate, cuestionaba la excesiva dependencia de la economía nacional de las exportaciones agro-

Carlos Ortiz Grognet.³⁸ La constitución de la Junta revelará un fuerte peso de representantes de las dos principales corporaciones de interés de la ciudad, la Bolsa de Comercio y Federación Gremial. Sin embargo, luego del entusiasmo despertado entre los empresarios por este intento de organizar nuevos instrumentos de intervención estatal y de instancias de consulta a los intereses sectoriales como una nueva modalidad para enfrentar los crecientes desafíos en el terreno económico y social, la euforia se diluyó rápidamente. La vida de la Junta de Economía Nacional de la provincia de Santa Fe será efímera, así como también el paso por la cartera de Hacienda del gobierno provincial provisional de uno de sus creadores, Alejandro Bunge.³⁹

En consonancia con el proyecto corporativista que portaba el uriburismo en los primeros años de la década del 30, el intervencionismo se orientaba a preservar los intereses de los grupos empresarios y abría los aparatos del estado a sus iniciativas y requerimientos de inmediato o mediano plazo, tal como ocurrió en el caso de la BCR cuando reclamó al apenas asumido gobierno de la intervención la realización de las obras en el puerto de Rosario, las cuales habían sido postergadas por años.

En este sentido la inclusión en la Junta Nacional Económica de representantes salidos de las filas de la Bolsa de Comercio de Rosario y sumado a esto, el hecho que la misma funcionara en las instalaciones de la Bolsa, respondió al peso, la capacidad de negociación y de llegada al gobierno provisional de las demandas formuladas por dicha corporación que se alegaba los intereses generales de la sociedad rosarina.

Y si bien, en un primer momento las corporaciones rosarinas creyeron que sus intereses iban a ser encauzados y escuchados por parte del Estado a partir de la creación de la Junta Económica. Sin embargo, cuando en abril de 1931 el Ingeniero Alejandro Bunge presente su renuncia al cargo de Ministro de Hacienda de la provincia de Santa Fe por considerar que la obra de gobierno que se había trazado había sido cumplida, la Junta pierde a su ideólogo y su razón de ser.

pecuarias y proponía aún a riesgo de disminuir el comercio exterior “desarrollar los recursos internos del país hasta independizarlo del extranjero en todo cuanto su suelo pueda suministrar” (Simonassi 2012).

37 Industrial, durante los años 20 fue presidente de la Cámara de Defensa Comercial de la Bolsa de Comercio, pertenecía a la Sucursal de Francisco Henzi (distribuidor de bebidas y alimentos).

38 BCR (1931): *Boletín Oficial* 1930, Nº 457, Rosario, s/e.

39 *El Litoral*, 23/04/1931. *Santa Fe*, 24/04/1931. El Ingeniero Alejandro Bunge presenta su renuncia al cargo de Ministro de Hacienda de la provincia de Santa Fe por considerar que la obra de gobierno que se había trazado había sido cumplida.

Reflexiones finales

Frente a la coyuntura de la crisis en un primer momento y del golpe después, las corporaciones empresariales rosarinas pudieron encontrar algunas orientaciones comunes en donde sus intereses confluyeron y elaboraron acciones a fin de lograr sus objetivos, y otras en la que parecen seguir caminos si no divergentes, por lo menos diferenciados.

En una ciudad azotada por la crisis, requería que la Bolsa de Comercio cumpliera su papel de articuladora de los intereses empresarios. En este sentido, el rol de la Asamblea de delegados de las diversas corporaciones de la ciudad era reclamar ante los poderes públicos la realización de obras que las “fuerzas vivas” de la ciudad consideraban necesarias para intensificar sus actividades. El punto fundamental al que apuntaba la Bolsa era colocar en la tribuna pública el tema de Rosario y su puerto, ejerciendo presión ante los poderes públicos acompañados por el peso de todo el ámbito corporativo de la ciudad.

Sin embargo, dada la heterogeneidad de intereses reunidos en dicha Asamblea hará que los representantes de otras corporaciones sugieran temas de interés para incluir en el debate, creándose ocho subcomisiones conformadas por los representantes de las diversas corporaciones que asistieron al encuentro.

Si bien, el golpe de Estado detendrá el funcionamiento de la Asamblea, la Bolsa de Comercio continuará con su cometido de lograr las mejoras necesarias para el puerto incluso negociando directamente con el presidente de la Sociedad de Puerto de Rosario, gestiones que llegarán a buen fin con la aprobación de un decreto por parte del gobierno provisional para la realización de las tan esperadas obras en el puerto de Rosario.

Por su parte la Federación Gremial, a partir de la participación de sus representantes en la Asamblea de Comerciantes especialmente en la Comisión de Crisis Económica elaborarán un diagnóstico para la salida de la crisis que se basaba en la necesidad de diversificar la estructura económica y estimular la industrialización. En pos de estos intereses industriales que buscaban representación, en agosto de 1930 se conforma la Sección Industrias de la Federación Gremial, como resultado de la percepción de la cual eran portadores sus dirigentes, sobre las posibilidades abiertas tras la crisis de 1929 para consolidar y expandir la actividad manufacturera en la región. Produciéndose, a partir de entonces el progresivo encumbramiento de un grupo dirigente que expresaba la expansión del sector industrial y la creciente importancia que fue asumiendo la representación de esos intereses en el interior de la organización, restando peso a la del comercio que había sido uno de sus pilares

desde su creación. A esta tendencia no será ajena la Bolsa de Comercio cuando unos años después, ya encontremos dentro de la Cámara Sindical empresarios con un perfil claramente industrial.

Por el lado de la Bolsa de Comercio, se vincula al gobierno de la intervención formando parte en cuanto espacio de participación que abriera el gobierno de facto, como será el caso de la Junta de Economía Nacional. Sin embargo, esta forma de participación corporativa tuvo una existencia efímera para la provincia de Santa Fe, revelándose más eficaz el vínculo directo con el Poder Ejecutivo Nacional a través de sus ministerios.

Ahora bien, la novedad luego del golpe no residió en la intervención estatal en momentos de crisis para subsanar los efectos de esta en la economía ni en la aparición de demandas por parte de las corporaciones hacia el Estado⁴⁰, sino que lo novedoso fue la dimensión y extensión que adquirió la intervención y la valoración que se hacía de la experticia de las corporaciones en cuanto a poseedoras de un saber técnico necesario para elaborar e implementar políticas públicas.

Sin embargo, y a pesar del amplio entusiasmo que despertara en los grupos empresarios de la ciudad de Rosario esta apertura hacia el Estado participando en instancias de consulta, esto no implicó que la organización partidaria hubiera perdido su legitimidad, sino que esa función era compartida por otras instancias de decisión que se consideraban poseedoras de los saberes técnicos necesarios para la proveer al Estado de insumos para paliar la crisis.

Asimismo, a pesar de que el golpe de Estado había sido recibido de buena manera por algunas corporaciones, en general estas continuaron enarbolando la bandera del apoliticismo.

Bibliografía

- Bacolla, Natacha** (2010): “Estado, política y economía en la Argentina de entreguerras. Itinerarios y debates en la Revista de Economía Argentina”, en Tato, María Inés y Castro, Martín (comp.) (2010): *Del Centenario al peronismo. Dimensiones de la vida política argentina*, Buenos Aires, Imago Mundi.
- Belini, Claudio** (2010): “La industria como problema y como solución. Ideas, debates y propuestas durante la entreguerra, 1918-1943”, en Tato, María Inés y Castro, Martín

40 Para un análisis de las relaciones entre corporaciones y Estado ver: Marchese, 2000.

- (comp.) (2010): *Del Centenario al peronismo. Dimensiones de la vida política argentina*, Buenos Aires, Imago Mundi.
- Castagna, Alicia y Woelflin, María Lidia** (2001): “La economía rosarina desde la sustitución de importaciones hasta la reestructuración productiva”, en Falcón, Ricardo y Stanley, Miriam (comp.) (2001): *Historia de Rosario*, Rosario, Homo Sapiens.
- Fedele, Javier y Roldán, Diego** (2015): Costa, puerto y ciudad: relaciones, tensiones y reestructuraciones del espacio, Ponencia presentada *6tas Jornadas Internacionales e Interdisciplinarias de Estudios Portuarios*, Rosario.
- Fernández, Sandra y Armida, Marisa** (2000): “Una ciudad en transición y crisis (1930-1943)”, en Pla, Alberto (coord.) (2000): *Rosario en la historia (de 1930 a nuestros días)*, Rosario, UNR Editora.
- Kofman, Marco; Lanciotti, Norma y Pérez Barreda, Natalia** (2012): “La industria santafesina desde la expansión agraria a la diversificación productiva, 1887-1964”, en Frid, Carina y Lanciotti, Norma (comp.) (2012): *De la expansión agraria al desarrollo industrial: la economía de Santa Fe entre 1850 y 1970*, Rosario, Prohistoria.
- Marchese, Silvia** (1993): “Empresarios en búsqueda de un espacio político. La CACIP: realidad interna y rumbos externos”, en Ansaldi, Waldo; Pucciarelli, Alfredo y Villaruel, José (comp.) (1993): *Argentina en la paz de dos guerras, 1914-1945*, Buenos Aires, Biblos.
- (2000): “Estrategias de las organizaciones empresariales para su participación en política”, en Falcón, Ricardo (dir.) (2000): *Nueva Historia Argentina Tomo IV Democracia, conflicto social y renovación de ideas (1916-1930)*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Schvarzer, Jorge (1991): *Empresarios del pasado. La Unión Industrial Argentina*, Buenos Aires, CISEA-Imago Mundi.
- Simonassi, Silvia (2012): *Las organizaciones empresarias de la industria. Rosario (1930-1962)*, Tesis de Doctorado, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.
- Videla, Oscar (2009): “El puerto de Rosario y la Bolsa de Comercio. Entre la representación corporativa y las disputas interburguesas (1898-1906)”, *Revista de Estudios Marítimos y Sociales*, 2 (2).

La administración de justicia en el territorio nacional de Misiones: miradas en torno a las atribuciones de gobernadores y jueces letrados (comienzos del siglo XX)

ILEANA G. MARINONI

ileanagmarinoni@gmail.com

Universidad Nacional de Misiones UNaM

Resumen

Como bien es sabido, los territorios nacionales fueron creados en 1884 por la Ley N° 1.532 sancionada en el marco del llamado Orden Conservador. Si bien en los últimos años la producción historiográfica centrada en el tema de la administración de justicia en los territorios del nordeste y en especial el de Misiones ha sido escasa, esta ha sido particularmente prolífera para los territorios del sur del país. Estos estudios proponen una perspectiva novedosa de la noción de Estado, en la que se lo considera desde sus diferentes actores, sus prácticas y la manera en que estos se relacionan con la sociedad y el poder político, desde la cual será provechoso analizar el caso de Misiones. Así, se inscribe a la temática en un proceso más amplio: el de construcción del Estado nacional.

En este marco, examinaremos un conflicto particular entre un Gobernador y un Juez Letrado en el territorio de Misiones, a partir del informe del Director General de Territorios Nacionales que se halla en la Memoria del Ministerio del Interior presentada al Honorable Congreso de la Nación correspondiente a los años 1915 - 1916, prestando especial atención a la aplicación práctica de la normativa en situaciones concretas, buscando identificar, de esta manera, los diferentes modos de interpretación y aplicación de la Ley 1.532.

Palabras clave: Justicia / Estado / territorios nacionales

Introducción

Los territorios nacionales fueron figuras jurídicas creadas en el marco del llamado Orden Conservador mediante la Ley N° 1.532 de 1884. Dicha ley preveía en su articulado que, cuando la población de los territorios alcanzase los sesenta mil habitantes, estos tendrían derecho a ser declarados provincias argentinas. En ellos, la participación ciudadana era escasa: sus habitantes no elegían gobernador, legisladores ni presidente; únicamente podían elegir mediante el sufragio a los miembros del consejo municipal y a los jueces de paz, en aquellos distritos que contasen con más de mil habitantes. La justicia estaba representada por los jueces de paz y los jueces letrados; éstos últimos, al igual que el Gobernador, eran nombrados por el Poder Ejecutivo Nacional. El requisito poblacional mencionado al inicio no fue respetado, ya que al momento de ingresar a la Cámara de Diputados el proyecto de provincialización de Misiones el 1° de diciembre de 1953, la población total del Territorio era de 310.000 habitantes, cinco veces más que lo requerido por la Ley 1.532.

Si bien la producción historiográfica centrada en el tema de la administración de justicia en los territorios nacionales del nordeste y en especial el de Misiones ha sido escasa, para los territorios del sur del país, en los últimos años, se han publicado gran cantidad de trabajos abocados a esta temática. Entre ellos, podemos mencionar los de Marisa Moroni sobre la justicia en el territorio nacional de La Pampa, los de Fernando Casullo, para los territorios de Río Negro y Neuquén, y los de Lisandro Gallucci, también para Neuquén, entre otros, quienes han sido muy prolíficos en cuanto a la producción historiográfica sobre la etapa en que la Patagonia estaba organizada en torno a territorios nacionales. Estos estudios se han dedicado a temas como la historia de la justicia y las instituciones de seguridad y encierro, los usos de la ley y su aplicación, la imposición de una cultura legal, la cuestión criminal en los espacios regionales, entre otros.¹

No obstante, también han dado cuenta de la aparición de conflictos entre gobernadores y jueces, donde unos y otros recurrían a un entramado de relaciones

¹ Entre ellos, podemos mencionar: *Tierra adentro... Instituciones económicas y sociales en los Territorios Nacionales (1884-1951)*. Protohistoria ediciones. Rosario. 2010; *Los estados del Estado. Instituciones y agentes estatales en la Patagonia, 1880-1940*. Prohistoria Ediciones, CEHIR- ISHIR, Rosario, 2013; *Justicia, seguridad y castigo. Concepciones y prácticas cotidianas en Patagonia (1884-1955)*. Rosario: Prohistoria/EdUNLPam, 2018. Estas obras entre otras forman parte del "compilado patagónico" mencionado por Barreneche en "Breve panorama historiográfico internacional sobre las leyes, las justicias y las instituciones de seguridad y encierro, en diálogo con los contenidos de este libro." Prólogo de la obra *Justicia, seguridad y castigo. Concepciones y prácticas cotidianas en Patagonia (1884-1955)* de Marisa Moroni, Fernando Casullo y Gabriel Carrizo (Eds.).

para consolidar su propio poder a nivel local (Moroni, 2010). De este modo, han puesto en tensión la administración de justicia con las demás agencias estatales del territorio, mostrando sus aspectos irresueltos, la falta de precisión en la interpretación y aplicación de la legislación y las luchas locales por el poder intrainstitucional e interinstitucional que surgían en consecuencia; relacionándolo con una infraestructura administrativa escasa, agentes estatales poco capacitados y mal remunerados y con los permanentes conflictos entre funcionarios judiciales (Casullo, 2010). Gallucci (2013), por su parte, ha analizado otras dimensiones relativas al funcionamiento de las instituciones legales en los territorios nacionales: las más específicamente políticas y simbólicas de esas agencias, las lógicas y los sentidos de ciertos usos de la ley, que podían distar de los fines y medios prescriptos por las normativas. Para el autor, las irregularidades de los funcionarios también podían deberse a estos usos de la ley, entendiendo que la ley puede asumir diferentes significados que se construyen en estrecha relación con las representaciones y experiencias de los individuos que se encuentran tanto dentro como fuera de las instituciones. A su vez, deja entrever que, ante una ley orgánica que no hacía distinciones regionales y dejaba muchos espacios vacíos, aparecían gran cantidad de adaptaciones y significados de la misma, dependiendo del territorio nacional que se analice. Estos estudios proponen una perspectiva novedosa de la noción de Estado, en la que se lo considera desde sus diferentes actores, sus prácticas y la manera en que estos se relacionan con la sociedad y el poder político, y desde la cual será provechoso analizar el caso de Misiones.

En este marco, analizaremos un conflicto particular entre un Gobernador y un Juez Letrado en el territorio nacional de Misiones, a partir del informe del Director General de Territorios Nacionales presente en la Memoria del Ministerio del Interior presentada al Honorable Congreso de la Nación correspondiente a los años 1915 - 1916, prestando especial atención a la aplicación práctica de la normativa en situaciones concretas, buscando identificar, de esta manera, los diferentes modos de interpretación y aplicación de la Ley 1.532. De este modo, se busca incorporar a Misiones dentro de la producción historiográfica que actualmente se encuentra estudiando la administración de justicia en los territorios nacionales que han existido en el sur del país.

En este sentido, se inscribe a la temática en un proceso más amplio: el de construcción del Estado nacional. Partiendo desde una visión renovada de los estudios acerca del Estado, ya no entendido según el modelo weberiano, en el que las normas y las instituciones legales tienen un carácter absolutamente racional y profesionalizado. En su lugar, se lo examinará “desde adentro”, identificando a los suje-

tos que llevan adelante las prácticas cotidianas dentro de sus formaciones institucionales y comprendiendo que están en permanente tensión y contacto con actores no estatales, privados, y de otros ámbitos estatales, revalorizando, de este modo, la importancia de las relaciones en su accionar.²

1. Gobernadores y Jueces Letrados: atribuciones y deberes según la Ley 1532

Por las disposiciones de la Ley 1532, tanto el gobernador como el juez letrado eran nombrados por el Poder Ejecutivo con acuerdo del Senado. El gobernador duraba tres años en el ejercicio de sus funciones, pudiendo ser reelecto y teniendo el Poder Ejecutivo la facultad de exonerarlo de su cargo. El juez, por su parte, gozaba del sueldo que le asignaba la ley, el cual no podía ser disminuido mientras permaneciera en sus funciones y no podía ser removido sino en la forma establecida para la remoción de los funcionarios de su clase en la Capital de la República. En principio, tanto la Gobernación como la Justicia Letrada dependían del Ministerio del Interior, pero, hacia 1888, los jueces letrados pasaron a depender del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública. Por otro lado, en 1897, una Ley modificatoria de la Ley 1532 –la Ley 3575– eliminó la inmovilidad del cargo de los jueces letrados, sustituyéndola por periodos de cuatro años. Esta, a su vez, contemplaba la posibilidad de reelección e incluía la obligatoriedad del título de abogado (Casullo, 2010 pp. 346-348). Sin embargo, fuera de estos y algunos otros cambios, la organización político-institucional prácticamente no varía durante la etapa del territorio nacional, manteniendo sus rasgos fundamentales hasta los procesos de provincialización iniciados en la década de 1950 (Pyke, 2016, p. 50).³

En cuanto a los deberes y atribuciones, la Ley 1532 consagraba al gobernador como la autoridad local superior, encargada de velar por el cumplimiento de las leyes y disposiciones nacionales, con la potestad para dictar reglamentos y ordenanzas convenientes para la seguridad, administración y fomento del territorio “en todo lo que sea materia de su incumbencia”. Asimismo, estaba obligado a informar

2 Ver: “Una evaluación y propuestas para el estudio del Estado en Argentina” en Bohoslavsky, Ernesto; Soprano, Germán (editores). *Un Estado con rostro humano. Funcionarios e instituciones estatales en Argentina (de 1880 a la actualidad)*. Universidad Nacional de General Sarmiento y Prometeo Libros, Buenos Aires, 2010.

3 Otras Leyes modificatorias de la Ley 1532: la Ley 2662 de 1889, sobre recusación del juez, competencias y nombramientos de funcionarios auxiliares y la Ley 2735 de 1890, que regulaba la relación con la justicia de paz; ambas modificatorias de la Ley 1532.

al Poder Ejecutivo acerca de la regularidad con que proceden las oficinas y empleados, dependientes directamente del Gobierno Nacional. Nombraba a los jueces de paz de los distritos o secciones con menos de mil habitantes y proponía los empleados de la gobernación, cuyo nombramiento correspondía al Poder Ejecutivo. Era, a su vez, el comandante en jefe de la Gendarmería y guardia nacional, y debía colocar en cada distrito un comisario de policía con su correspondiente dotación. En este sentido, distribuía la fuerza y prestaba el auxilio que requerían el juez letrado y los jueces de paz. Debía velar por el progreso de la enseñanza, e informar sobre las medidas conducentes al desenvolvimiento de la colonización. Tenía, además, atribuciones relativas al manejo del presupuesto y su posterior rendición; debía proponer las medidas necesarias para la mejor percepción de la renta, entre otras.

En lo que respecta al juez letrado, para ocupar este cargo se requería ser ciudadano mayor de edad y haber ejercido la profesión de abogado. Prestaban juramento ante la Suprema Corte de Justicia y les eran aplicables las disposiciones de la ley sobre organización de los tribunales de la Capital, en cuanto no se opusieren a ley 1532. Conocían y resolvían en las causas que se atribuyen a los jueces en lo civil, comercial, correccional y criminal y también las que corresponden al juez federal. El procedimiento ante ellos era el vigente en la Capital de la Nación. No podían ser recusados sin justa causa, y una vez admitida la recusación, correspondía el conocimiento de la causa al juez de la sección más próxima. Sus sentencias en la primera instancia podían apelarse para ante la Suprema Corte de Justicia, con arreglo a las leyes de procedimientos para la justicia federal. Conocían en grado de apelación de las sentencias dictadas por los jueces de paz y su resolución terminaba el asunto, bien sea que confirme o revoque las del juez inferior. Por otra parte, debían elevar en consulta aun cuando no se interponga apelación, todas las sentencias definitivas en asuntos en que sean parte el fisco, menores, incapaces, etc. y podían ser nombrados árbitros-arbitradores y resolviendo sin apelación las causas que en este carácter se les someta.

No obstante, si bien el gobernador era la máxima autoridad del territorio, éste coexistía con un conjunto de oficinas dependientes de los ministerios nacionales que no estaban subordinadas a su autoridad, por lo que actuaban con autonomía de esta. En este sentido, se traza un mapa institucional en donde oficinas y dependencias como la Dirección de Rentas, la Dirección de Aduanas y el Banco Nación dependían del Ministerio de Hacienda; la Justicia Letrada, la Dirección de Cárceles y el Concejo Nacional de Educación dependían del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública; la Dirección Nacional de Vialidad y Ferrocarriles Argentinos dependía del Ministerio de Obras Públicas; la Prefectura Naval dependía del Ministerio de

Marina; los Regimientos dependían del Ministerio de Guerra; la Oficina de Correos y Telégrafos y el Departamento de Higiene, al igual que la Gobernación, dependían directamente del Ministerio del Interior. De este modo, bajo la órbita de la Gobernación, quedaban únicamente la Jefatura de policía, los Concejos Municipales y de Fomento y la Justicia de Paz. Por todo esto, varias autoras han considerado que esta organización presentaba una gobernación débil en su capacidad de gobierno y administración. A su vez, han señalado que la relación entre la gobernación y las oficinas nacionales no estaban reguladas ni estipuladas por la Ley 1532, por lo que las mismas transcurrían de acuerdo al criterio de los actores o, simplemente, sus actividades se desarrollaban en forma paralela sin que existiera ninguna instancia centralizadora de las actividades de estas diversas oficinas (Pyke, 2016, p. 47; Ruffini, 2007; Leoni, 2012).

Si regresamos a las atribuciones del Gobernador, podremos notar que, en varios puntos, estos se veían imposibilitados de cumplir con los deberes que les imponía la Ley, ya que muchos de los aspectos centrales de la administración territorial estaban en manos de las oficinas nacionales. Ésa fue la principal queja del Informe del Gobernador del territorio nacional de Misiones (1905-1908), Manuel A. Bermúdez, contestando al cuestionario del Ministerio del Interior sobre reorganización de los Territorios Nacionales, correspondiente al año 1907. En él, Bermúdez realiza un exhaustivo repaso, punto por punto, de las atribuciones que preveía la Ley para su cargo, contestando que, en definitiva, ha quedado despojado de tales atribuciones por no tener injerencia en ellas; sin dejar de mencionar, por cierto, los conflictos que surgen en consecuencia con quienes ostentan los cargos dentro de las oficinas nacionales. Es por eso que, en el mismo informe, exige una reforma de la Ley y la creación de un organismo administrativo único y completo en cada territorio, cuyo jefe inmediato sea el gobernador y en la que ninguna repartición ni empleado nacional quede por fuera.⁴

2. Los conflictos entre Gobernadores y Jueces Letrados

En cuanto a los conflictos entre gobernadores y jueces letrados, estos tienen larga data en el territorio nacional de Misiones, y se registran, a su vez, en los demás territorios nacionales. Moroni (2010) se refiere a ellos cuando habla de un an-

⁴ Informe del Gobernador del Territorio, señor Manuel A. Bermúdez, contestando al cuestionario del Ministerio del Interior sobre reorganización de los Territorios Nacionales. Imprenta y encuadernación Teodoro Heinecke. Corrientes, 1907, p. 25.

tagonismo entre el poder político que detentaban los gobernadores y la competencia profesional de los jueces, que hacía que ambos se proclamen responsables de la seguridad pública y, para el caso de los jueces, se despliegan una serie de mecanismos de intervención amparados en sus saberes profesionales. Leoni (2016), también señala los conflictos entre gobernadores y jueces letrados:

en torno al gobernador y al juez letrado, máximas autoridades del territorio, se formaban sendos núcleos que se disputaban el ejercicio del poder local. Ante este panorama, los habitantes del territorio dirigieron sus pedidos y reclamos directamente al ministro del Interior o al presidente de la República Argentina. (Leoni, 2016, p. 4).

Al respecto, Ruffini describe algunos de estos conflictos para el territorio nacional de Rio Negro, pero los considera parte de un capítulo más amplio de la vida de los territorios, ya que fueron registrados en cada uno de ellos y constituyen una constante en las primeras décadas de vida de la organización territorial (2007, p. 185). Para la autora, tanto los gobernadores como los jueces letrados portaban la misión de asegurar el cumplimiento de un orden público. En tal sentido, analiza las posibles explicaciones para esta hostilidad recurrente. Entre ellas menciona: La inamovilidad de los jueces letrados hasta 1897; los desacuerdos respecto al manejo de los funcionarios como la policía, ya que el juez letrado solía disponer directamente de ella sin utilizar la mediación de la Gobernación, que era la que tenía facultades sobre la misma; la extensión de la jurisdicción asignada a los jueces y las facultades recibidas –es decir, su deber de intervenir en todos los fueros y actuar como juez en todas las causas que se presentaran sin existir una autoridad intermedia–; la injerencia del gobernador en el nombramiento de jueces de paz para localidades menores a mil habitantes; el hecho de que no quedaba expresado en la ley de 1884 cuál era el ministerio del que dependía el juez, presuponiéndose que era el de Justicia, pero generándose mayor confusión al nombrar al gobernador como autoridad local superior, y que podía colocar al mandatario por encima del juez en lo atinente al orden administrativo del territorio; y, por último, la manifestación de cuestiones personales originadas en relaciones de poder anudadas y actuantes en el territorio (Ruffini, 2007, pp. 185-189).

Casullo, por su parte, menciona la cuestión salarial: los jueces letrados percibían mayores salarios que los gobernadores, aun cuando se suponía que estos eran la máxima autoridad. El autor hace referencia, a su vez, a lo poco delimitadas que se encontraban las funciones entre jueces y gobernadores. El juez de paz, por ejemplo, dependía tanto del gobernador como de los jueces letrados (Casullo, 2010, p. 343).

Además, menciona la relación entre la justicia letrada y los sectores propietarios de la incipiente sociedad civil en formación y el carácter autónomo del accionar cotidiano de la administración de justicia en relación a otras agencias. Por último, habla de cómo la situación de la policía como institución dependiente de los gobernadores, pero que a su vez debía prestar auxilio a la justicia letrada y de paz, derivaba en una nueva instancia de tensión entre gobernadores y jueces, coincidiendo con una de las posibles explicaciones planteadas por Ruffini.

En el caso del Territorio Nacional de Misiones, también se registran conflictos entre gobernadores y jueces letrados desde finales del siglo XIX. Basta con regresar al Informe del Gobernador Bermúdez (1907) para hacernos una idea de la importancia que revistieron estos conflictos para la vida social y política de los territorios. Es así como, en respuesta al punto 4 del cuestionario del Ministro del Interior en el que se le pregunta por las “Razones que existen para que pueda producirse confusión de deberes y atribuciones del gobernador y del juez letrado especificándose los casos e indicando la forma de evitar conflictos”, Bermúdez responde: “Gran parte del descrédito que pesa sobre los territorios federales, estriba en la casi permanente discordia entre los gobernadores y jueces letrados”.⁵ En cuanto a las razones: “No creo, señor ministro, que el origen del mal estribe precisamente en las leyes, sino más bien en los hombres, y sobre todo, en el medio social en el que actúan”.⁶ Según explica:

Hay siempre en muchas de estas poblaciones de territorios, de constitución étnica tan compleja, personas o círculos de marcada tendencia a la discordia [...] Es así que la tarea principal que se proponen siempre, es la de distanciar al gobernador y al juez, formando así los bandos adversos que se hacen guerra sin cuartel y que entorpecen la marcha regular de la administración.⁷

Más adelante, añade:

Es posible, también, que entre como factor no depreciable en la producción de estos hechos, el interés. Quiero referirme á la mayor ó menor *liberalidad* con que los gober-

5 Informe del Gobernador del Territorio, señor Manuel A. Bermúdez, contestando al cuestionario del Ministerio del Interior sobre reorganización de los Territorios Nacionales. Imprenta y encuadernación Teodoro Heinecke. Corrientes, 1907, p. 34.

6 Ibidem, p. 35.

7 Ibidem, p. 36.

nadores y jueces protegen á veces los intereses económicos de ciertas empresas ó personas, mientras fiscalizan ú hostilizan a otras.⁸

Si bien el gobernador Bermúdez creía que los conflictos dependían más de los hombres que de las leyes, y por ende consideraba que “más bien habría que buscar el remedio en la selección escrupulosa de los ciudadanos á quienes se encomendaran esas altas funciones de gobierno”⁹, también pensaba que existían disposiciones reglamentarias que podían dar origen a la confusión de atribuciones y deberes entre ambos funcionarios. Es por ello que, hacia el final agrega: “reputo que otro medio de prevenir estos hechos, consistiría en la más clara y precisa delimitación de atribuciones y facultades entre esos dos funcionarios”¹⁰, especialmente, en lo que refiere a la intervención de la policía como auxiliar de la justicia letrada. Proponía, a su vez, que la Ley de territorios faculte al Poder Ejecutivo a intervenir “cuando lo crea conveniente en conflictos de esta naturaleza”¹¹.

3. Atribuciones en disputa: argumentos de la Dirección de Territorios Nacionales frente al “conflicto de Misiones” de 1914

En la Memoria del Ministerio del Interior presentada al Honorable Congreso de la Nación correspondiente a los años 1915 - 1916, figura un notable informe del entonces Director General de Territorios Nacionales bajo el acápite “Conflicto de Misiones”, en él se describe un conflicto acaecido a mediados del año 1914 entre el juez letrado de Misiones, Dr. Domingo Sasso, y el entonces gobernador del territorio nacional, el Coronel Gregorio López. A partir de una serie de acusaciones, el juez letrado inició un proceso por supuestos delitos de abigeato y malversación de caudales públicos, ordenando al jefe de policía, el Comandante Cordero, que detenga al gobernador. Como el funcionario no cumplió, el juez decretó que este vaya a prisión, manifestando, a su vez, que cuando el gobernador regrese a Posadas a hacerse cargo de su puesto, dictaría orden de detención contra él. Es allí que entra en escena la Dirección General de Territorios Nacionales, que, en conocimiento de las intenciones del juez letrado, presenta un informe ante el Ministro del Interior. El valor que este supone para el tema de la administración de justicia en el territorio nacional de Mi-

8 Ídem.

9 *Ibidem*, p. 37.

10 *Ibidem*, p. 38.

11 *Ibidem*, p. 37.

siones, reposa en los argumentos que presenta el Director para fundamentar su postura.

En primer lugar, se destaca que el juez no tiene competencia para entender en lo que respecta a las acusaciones relativas al manejo de dineros públicos. Esto es así porque

la Contaduría General de la Nación no ha hecho cargo alguno al Gobernador, y, por consiguiente, el P.E. no ha dispuesto que se inste proceso alguno contra aquél; requisitos ambos “sine qua non” para que el Poder Judicial pueda entender en esas causas, según lo tiene dispuesto la Suprema Corte de Justicia Nacional, en mérito de la ley de Contabilidad.¹²

Por lo que, para las acusaciones de malversación de caudales públicos, el Director se respalda en una resolución de la S. C. –sin mencionar precisamente en cuál– en la que se declara que “el juez que entienda en ellos sin que medie el requisito ante dicho, cometerá abuso de autoridad”.¹³

Sin embargo, al analizar el segundo tipo de delitos que se le atribuyen al gobernador –usurpación de autoridad, falsedad en documento público– el Director considera necesario, primero, “establecer netamente qué son los Territorios Nacionales ante la Constitución y cuales la naturaleza y funciones del Gobernador y del Juez Letrado ante la Ley 1532”.¹⁴ Para él, según el preámbulo de la C. N. la Nación está constituida por las Provincias que la componen, por lo que los territorios no forman parte de ella. Por otro lado, en el artículo 1º se establece el Gobierno representativo republicano federal y “en los Territorios rige estrictamente la forma unitaria de Gobierno, y ello no podría ocurrir si estos fuesen parte de la Nación”.¹⁵ A su vez, “todo el Capítulo Declaraciones, Derechos y Garantías se refiere exclusivamente a las Provincias; no podía ser de otra manera, pues ellas y la Capital (en virtud de lo dispuesto por el artículo 2) son las que componen la Nación”.¹⁶ Así como estos argumentos, hallamos algunos más, por ejemplo, el hecho de que los puertos de los territorios del sur sean “libres” siendo que el artículo 12 de la C. N. prohíbe conceder preferencia a un puerto provincial respecto de otro, o la exclusión del derecho electoral a los territorios; para el Director, estas exclusiones se explican porque, como ya se ha

12 Memoria del Ministerio del Interior presentada al Honorable Congreso de la Nación años 1915-1916, p. 68.

13 Ídem.

14 Ídem.

15 Ídem.

16 Ídem

citado, los territorios nacionales no forman parte de la Nación (nótese la ineludible contradicción).

Luego pasa a analizar la justicia, aclarando que “el Poder Judicial al que se refiere la Constitución es el poder Judicial de la Nación, y no el de los Territorios. Tal es así que estos ni siquiera están mencionados como motivo u origen de causas del fuero federal de la enumeración que hace el artículo 100 de aquellas”.¹⁷ Sin embargo, admite que “si bien los Territorios no forman parte de la Nación, son propiedad de la misma y en tal sentido corresponde a la Justicia Federal el conocimiento y decisión de todas las causas de los Territorios que versen sobre puntos regidos por la Constitución (Art. 100 C. N.)”.¹⁸ A lo que le agrega la Ley que creó las Cámaras Federales y que atribuyó a estas las apelaciones de ciertas causas de los territorios. Respecto a los jueces letrados y jueces de paz, para el Director, estos no son los funcionarios judiciales de la Constitución, entre otras cosas, porque pueden ser trasladados sin su consentimiento por voluntad del Poder Ejecutivo y porque duran cuatro años en el cargo, mientras que por el artículo 96 de la C.N. los jueces de la Nación son inamovibles mientras dure su buena conducta.

Las únicas disposiciones de la Constitución Nacional que se refieren a los Territorios son los artículos 4 y 67 inciso 4º en el enunciado de las tierras de propiedad nacional, como posible fuente de rentas por enajenación o arrendamiento, y el artículo 67, artículo 14, en su parte final, que atribuye al Congreso, determinar por una legislación especial la organización, administración y gobierno que deben tener los Territorios Nacionales que queden fuera de los límites que se asigne a las Provincias.¹⁹

Para el Director “surge claro entonces, que los Territorios son simplemente propiedad de la Nación”²⁰ y aquí hace una comparación con el carácter que se ha atribuido a los Territorios Federales en Estados Unidos, donde la Corte Suprema resolvió que Puerto Rico, en su calidad de Estado Federal no debía pagar derechos de aduana (causa *Downus v. Bidwell*), sentencia que se basó en un pormenorizado análisis del concepto de Territorios Federales ante la Constitución. Entre las determinaciones de los jueces de aquella Nación citadas por el Director, figura por ejemplo que las leyes dictadas por el Congreso para los Estados no aplican a los Territorios, salvo que expresamente se dispusiera lo contrario. Por otro lado, en la causa

17 *Ibidem*, p. 69.

18 *Ídem*.

19 *Ídem*.

20 *Ídem*.

“National Bank v. Country of Yankton” la Suprema Corte resolvió que los Territorios son divisiones políticas del dominio exterior de los Estados Unidos. Para el Director este es el verdadero concepto de los Territorios ante la Constitución Nacional, de allí que insista en que, por el artículo 67 inciso 14, para su organización debe ser dada una legislación “especial”. En este punto es que pasa a analizar la Ley 1532 como la principal de estas leyes especiales, la cual considera una “ley de ensayo”, destacando que “en innumerables casos el P. E. se vio obligado a dictar disposiciones para resolver asuntos sobre los que la Ley 1532 nada prescribía”²¹, haciendo uso de las facultades que la C. N. le acuerda como Poder Administrador. En este punto se vuelve al conflicto planteado al inicio, caso no previsto en la Ley 1532 pero que, al ser la única aplicable, “corresponde resolverle de acuerdo con el espíritu de dicha ley, en lo que respecta a la entidad Gobernador de Territorio y sus funciones”.²² Es así que, a partir de aquí, el Director nos ofrece su propia interpretación de la Ley 1532, a los fines de resolver el conflicto entre el Juez Sasso y el Gobernador Cnel. López.

De las atribuciones previstas para el gobernador por la Ley 1532, para el Director surge “clara y expresamente” que este es la autoridad superior, representante directo y único del Poder Ejecutivo de la Nación en el Territorio, por lo que “no puede estar subordinado, en ningún momento, y por ninguna causa, a ninguna otra autoridad del territorio”. Excepto por algunas salvedades, como en el caso de infraganti delito o en el que el mismo Poder Ejecutivo de la Nación resuelva suspenderlo en sus funciones y ponerlo a disposición de la Justicia “pues entonces, una vez suspendido, no ejerce el cargo, y por consiguiente, carece de las atribuciones de Gobernador”.²³

No puede estar subordinado a la autoridad judicial del Territorio, porque la ley especial orgánica de Territorios, ha dispuesto expresa y terminantemente que él sea la primera autoridad; y es el caso de aplicar el principio, según el cual la ley clara no se interpreta, se cumple.²⁴

Respecto al posible cuestionamiento de que una disposición como esta consagrará una autoridad ilimitada, el Director aclara que la misma Ley determina que

21 *Ibíd*em p. 70.

22 *Ídem*.

23 *Ibíd*em p. 71.

24 *Ídem*.

el gobernador depende del Ministerio del Interior y que el Poder Ejecutivo tiene la facultad de exonerarlo de su cargo.

Volviendo al punto anterior, el Director explica que, si el juez letrado considera que corresponde incoar un proceso cualquiera al Gobernador, deberá comenzar por solicitar su suspensión en el ejercicio de sus funciones al Ministerio del Interior, aun cuando “no hay ley alguna que consagre esa diligencia previa a todo proceso contra el Gobernador del Territorio”²⁵, ya que decide que,

en este caso, es preferible admitirla como necesaria, por razón del cargo que inviste dicho funcionario a fin de que el representante directo del Poder Ejecutivo de la Nación, y autoridad superior, no esté expuesto a ser llevado ante la justicia, como un criminal vulgar, sin que el Poder Ejecutivo, a quien debe suponerse por lo menos tan empeñoso como al Juez Letrado, en que se castigue a los delincuentes, haya examinado los antecedentes y resuelto si procede o no la suspensión solicitada.²⁶

Siguiendo las disposiciones de la Ley 1532, el Director recuerda que el Gobernador solo puede ser removido a la terminación de su período o por voluntad del Poder Ejecutivo, y que, darle al Juez Letrado la facultad de procesar a un Gobernador y de disponer su detención y aún prisión, importaría crear una tercera causa de remoción del Gobernador que la Ley 1532 no autoriza.

En el Informe dirigido al Ministro del Interior, el Director General de Territorios Nacionales, además del análisis normativo ya presentado, dedica una parte a opinar sobre la situación del territorio de Misiones y sus funcionarios:

La vida institucional de los Territorios es incipiente. Felizmente Excmo. Señor, se está regularizando a grandes pasos, y era grato a los espíritus amantes del orden, notar que en estos últimos años desaparecían los antes frecuentes conflictos entre Jueces y Gobernadores, Municipalidades, etc. ²⁷

Según su parecer, “desde 1912 hasta la fecha no ha habido conflicto alguno de autoridades en los Territorios”, esto es así, porque considera que no se le puede llamar “conflicto” a este caso entre el Gobernador y el Juez Letrado, ya que es el Juez quien “ha perdido en ese asunto la serenidad inherente a su desempeño”.²⁸ De

25 Ídem.

26 Ídem.

27 Ibídem p. 72.

28 Ídem.

este modo, identifica a la causa del problema con una de las partes, pasando así, nuevamente, a explicar su postura: “Si actualmente los Gobernadores de Territorios son funcionarios ponderados, desgraciadamente no puede afirmarse lo mismo de la totalidad de los Jueces Letrados, aun cuando varios de ellos se desempeñan con toda corrección”.²⁹ Y continúa:

Quando un funcionario actúa, sus decisiones dejan siempre algunos descontentos; por más que se ajuste a las leyes y a la equidad, los intereses particulares que están en juego constante se sienten lesionados, especialmente si para hacer el bien ha necesitado reprimir el mal. [...] No es un misterio que el Gobernador López tuvo que corregir y mucho; de ahí que se haya granjeado la animadversión de los que reprimió en obsequio del bien público. Puedo decir esto porque conozco su actuación y considero un deber de mi parte hacerlo presente [...].³⁰

De todo lo anterior, resulta interesante remarcar cómo la experiencia y las apreciaciones personales del Director General de Territorios Nacionales influyeron en la interpretación y aplicación de la Ley 1532 a una situación concreta, orientando la determinación de resolver la problemática hacia una u otra dirección. Finalmente, queda claro hacia dónde optó por dirigirse el Director al definir los términos del conflicto: “En el caso de Misiones, el señor Juez Letrado, en quien conozco a un funcionario honesto y capaz, pero apasionado, ha sido sugestionado, lamentablemente por la enunciación de hechos a los que en vano quiere darse los caracteres de transgresiones penales”.³¹

En efecto, según el testimonio del director del periódico local “La Tarde”, León Naboulet, el juez Sasso entró en conflicto con otras autoridades y actores políticos del territorio, caracterizándose por su proceder “arbitrario y despótico”:

Además de mi prisión y la de mi hermano, el juez Sasso decretó, pues, otras nueve: La del Gobernador del Territorio, la del jefe de policía, la del Intendente municipal, la del Fiscal Letrado, la del administrador de “La Tarde”, la del doctor Andrés Chabrillón, la del administrador de “El Radical”. Casi todos procesados por falsedad y desacato.³²

Finalmente, el Director avanza hacia la resolución del asunto:

29 Ídem.

30 Ídem.

31 Ibídem p. 73.

32 Naboulet, León R. (1917): “La Justicia en Misiones”. Jéan Valejan Editor. Barcelona, p. 273.

V. E. ha resuelto ya, que la Gobernación de Misiones no suministre al Juzgado Letrado informe alguno referente a la actuación del Gobernador en lo que respecta a manejo de dineros públicos y otros bienes del Estado; el señor Ministro de Justicia ha ordenado al Agente Fiscal de Posadas que deduzca los recursos que correspondan contra cualquier resolución del Juzgado por la que se intime a la Gobernación la remisión de informes de ésa naturaleza. No podía ser de otra manera, pues el Juez único del Gobernador de Misiones en dichos actos es el Poder Ejecutivo y hasta ahora, no hay motivos para observar la conducta de ese funcionario en tales actos.³³

De este modo, el Director considera que “el avance de funciones realizadas por el Juez Letrado, ha sido así virtualmente contenido por el Poder Ejecutivo”; pero que “ahora se plantea el caso extremo de la posible detención del Gobernador por no producir los informes requeridos, o por cualquier otro motivo semejante del proceso”.³⁴ En tal sentido, y por todas las consideraciones presentadas a lo largo del informe, el Director opina que la Gobernación de Misiones debe abstenerse de cumplir la orden de detención del gobernador que pueda dar el juez letrado, y, en el caso de que la orden fuera librada,

ser puesta ella, con todos los antecedentes en conocimiento de la Cámara de Apelaciones del Paraná, superior inmediato de dicho Juez y de la Honorable Cámara de Diputados de la Nación, a los fines de la superintendencia respectiva, y de lo dispuesto en el art. 34 de la Ley 1532 por lo que se refiere al delito de abuso de autoridad cometido por el Juez. (Memoria del Ministerio del Interior años 1915-1916, p. 73).³⁵

Conclusiones

De esta manera, hemos presentado la mirada del Director General de Territorios Nacionales, quien, en definitiva, consideraba que los jueces letrados de los territorios no podían iniciar proceso alguno contra los gobernadores ni mucho menos dictar su detención sin incurrir en un abuso de autoridad. Como hemos visto, su postura frente al conflicto se desprende de una particular interpretación de la Ley

33 Memoria del Ministerio del Interior presentada al Honorable Congreso de la Nación años 1915-1916, p. 73.

34 Ídem.

35 Ídem.

1532, en la que el carácter de autoridad máxima del gobernador, de alguna manera, impedía la actuación del juez; incluso llegando a plantear que, si este quisiera iniciarle un proceso cualquiera al gobernador, debería primero solicitar su suspensión en el ejercicio de sus funciones al Ministerio del Interior, aun cuando ése paso previo no figurase en ninguna ley.

Si bien la interpretación que hace el Director de todo el ordenamiento jurídico para los territorios nacionales es discutible en muchos aspectos, se debe comprender que esta no es más que una interpretación de la Ley, de las tantas que hubo, por parte de los funcionarios que debieron aplicarla a situaciones concretas sobre las que esta no se expedía. Sin embargo, no se debe perder de vista el carácter “oficial” que reviste esta interpretación, la cual fuera incluida en la Memoria del Ministerio del Interior presentada al Honorable Congreso de la Nación. Por otro lado, se debe tener en cuenta que en su informe el Director no esgrime, únicamente, argumentos jurídicos, sino que, además, fundamenta su postura en su experiencia, su opinión personal del conflicto y en una valoración propia sobre los sujetos involucrados, demostrando así que una lectura subjetiva de la situación del territorio fue considerada al momento de aplicar la Ley.

En lo que respecta a la estructura de autoridades y al reparto de sus respectivos deberes y atribuciones, interesa remarcar que, si bien el gobernador era la autoridad local superior del territorio –lo que constituye el principal argumento sostenido por el Director– sus deberes y atribuciones se encontraban repartidos en diferentes oficinas nacionales que actuaban en forma autónoma. Por lo que, tal como informa el Gobernador Bermúdez, la ley se encontraba en vigencia, pero, en los hechos, no regía.³⁶ Asimismo, tanto en el territorio nacional de Misiones como en los demás territorios, encontramos que la Ley 1532 resultaba insuficiente, en especial, al momento de delimitar las facultades y atribuciones de gobernadores y jueces letrados, lo que llevaba a que con frecuencia se desaten conflictos entre ambos funcionarios. No obstante, esta no era la única razón de ser de los conflictos, pudiéndose hallar variedad de motivos, entre ellos, la formación de “bandos” en torno a estas autoridades, que buscaban atraerse el poder para sí y utilizarlo en la defensa de ciertos intereses.

A través de este trabajo hemos buscado evidenciar que más allá de las imprecisiones en la legislación orgánica para los territorios nacionales y los conflictos que estas suscitaban entre autoridades, las intervenciones del Ministerio del Interior y

36 Informe del Gobernador del Territorio, señor Manuel A. Bermúdez, contestando al cuestionario del Ministerio del Interior sobre reorganización de los Territorios Nacionales. Imprenta y encuadernación Teodoro Heinecke. Corrientes, 1907, p. 12.

de la Dirección General de Territorios Nacionales tuvieron por objetivo esclarecer las mismas y sentar criterios y antecedentes que evitaran problemas futuros. En este proceso, la figura de los gobernadores resultó favorecida y robustecida frente a la de los jueces letrados.

Fuentes

- Informe del Gobernador del Territorio, señor Manuel A. Bermúdez, contestando al cuestionario del Ministerio del Interior sobre reorganización de los Territorios Nacionales. Imprenta y encuadernación Teodoro Heinecke. Corrientes, 1907.
- Ley 1532 de Organización de los Territorios Nacionales, promulgada el 16 de octubre de 1884.
- Memoria del Ministerio del Interior presentada al Honorable Congreso de la Nación años 1915-1916.
- Naboulet, León R. (1917): “La Justicia en Misiones”. Jéan Valejan Editor. Barcelona.

Bibliografía

- Barreneche, Osvaldo** (2018): Prólogo: Breve panorama historiográfico internacional sobre las leyes, las justicias y las instituciones de seguridad y encierro, en diálogo con los contenidos de este libro; en Marisa Moroni, Fernando Casullo y Gabriel Carrizo (Eds.): *Justicia, seguridad y castigo. Concepciones y prácticas cotidianas en Patagonia (1884-1955)*. Rosario: Prohistoria/EdUNLPam.
- Casullo, Fernando** (2010): “El Estado mira al sur”. Administración de Justicia en los Territorios Nacionales de Río Negro y del Neuquén (1884-1920). En Ernesto Bohoslavsky y Germán Soprano: *Un Estado con rostro humano. Funcionarios e instituciones estatales en Argentina (de 1880 a la actualidad)*. Universidad Nacional de General Sarmiento y Prometeo Libros, Buenos Aires.
- Gallucci, Lisandro** (2013): El pueblo, la ley y sus servidores. Sociedad y cultura legal en los Territorios Nacionales (Neuquén, 1900-1940); en Fernando Casullo, Lisandro Gallucci y Joaquín Perren (Compiladores): *Los estados del Estado. Instituciones y agentes estatales en la Patagonia, 1880-1940*. Prohistoria Ediciones, CEHIR- ISHIR, Rosario.
- Leoni, María Silvia** (2012): Vínculos entre la política nacional, regional y local. La designación de gobernadores en los Territorios Nacionales. En M. S. Leoni y M. del M. Solís

Carnicer (Eds.): *La política en los espacios subnacionales. Provincias y Territorios en el nordeste argentino (1880-1955)* (pp. 167–183). Rosario: Prohistoria.

Leoni, María Silvia (2016): Construcción Estatal y participación política en los márgenes de la Argentina: la región chaqueña entre el territorio nacional y la provincia. *Boletín Americanista*, año LXVI. 1, n° 72 (pp. 51-69), Barcelona.

Moroni, Marisa A. (2010): Diseño para el ensayo y el error. La Justicia letrada y los jueces en el Territorio Nacional de La Pampa (1884-1934). En Andrea Lluch y Marisa Moroni (compiladoras): *Tierra adentro... Instituciones económicas y sociales en los Territorios Nacionales (1884-1951)*. Protohistoria ediciones. Rosario.

Pyke, Luz Irene (2016): Estado y Política en el Territorio Nacional de Misiones durante los gobiernos radicales: el gobernador Héctor Barreyro y los conflictos políticos entre autoridades (1917-1930). *Folia Histórica del Nordeste* N° 26 págs. 41-61, Resistencia, Chaco.

Ruffini, Martha (2007): *La pervivencia de la República posible en los territorios nacionales. Poder y ciudadanía en Río Negro*. Universidad Nacional de Quilmes.

Las izquierdas y el cooperativismo en los inicios del siglo XX argentino. Cruces y debates en torno a una experiencia asociativa

MARÍA NATALIA RABASA

mnrabasa@gmail.com

Universidad de Buenos Aires (UBA)

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

Resumen

El cooperativismo ocupó un lugar central en el seno de las experiencias asociativas de la sociedad civil en Argentina y en el mundo desde fines del siglo XIX. En simultáneo, las izquierdas argentinas han sido destacadas por su dinamismo, fundamentalmente en su ligazón con la clase trabajadora, en la vida política, económica, social y cultural del país. Aunque presente con anterioridad, desde los inicios del siglo XX y en forma creciente, el tópico “cooperativismo” se constituyó como un eje estructurante en los debates en las izquierdas vernáculas y con múltiples aristas: su utilidad, su forma, su viabilidad como herramientas de transformación social, entre otras. En este sentido, el objetivo de este trabajo es

advertir y analizar el modo en el que el socialismo, el anarquismo y el sindicalismo revolucionario concibieron al cooperativismo y, a la vez, el diálogo que entablaron entre sí a partir de aquella trama asociativa. Para ello nos serviremos de diversas fuentes documentales de variada procedencia como por ejemplo *La Vanguardia*, órgano del Partido Socialista; *La Protesta*, publicación anarquista; *Acción Socialista*, periódico sindicalista revolucionario; *La Organización Obrera* y *La Unión Obrera*, las publicaciones oficiales de la Federación Obrera Argentina y de Unión General de Trabajadores respectivamente, entre otras.

Palabras clave: cooperativismo / socialismo / anarquismo / sindicalismo revolucionario

Los estudios sobre asociacionismo poseen un extenso recorrido en la Argentina. En un complejo entramado compuesto por múltiples sectores sociales, momentos históricos y formas diversas, el asociacionismo encarnó una de las aristas posibles al momento de escrutar la vida pública nacional.¹ Entre los diversos repertorios asociativos que ofrecía nuestro país desde fines del siglo XIX e inicios del XX se destacaban las sociedades de fomento, mutuales, asociaciones de ayuda mutua, cooperativas, entre otras.

Centrándonos en la cooperación, los orígenes en la Argentina se encuentran estrechamente enlazados al ingreso masivo de inmigrantes ocurrido en el marco de la organización nacional y estatal. Los contingentes arribados de ultramar aportaron formas mutuales de organización donde se entrelazaban ideales de solidaridad y cooperación en instituciones agrupadas por nacionalidad, colectividad, religión, etc. (Kaplan de Drimer y Drimer, 1973). Hacia el cambio de siglo, el campo de las izquierdas comenzó a forjar un pensamiento propio sobre la cooperación como forma de asociación, pero también como herramienta económica de lucha. Para aquel entonces, en términos ideológicos, las izquierdas estaban conformadas principalmente por un espacio constituido en torno a los principios anarquistas y por una corriente más homogénea que se orientó a la formación de un partido de clase, el Partido Socialista (PS). Aquel panorama se complementó en 1905 con la aparición y cristalización del sindicalismo revolucionario, surgido en el seno de PS.

Observar el cooperativismo desde la óptica de las izquierdas y en estrecho vínculo con la organización de los trabajadores brinda numerosas posibilidades de pensar la relación asociativa y en diversos ámbitos como producción, consumo y distribución. Así, el objetivo del presente trabajo es analizar en estrecha interacción el modo en el que el socialismo, el anarquismo y el sindicalismo revolucionario concibieron al cooperativismo, y a la vez cómo se entablaron los diálogos sobre ese tópico. Para ello, primero nos centraremos en examinar los posicionamientos de los socialistas y los anarquistas a comienzos de siglo XX; luego, nos enfocaremos en estudiar cómo las centrales obreras, arena en la que las izquierdas desplegaron

1 Sin pretender mencionar los vastos estudios sobre asociacionismo en la Argentina, un somero panorama historiográfico de los siglos XIX y parte del XX puede encontrarse en: Sábato, Hilda, *La política en las calles. Entre el voto y la movilización*. Buenos Aires, 1862-1880, Sudamericana, Buenos Aires, 1998. González Bernaldo de Quirós, Pilar, *Civilidad y política en los orígenes de la nación argentina. Las sociabilidades en Buenos Aires, 1829-1862*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2008; Omar Acha y Nicolás Quiroga (coordinadores), *Asociaciones y política en la Argentina del siglo XX. Entre prácticas y expectativas*, Editorial Prometeo, Buenos Aires, 2015; Di Stefano Roberto, "Capítulo Uno/1776-1860", en AA.VV. *De las cofradías a las organizaciones de la sociedad civil*. Historia de la iniciativa asociativa en Argentina, 1776-1990, Edilab, Buenos Aires, 2002, pp. 23-97; Diego Armus, *Mundo Urbano y Cultura Popular*, Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 1990.

gran parte de su acción, tomaron posición al respecto en los primeros congresos gremiales y, por último, analizaremos el contexto de formación de la tendencia sindicalista revolucionaria dentro del PS, y el modo en el que ello se conjugó con una definición más fuerte dentro del socialismo respecto al cooperativismo. La hipótesis que guía la investigación considera que a partir de 1902 los debates sobre cooperación tuvieron lugar fundamentalmente en el plano gremial, por lo menos hasta 1905, año en el que se fundó la cooperativa El Hogar Obrero (EHO), impulsada por el PS. ¿Por qué aquel año en el que se inicia nuestra pesquisa se constituye como un momento en el cual los debates cooperativos se desarrollaron en el mundo sindical? ¿Cuáles fueron los eventos en torno a 1905 que implicaron que se erigiera como el punto de llegada de nuestra indagación? Para nuestra investigación nos serviremos de diversas fuentes documentales de variada procedencia como por ejemplo *La Vanguardia*, órgano del Partido Socialista; *La Protesta*, publicación anarquista; *Acción Socialista*, periódico sindicalista revolucionario; *La Organización Obrera* y *La Unión Obrera*, las publicaciones oficiales de la Federación Obrera Argentina (FOA) y de Unión General de Trabajadores (UGT) respectivamente, entre otras.

Caracterizaciones primigenias frente al cooperativismo

Hacia 1900 el campo de las izquierdas argentinas estaba conformado por dos corrientes principales. Por un lado, encontramos los anarquistas, quienes se posicionaron en la primera década del siglo XX como la fuerza contestataria más importante de la sociedad argentina (Oved, 2013; Suriano, 2001). Los ácratas no conformaron una corriente homogénea, pues a su interior se reconocían tendencias y diversas miradas de cómo accionar. En esa línea, hacia fines de siglo XIX el campo se encontraba dividido entre las corrientes anarquistas “individualistas”, contrarias a cualquier tipo de organización, y los anarquistas “organizadores”, quienes impulsaban el agrupamiento de los trabajadores, siendo estos los que lograrían una preponderancia dentro del movimiento hacia el cambio de siglo. Por otro lado, los socialistas coronaron un proceso organizativo de más de una década al constituirse formalmente como partido en 1896. Al poco tiempo de su fundación, Juan B. Justo logró establecer su influencia en la dirección partidaria y así logró imprimirle su orientación programática. Consolidado como una alternativa moderada y progresista, el Partido Socialista apuntó al “perfeccionamiento de las instituciones democráticas, el mejoramiento de las condiciones de vida de las clases subalternas y la modernización del país” (Camarero, 2015). Ahora bien, ¿cómo se posicionaron los

anarquistas y los socialistas respecto al cooperativismo a comienzos del siglo XX? ¿Qué importancia le otorgaron a la cooperación como herramienta económica de lucha?

Desde sus orígenes, el PS había concebido al cooperativismo como una forma de asociación útil para la clase trabajadora. Las primeras ideas sobre el tema habían sido introducidas tempranamente por Juan B. Justo a través de breves notas publicadas en *La Vanguardia*. En 1895 realizó un viaje por algunas ciudades del viejo continente por lo que tuvo una visión de primera mano del desenvolvimiento de la socialdemocracia europea. En su itinerario, el líder socialista valoró con sorpresa y especial interés la experiencia belga, ya que desde su mirada era “donde se ha extendido el socialismo con un criterio más científico, más amplio y más práctico”.² Uno de los aspectos más relevantes del socialismo en Bélgica era el desarrollo del plano cooperativo. Justo tuvo la oportunidad de visitar dos entidades de esta índole, la *Vooruit* de Gante y la *Maison de Peuple* (Casa del Pueblo) de Bruselas, y comprobó el éxito del cooperativismo en aquel país. Estas sociedades estaban afiliadas al Partido Obrero Belga, lo que aparejaba, desde la visión justista, grandes ventajas: los diarios partidarios habían sido fundados y sostenido por vía cooperativa; todas las cooperativas destinaban parte de sus ganancias a propaganda partidaria; estas atraían al partido “a individuos que de otro modo no ingresarían en el”; y eran excelentes escuelas de administración.³

En diciembre de 1897 Justo brindó una conferencia donde puso de manifiesto sus primeros lineamientos teóricos sobre cooperación. En aquella disertación ofreció algunos puntos nodales que con el correr de los años se irían definiendo con mayor claridad. Entre ellos podemos destacar la preponderancia que el líder socialista le otorgaba a las cooperativas de consumo por sobre las de producción, pues las consideraba más ventajosas por tener un fin inmediato: proveer a sus asociados de los principales artículos de consumo en mejores condiciones de calidad, medida y precio. En ese sentido, enfatizó que las cooperativas de consumo eran la manifestación más significativa del “poder económico de la clase obrera”.⁴ Otro de los puntos importantes versó acerca del vínculo partido-cooperativa. Sin tomar aún una postura definitiva, Justo deslizó que concebir la cooperación estrechamente ligada a los fines partidarios era una mirada muy limitada. En esa línea afirmó:

2 “El socialismo en Bélgica”, *La Vanguardia*, 10/08/1895.

3 “Las cooperativas socialistas”, *La Vanguardia*, 26/10/1895.

4 “Cooperación obrera. Conferencia-continuación”, *La Vanguardia*, 15/01/1898, p.1.

No nos dejemos cegar por preocupaciones de partido (...) Hagamos cooperación por la cooperación misma, sin propósito partidista alguno, sin grandes segundas intenciones, simplemente para comprar mejor y más baratos nuestros artículos de consumo. Así es como ella contribuirá a levantar a la clase trabajadora, haciéndola económicamente fuerte y consciente a preparar su emancipación.⁵

En cierto punto, este posicionamiento se traducía en alejarse, por lo menos parcialmente, del modelo belga que había exaltado tan solo dos años atrás. Esto puede pensarse como una maduración de Justo respecto a cómo llevar adelante la cooperación como una herramienta económica y política, aunque de todas maneras era un pensamiento aún en conformación. Lo cierto es que el PS llevó a la faz práctica las ideas cooperativas desde sus orígenes, pues en junio de 1896, apenas unos días antes del congreso constituyente, por impulso de Justo y otros socialistas se fundó la Cooperativa de Publicaciones (CP). Su creación respondía al doble objetivo de fomentar la difusión de obras y periódicos socialistas⁶ y adecuar los bienes con los que se producía el órgano oficial del PS al proceso de institucionalización partidaria (Buonuome, 2014:39). El estatuto del diario belga *La Presse Socialiste* fue tomado de modelo, adaptándolo a “las circunstancias del país”.⁷ Por otro lado, a finales de 1898, también por impulso de Juan B. Justo, se constituyó la Cooperativa Obrera de Consumo (COC), que podría pensarse como la concreción de muchas de las ideas postuladas en la conferencia del año anterior. Esta, a diferencia de la CP, no estaba afiliada al PS y se podría considerar como una entidad enmarcada en los principios rochdaleanos del cooperativismo moderno.⁸

Ambas experiencias cooperativas, cada una con su recorrido, comenzaron a manifestar signos de debilitamiento hacia 1901. Un año después la CP fue disuelta, suerte que también corrió casi en simultáneo la COC.⁹ El fracaso de ambas entidades parecía demostrar que no estaban dadas las condiciones para desplegar la cooperación. Se abría así un período de *impasse* de la práctica cooperativa dentro del partido y un desarrollo teórico sobre el tema muy escaso. Una de las pocas excepciones podría ser la conferencia que brindó Juan B. Justo en agosto de 1902 so-

5 “Cooperación obrera. Conferencia-continuación”, *La Vanguardia*, 22/01/1898, p.2.

6 “Cooperativa de Publicaciones”, *La Vanguardia*, 20/06/1896, p.1.

7 “Cooperativa de publicaciones”, *La Vanguardia*, 11/07/1896.

8 En 1844, veintiocho tejedores de la localidad inglesa de Rochdale fundaron una cooperativa de consumo llamada *Rochdale Equitable Pioneers Society*. Allí se establecieron unos principios básicos que luego se convertirían en la base del movimiento cooperativo moderno, entre los que se encontraban: libre adhesión; control democrático; neutralidad política y religiosa; devolución de excedente.

9 Para un recorrido más profundo sobre estas cooperativas ver Rabasa (2021).

bre socialismo, donde abordó la cuestión cooperativa en vínculo con el despliegue gremial y político. Si bien allí destacó la necesidad de difundir conciencia política e impulsar el sufragio universal, destacando este plano por sobre el resto, dentro de la esfera económica puso de relieve la importancia de la asociación cooperativa. En sus palabras:

Mucho más característica de la nueva mentalidad obrera es la asociación de los proletarios en las cooperativas de producción y consumo, que proveen ventajosamente a los asociados, dan buenas condiciones de trabajo a los obreros que emplean y contribuyen eficazísimamente a mejorar la técnica, sin buscar ganancias extraordinarias para nadie. Estas asociaciones, que reúnen ya en Europa algunos millones de hombres, cuyas pequeñas cuotas reunidas suman inteligentes capitales, están completamente libres de la interesada tutela del gran capital y son la elocuente expresión de un grado de conciencia de la clase proletaria; ya no es la simple conciencia de ser explotado, sino la conciencia constructiva necesaria para dejar de serlo; ya no se trata de la huelga, simple acuerdo de los obreros para no hacer, sino del acuerdo para hacer técnica, económica y moralmente bien. (Justo, 1947: 198-199)

Justo no solo resaltó, como ya había hecho en otras oportunidades, la importancia de la cooperación en cuanto a los beneficios para sus asociados, sino que puso de manifiesto que esta expresaba un desarrollo superior de la conciencia de quienes la practicaran respecto al ámbito sindical y en particular a las huelgas. En su concepción evolutiva y civilizatoria, la práctica cooperativa constituía para el líder socialista una etapa más avanzada y de mayor desarrollo que, por ejemplo, la práctica gremial.

Como había sucedido con Justo en 1895, en los primeros años del nuevo siglo algunos miembros del PS viajaron a Europa y tuvieron la posibilidad de observar el desenvolvimiento del socialismo en aquel continente. Uno de ellos fue Julio Árraga, quien reconstruyó de modo epistolar su travesía y puso de manifiesto la sorpresa y el agrado que le generó el cooperativismo belga. Desde su mirada, el “estudio de la historia de las cooperativas de Bélgica es uno de los más interesantes y útiles para la clase obrera no solo por las ventajas económicas sino también por las ventajas morales y políticas que consigue”.¹⁰ Incluso será el encargado de dictar una de las pocas conferencias sobre este tema, tiempo después, a finales de 1904.¹¹ Adrián Patro-

10 “Las cooperativas en Bélgica”, *La Vanguardia*, 01/11/1902, p.1.

11 “Cooperativas. Conferencia dictada por el compañero Julio A. Árraga”, *La Vanguardia*, 17/12/1904, p.2

ni fue otro de los socialistas que viajó y se sorprendió por el despliegue cooperativo belga, pues en su estadía tuvo la oportunidad de visitar la *Maison du Peuple*, “la fortaleza del proletariado de Bruselas”.¹² Patroni destacaba que el socialismo argentino no tenía nada semejante, solo un simple local alquilado en la calle México, demostrando el deseo y la conveniencia de montar aquí una Casa del Pueblo. Los socialistas belgas habían tenido un humilde comienzo, pero si para aquel entonces contaban en Bruselas “con el palacio que causa la admiración de los forasteros” lo debían al progreso creciente de las cooperativas.¹³ Allí, Patroni se entrevistó con los líderes socialdemócratas belgas Edward Anseele y Émile Vandervelde. Ellos le aseguraron que las cooperativas habían evitado un gran desastre al partido y a las organizaciones gremiales al momento de la huelga general a favor del sufragio universal. Tanto Árraga como Patroni reafirmaban lo que había esbozado Justo siete años atrás: la excelencia del modelo cooperativo socialista belga. De todas maneras, el mismo Justo ya había comenzado a marcar distancia, o por lo menos límites a dicho modelo, por lo que podría pensarse que en las filas del PS algunas ideas todavía no estaban totalmente definidas. El pensamiento cooperativo del partido, en definitiva, no parecía ser homogéneo y por lo tanto no estaba exento de tensiones.

Más allá de algunas consideraciones generales, por lo menos hasta 1905, la arena cooperativa del PS se mantuvo aletargada, pero esto distaba de ser sinónimo de abandono. En ese lapso el partido se limitó a difundir algunos proyectos a través de las páginas de *La Vanguardia*, tal como el ideado por la Asociación de Socorros Mutuos para producir pan,¹⁴ o a brindar algún tipo de ayuda, como el acompañamiento que se le hizo a la Cooperativa de Obreros Herradores, quienes utilizaron el local socialista de la calle México 2070 para vender sus acciones.¹⁵ En esa línea, el VI Congreso del Partido Socialista, realizado en 1904, resolvió “declarar necesario fomentar la propaganda en pro de las cooperativas”.¹⁶ Como se observa, tras las experiencias truncas de la CP y la COC, el foco estaría puesto en la difusión y no en la práctica.

Ahora bien, ¿qué posición adoptaron los anarquistas sobre el cooperativismo? Hacia el cambio de siglo no habían forjado una posición sobre si era conveniente apoyar o no a la cooperación como una herramienta de lucha, y en todo caso si se la aceptaba, bajo qué términos. En el periódico ácrata *La Protesta Humana* encontramos la difusión de algunos proyectos cooperativos obreros, tal como uno impul-

12 “Por Europa”, *La Vanguardia*, 26/09/1903, p.3.

13 Ibidem.

14 “Cooperativa en proyecto”, *La Vanguardia*, 11/06/1904, p.2.

15 “Cooperativa de Obreros Herradores”, *La Vanguardia*, 18/06/1904, p.2.

16 “Sexto Congreso del Partido Socialista. Tercera Sesión”. *La Vanguardia*. 2/07/1904, p.2.

sado por trabajadores tabaqueros¹⁷ o una panadería llamada Germinal.¹⁸ No obstante, los anarquistas se ocuparon de marcar sus diferencias con el cooperativismo socialista, por ejemplo, destacando aquellas que no distribuían sus dividendos entre los socios, sino que los beneficios se destinaban a entidades gremiales. También se encargaron de sopesar la difusión de los proyectos cooperativos, señalando sus límites: si bien era “un paso adelante toda tentativa de independizarse de la sujeción del salario por medio de la cooperación” había que dejar en claro que no se podía “recomendar como un principio emancipador”.¹⁹

En septiembre de 1902, el periódico anarquista publicó un artículo que calificó a las cooperativas como “una forma de rebelión pacífica para reducir en lo posible las ganancias y el número de los explotadores del trabajo ajeno a la mínima expresión” y que el “temor de aburguesamiento” era simplemente un prejuicio.²⁰ Esto evidenciaba que los argumentos a favor y en contra circulaban y que por el momento desde el anarquismo no se había logrado tener una posición consolidada. Como reflejo de esto, al poco tiempo, se publicaron dos artículos sobre el tema ya que se consideraba “necesario abrir juicio y formar criterio” al respecto.²¹ Los textos publicados no fueron escritos para aquel propósito, sino que se seleccionaron uno del ácrata ruso Piot Kropotkine y otro del español Ricardo Mella. En este sentido, se destaca el afán de *La Protesta Humana* de intervenir en el debate acerca de la cooperación, aunque aún sin un cuerpo de ideas propio definido. El trabajo de Kropotkine advertía ciertos beneficios ligados a la desaparición del intermediario, pero rápidamente caracterizaba que aquellas experiencias terminaban dividiendo el movimiento de lucha y solidaridad al no combatir la raíz del sistema encarnado en los terratenientes, el Estado, los banqueros, entre otros.²² En la misma dirección, el análisis de Mella sobre las cooperativas de producción se ligaba a su tendencial absorción por el gran capital y al examen del desarrollo de las cooperativas de consumo europeas, especialmente las belgas.²³

En suma, a comienzos del siglo XX, el socialismo se encontraba forjando un ideario propio sobre cooperativismo. Sus intentos de llevar la teoría a la práctica hallaron sus límites hacia 1902, pues las sociedades que habían instaurado se disol-

17 “Cooperativa cigarrera”, *La Protesta Humana*, 14/12/1901.

18 “Cooperativa Panadera Germinal”, *La Protesta Humana*, 14/6/1902

19 Ibidem.

20 “Sobre cooperativas”, *La Protesta Humana*, 6/9/1902

21 “Cooperación y socialismo”, *La Protesta Humana*, 25/10/1902.

22 Ibidem.

23 “El cooperativismo ante las escuelas sociales”, *La Protesta Humana*, 01/12/1902, p. 1; “El cooperativismo ante las escuelas sociales”, *La Protesta Humana*, 8/12/1902, p. 1; “El cooperativismo ante las escuelas sociales”, *La Protesta Humana*, 15/12/1902, p. 1.

vieron casi en simultáneo. Al mismo tiempo, el anarquismo mostraba cierta desconfianza a la cooperación y buscaba sentar una posición homogénea al publicar algunos artículos en *La Protesta Humana*, aunque no retomó el tema en el corto plazo. El período abierto en 1902 implicó un reposicionamiento del debate que se desarrolló centralmente en la arena gremial. A dicho tópico nos abocaremos en el siguiente apartado.

El gremialismo como arena de debate cooperativo

A comienzos del siglo XX, la combatividad y conflictividad estaban en alza dado que el movimiento obrero había impulsado un conjunto de huelgas generales y parciales con la intención de obtener aumentos salariales y mejoras en las condiciones de trabajo principalmente.²⁴ En ese escenario, hacia diciembre de 1900 un grupo de sociedades gremiales, entre las que se encontraban ebanistas, cepilleros, talabarteros, pintores, artes gráficas, mecánicos, marmoleros, entre otros, decidió editar un periódico de propaganda obrera que se ocupase de la resistencia gremial de los trabajadores. El periódico apareció en enero de 1901 y se lo denominó *La Organización*. Todas las sociedades que lo editaban lo sostenían económicamente, motivo que llevó a cierto acercamiento de los gremios obreros de Buenos Aires. En febrero de aquel año, la sociedad de obreros mecánicos invitaba a construir una federación gremial. Tras una primera reunión, el 2 de marzo se reunieron delegados de catorce sociedades y allí mismo se decidió celebrar un congreso al que serían invitados los demás gremios sobre las siguientes bases: conveniencia de una constituir una Federación Gremial; la intención de fundar una Bolsa de Trabajo; importancia de conformar cooperativas; discutir sobre el tópico huelga general (Oddone, 1949:135). Los delegados acordaron fijar el congreso para el 25 de mayo y confeccionaron una larga orden del día compuesta por treinta y dos puntos, entre los cuales figuraban las cooperativas obreras. En la fecha estipulada nació la Federación Obrera Argentina, una central que aglutinaba sindicatos dirigidos tanto por socialistas como por anarquistas, pero “sin compromiso de ninguna clase con el Partido Socialista ni con el anarquista ni con partido político alguno y que su organización, desarrollo y esfera de acción es completamente independiente y autónomo”.²⁵ Tras tres jornadas de

24 A modo ilustrativo, durante el año 1901 se desarrollan varias huelgas, tales como la de panaderos en Buenos Aires; la de las trabajadoras de Alpargatas (protagonizada exclusivamente por mujeres); de cigarreros; gráficos; trabajadores de Refinería Argentina en la ciudad de Rosario, entre otras.

25 “Acuerdos tomados en el Congreso Gremial”, *La Organización Obrera*, agosto de 1901, p.1.

arduos debates se votaron una serie de acuerdos en donde se discutieron varios de los puntos de la orden del día. De todas maneras, el tópico cooperativismo parecería estar ausente.²⁶

El acuerdo unitario entre socialistas y anarquistas no duró mucho tiempo. Durante el 19 y 20 de abril de 1902 se desarrolló en el salón Vorwarts el II Congreso de la FOA con la presencia de setenta y seis delegados representando cuarenta y siete organizaciones. Un desacuerdo en la acreditación de dos delegados -el rechazo de una credencial y la aceptación de otra- pareciera ser el detonante para que delegados socialistas abandonasen el congreso y se lleve a cabo la escisión, que escondía causas más profundas. Sin representantes socialistas se sesionó y las definiciones fueron más proclives al anarquismo, aunque todavía no había una identificación total entre la Federación y el grupo ácrata (Bilsky, 1985:116). Al momento de abordar el tema de las cooperativas se acordó recomendar la creación de entidades de consumo ya que suprimían los intermediarios que “explotan y envenenan”, mientras que las cooperativas de producción “solo deben aceptarse como medio accidental de defensa”.²⁷

Por pedido de varios integrantes de la Federación, y de cara al siguiente congreso, en *La Organización Obrera*, órgano de la FOA, se habilitó una sección para discutir sobre el tema cooperativas.²⁸ La primera nota que se publicó en dicho segmento fue de la pluma del ácrata Antonio Pellicer Paraire bajo el pseudónimo Pellico. Su postura era contraria al cooperativismo afirmando que las cooperativas eran buenas, pero no convenientes:

(...) si es buena la cooperación solo puede serlo en una sociedad emancipada, para lo cual no se necesita adormecernos con estos peligrosos ensayos y contraproducentes; y es por esto que son inconvenientes las cooperativas como medio revolucionario y eficaz. No hay más que la lucha de todos por la fuerza de la asociación y de las ideas para la conquista del patrimonio social a beneficio de toda la sociedad. Todo lo demás son *adormideras*.²⁹

Esta necesidad de debatir sobre el tema puede pensarse en vínculo con lo que sucedía en paralelo en *La Protesta Humana* a finales de 1902: el anarquismo nece-

26 El órgano de la FOA, *La Organización Obrera*, no hace mención del tema, como así tampoco los trabajos de Bilsky (1985), Oddone (1949) ni Marotta (1960).

27 “2° Congreso gremial de la Federación Obrera Argentina”, *La Organización Obrera*, abril 1902, p.2

28 “Sobre cooperativas”, *La Organización Obrera*, septiembre 1902, p.2.

29 “Las cooperativas obreras”, *La Organización Obrera*, octubre 1902, p.3

sitaba sentar posición sobre cooperativismo, un tópico que pareciera generarles dudas y sospechas.

Las definiciones libertarias sobre cooperación se fueron inclinando hacia el rechazo, tal como se refleja en los siguientes congresos de la Federación. El III Congreso de la FOA calificó tanto a las cooperativas de consumo como a las de producción como “perjudiciales a la clase trabajadora” porque fomentaban la ambición (Bilsky, 1985:202). El rechazo se tornó más categórico en 1906, durante el VI Congreso de la Federación Obrera Regional Argentina (FORA), llamada así desde 1904 y estatutariamente afín al comunismo anárquico desde 1905:

Considerando que las cooperativas, por ser obras de acumulación, son contrarias a la acción de los obreros; que el mayor éxito de estas equivale a un alto mejoramiento económico de los cooperativistas, son contrarias al principio de la emancipación de los trabajadores, puesto que la acción de estos dentro de las cooperativas es velar por la conservación de sus capitales y puesto que esa defensa de interés es un egoísmo puramente burgués y no la emancipación del capital (...). El 6° Congreso declara: Puesto que el éxito de los cooperativistas es la derrota de los proletarios; puesto que, cuando triunfan, son instituciones burguesas que aceptan la ley y a ella recurren para perseguir a sus deudores, descuentan giros de dinero, colocan sus capitales y especulan en sus empresas terminando con ser un verdadero enemigo del proletariado, recomiéndase a todas las sociedades que combatan por todos los medios la implantación de cooperativas (Bilsky, 1985:221).

Cabe aclarar que en aquel congreso se discutió el tema y se presentaron mociones a favor y en contra. El delegado de la Federación de las Artes Gráficas afirmó que las cooperativas convertían a los obreros en “conservadores, enemigos de la lucha, egoístas y contrarios a todo principio de organización combatiente”. En una línea similar el delegado de los caldereros manifestó que los miembros de cooperativas se oponían a “toda buena iniciativa encaminada a la realización de acciones de conquista”. El representante de albañiles consideró que “las cooperativas solo sirven para enriquecer a unos pocos en detrimento de la mayoría”. Como contrapunto, el delegado de los zapateros afirmó que las cooperativas obreras tenían el objetivo de “llenar algunas necesidades de la vida con exclusión de toda forma de parasitismo” y agregó que eran el “embrión de la sociedad del porvenir”. Finalmente, la proposición que se aprobó fue la presentada por el delegado gráfico (Marotta, 1960:268). Más allá de las mociones propuestas, el congreso demostró un rechazo casi unánime hacia el cooperativismo.

Hacia 1903, tras de la ruptura de la FOA, había surgido otra central obrera, la Unión General de Trabajadores, orientada por dirigentes de filiación socialistas, pero con fuerte presencia de los que luego engrosarían las filas del sindicalismo revolucionario.³⁰ En el congreso fundacional de la UGT miembros del PS habían tratado de alinear la central obrera con el partido, cosa que no lograron imponer (Belkin, 2020). En esa línea, el I Congreso de la UGT declaró que la central “no pertenece a partido político alguno, ni preside de sus deliberaciones ningún espíritu partidista” (Oddone, 1949:199). Respecto a la postura que dicho congreso votó sobre cooperativismo, se acordó dejar “librado al criterio de las sociedades” la creación de cooperativas (Marotta, 1960:156).

A finales de abril de 1904 tuvo lugar el II Congreso de la UGT, en el que se abordó la temática “cooperativas” y se votó que tanto las de consumo como las de producción sean “motivo de preferente dedicación por parte de la Unión General de Trabajadores a fin de establecerse en breve” (Marotta, 1960: 170). A la vez, en la memoria anual de la UGT difundida aquel año el tema estuvo presente y se informó:

El cooperativismo no ha logrado echar raíces en este suelo. Solo hay una iniciativa en el sentido de implantar una cooperativa de consumo y producción de pan, por la Sociedad Obrera de Socorros Mutuos, y la Unión carece de recursos en una medida conveniente para fomentar su instalación.³¹

Como se desprende de la cita, hacia su segundo año de existencia, la UGT se mostraba más permeable al cooperativismo, a la vez que ponía en evidencia la inexistencia de proyectos concretos para llevar la cooperación a la práctica.

Otro tema abordado en el II Congreso la UGT fue la fundación de una Cámara de Trabajo (CT), resolviendo que las sociedades adheridas debían pagar y sostener dicha institución. Este era un proyecto que la central obrera venía madurando desde hacía unos meses, de hecho, a fines de 1903 ya había comenzado a difundir sus propósitos a través de conferencias y eventos.³² Por su parte, el PS festejó la iniciativa tal como demostró en su VI Congreso partidario en el que votó “apoyar material y moralmente la constitución de la Cámara de Trabajo”.³³ Finalmente, la CT se inauguró en febrero de 1905 con la adhesión del PS y con la participación de algu-

30 Para un análisis profundo sobre la fundación de la UGT y los vínculos con el PS ver Belkin (2020).

31 “Unión General de Trabajadores. Memoria anual”, *La Vanguardia*, 27/08/1904, p.2.

32 “Unión General de Trabajadores. La Bolsa de Trabajo”, *La Vanguardia*, 21/11/1903, p.3.

33 “Sexto Congreso del Partido Socialista Argentino”, *La Vanguardia*, 02/07/1904, p.2.

nos socialistas como Alfredo Torcelli, Francisco Cúneo y Antonio Zaccagnini. A la vez, la presencia de varios miembros relevantes del PS en las oficinas del CT demostraban una conexión entre ambos: el citado Torcelli ocuparía el secretariado del pueblo; Ángel Giménez atendería un consultorio médico; Enrique del Valle Iberlucea ofrecería asesoramiento jurídico; incluso el flamante diputado Alfredo Palacios, quien había obtenido un escaño el año anterior, estaría a disposición unos días por semana.³⁴ Desde sus orígenes, el PS había establecido tres áreas de acción: el político, el gremial y el cooperativo. Para aquel entonces, en suma, parecía estar avanzando en dos de aquellas áreas, puesto que, por un lado, había logrado demostrar la importancia de la lucha política electoral que, aún en un contexto hostil, había dado sus frutos; y por otro, estaba tratando de forjar una estrategia en el ámbito sindical a través de la inserción de algunos de sus cuadros políticos dentro de la UGT.

Ese mismo año, a comienzos de agosto, se desarrolló el III Congreso de la UGT. Pero como veremos en el apartado siguiente, a lo largo de ese mismo año las tensiones dentro del PS se intensificaron, lo que tendrá sus consecuencias en el mediano plazo para la mencionada central obrera y para el partido. A continuación, nos adentraremos en el escenario de 1905, año en el que se salió a la luz la tendencia sindicalista revolucionaria y en el que el PS se aventuró en el proyecto cooperativo de mayor envergadura de toda su historia: El Hogar Obrero.

1905, un año de definiciones

El año 1905 comenzó convulsionado a nivel nacional ya que el 4 de febrero estalló una rebelión impulsada por la Unión Cívica Radical en distintos puntos del país. El alzamiento fue aplastado rápidamente y el mismo día del motín el gobierno decretó el estado de sitio por el término de treinta días. No solo los insurrectos fueron reprimidos, pues las organizaciones obreras sufrieron persecución, clausura de sus periódicos y el asalto de sus locales. En un primer momento la postura del PS y la UGT fue coincidente: tomaron distancia de lo sucedido; pero rápidamente comenzaron a brotar las diferencias sin arribar a un acuerdo conjunto. A la vez, por aquel entonces surgieron discrepancias dentro de la propia conducción del Partido Socialista, tal como se evidenciaba en algunos números de *La Vanguardia* donde ya se puede ver “el avance en la conformación del sindicalismo revolucionario como corriente interna del Partido Socialista” (Belkin, 2018:29). A comienzos del mes de

34 “La inauguración de la Cámara de Trabajo”, *La Vanguardia*, 04/02/1905, p.2

marzo, con el estado de sitio prorrogado, los debates y las diferencias se profundizaban en el interior del PS. En el periódico socialista, los *sindicalistas* comenzaron a tener mayor presencia, tal como se evidencia en la publicación de artículos de Troise, Piot, Árraga, Bernard, Lorenzo y Laperrière (Belkin, 2018:31). La exaltación de los sindicatos como “instituciones verdaderamente representativas de la clase obrera”³⁵ y la defensa de una acción directa fueron algunas de las ideas que diferían de la postura moderada del partido. Hacia finales de marzo, los *sindicalistas* fueron expulsados de los cargos directivos y, en consecuencia, a finales de junio se convocaron elecciones para ocupar los cargos vacantes del Comité Ejecutivo. El escrutinio arrojó que, de los siete cargos a ocupar, cuatro habían quedado en manos de *sindicalistas*. Ante ese panorama, el Comité Ejecutivo presentó su renuncia argumentando que “el resultado (...) demuestra que una parte de los afiliados desapruueba la actitud que hemos asumido con motivo de los últimos sucesos”³⁶; y los *sindicalistas* hicieron lo propio por considerarla una “designación aparente y caprichosa, como simple coincidencia o casualidad”.³⁷ Enrique Dickmann fue el único que asumió su cargo y convocó una asamblea para nombrar un Comité Ejecutivo provisional. A principios de julio de 1905 el PS había quedado prácticamente acéfalo.

Casi en simultáneo, el 1 de julio se publicó un aviso en *La Vanguardia* que anunciaba la intención de “un grupo de ciudadanos” en formar una cooperativa de construcción de casas para obreros “con el fin de hacer socialismo práctico”³⁸. Diez días después apareció en escena *La Acción Socialista*, “periódico sindicalista revolucionario” tal como rezaba su bajada. En la primera página, bajo el título “Seamos prácticos” se afirmaba:

De continuo se nos exhorta con cierta insistencia (...) a que *seamos prácticos*. Repetir esta frasecita en todas las circunstancias y esgrimirla como poderosa argumentación en las más variadas y múltiples ocasiones, basta para acreditarse como hombre inteligente, reflexivo y íes natural! como hombre práctico. (...) Pero no basta *recomendarlo* a lo *magíster* para *serlo*(...). Es indispensable *saber ser práctico* (...) Una acción práctica en estas circunstancias consistiría en la crítica enérgica y en la denuncia de los manejos del adversario al pueblo trabajador. En la orientación de sus actos de clase con el planteo de un problema político concreto, concordante con las exigencias del presente. (...)

35 “Solidaridad sindical” *La Vanguardia*, 4/3/1905, p.2

36 Movimiento socialista, *La Vanguardia*, 24/06/1905, p.3.

37 Movimiento socialista, *La Vanguardia*, 1/7/1905, p.3

38 “Cooperativa de construcciones”, *La Vanguardia*, 1/7/1905. P,2.

Pero nuestros prácticos están muy lejos de caracterizar su acción en este sentido y de dar al partido socialista la índole de avanzada de las fuerzas obreras.³⁹

Se evidenciaba que bajo las ideas de “ser práctico” o “hacer socialismo práctico” había una diferencia de estrategia política que se estaba dando dentro del PS entre la línea oficial y lo que luego sería la fracción sindicalista revolucionaria. En un escenario de mucha tensión, por un lado, el ala *sindicalista* había avanzado en su definición como fracción al publicar un periódico propio, y por su parte, el ala justista profundizaba su línea de acción, ahora apostando al área que había sido postergada: la cooperativa.

En ese marco sumamente complejo, el 30 de julio de 1905 Juan B. Justo junto con otros socialistas entre los que se encontraban Nicolás Repetto, Ángel Giménez, Enrique Dickmann, Basilio Vidal, Domingo de Armas,⁴⁰ entre otros, se llevó adelante una asamblea en el Círculo Artístico que tenía como finalidad la fundación de una cooperativa de préstamos y construcción. Aquel día nacía El Hogar Obrero. El objetivo de esta nueva sociedad era brindar a través del esfuerzo mancomunado de sus asociados una respuesta a uno de los problemas más acuciantes para la clase trabajadora: la vivienda. En la asamblea fundacional Justo explicó el carácter, los propósitos y la utilidad de formar una sociedad que proporcionase créditos y edificase hogares para aquellas personas que pudieran realizar pequeños ahorros. A la vez, brindó datos de sociedades análogas que funcionaban en Estados Unidos⁴¹ pues Justo erigió EHO sobre un modelo de *building society* norteamericano - sociedad de edificación por acciones (Ballent, 2014). Luego se presentó, discutió y aprobó el proyecto de estatuto. Respecto a las utilidades, se estableció que el 95% se repartiría entre los accionistas, 2% iría al fondo de reserva y 3% restante se destinaría a los empleados.⁴² Allí no hay mención al Partido Socialista: ni adhesión partidaria ni destino de utilidades.

La agenda socialista había fijado otra reunión para ese mismo día, a desarrollarse en horario nocturno, en el local socialista de la calle México 2070. El objetivo de esta era constituir formalmente una sociedad titulada “Casa del Pueblo” que tenía por fin adquirir un local propio para el partido, *La Vanguardia*, la Unión General de Trabajadores y la Cámara del Trabajo. ¿Cuál era el origen de esta necesidad? En junio de aquel año la Cámara de Trabajo, instalada en un amplio local de la calle

39 “Seamos prácticos”, *Acción Socialista*, 11/7/1905, p.1

40 Acta de Asamblea N°1 de El Hogar Obrero, 30 de julio de 1905.

41 Ibidem.

42 Ibidem.

Florida 777, había tenido que abandonar el inmueble por presión de los propietarios, algo que no era novedoso para los socialistas, quienes ya habían experimentado dificultades para arrendar locales con fines partidarios, o incluso habían sido desalojados.⁴³ Acordar constituir una “Casa del Pueblo” venía a subsanar un gran problema que atravesaban las organizaciones obreras: la imposibilidad de acceder a inmuebles o instalaciones para desarrollarse. Adrián Patroni, quien años antes ya había exaltado la necesidad de una Casa del Pueblo, fue quien se encargó de transmitir vía *La Vanguardia* los beneficios que esta traería y la plausibilidad de llevar adelante el proyecto, puesto que, si bien las propiedades en Buenos Aires tenían altísimos valores, “también son muchos los millares de obreros organizados” que en una “época de abundancia de trabajo (...) para ningún asalariado será un sacrificio suscribirse a una acción de cinco pesos pagadera en diez cuotas”.⁴⁴ La idea era depositar esos fondos en un banco a plazo fijo, “y cuando se tengan por lo menos diez mil pesos, se gestionarán empréstitos o compra de terreno en hipoteca, contratando por medio de licitación pública la construcción del local”.⁴⁵ En la asamblea del 30 de julio se daría lectura de los estatutos, que habían sido revisados por Enrique Del Valle Iberlucea, y se nombraría al primer directorio que se encargaría de expandir la “empresa proletaria”.⁴⁶

Lo que sucedió fue que, una vez finalizado el acto fundacional de El Hogar Obrero, la asamblea “pro- Casa del Pueblo” se desarrolló, pero la flamante cooperativa había alterado los planes iniciales. Fue el mismísimo Patroni quien explicó la decisión que se había tomado en el nuevo escenario:

Inscriptos cerca de un centenar de socios y suscripto un capital nominal aproximativo de ciento cincuenta mil pesos, y elegido un directorio compuesto en su casi totalidad de personas tan conocidas como son los doctores Justo, Repetto y los ciudadanos Hermita, Rossi, López y el que suscribe, creímos oportuno en la asamblea llevada a cabo el domingo a la noche para los trabajos pro-Casa del Pueblo, dar por disuelta la sociedad en cuestión aconsejando a sus adherentes y a la clase obrera en general se inscriban como socios de El Hogar Obrero, toda vez que esta asociación -si así lo manifestara gran número de sus accionistas- se interesará en la construcción de un gran local para las organizaciones obreras, ya que hallaría en ello un medio de tener una buena renta,

43 “La Cámara de Trabajo, el compañero Quintana y lo que hay que hacer”, *La Vanguardia*, 17/6/1905, p.1.

44 “Obras son amores y no buenas palabras”, *La Vanguardia*, 22/07/1905, p.1.

45 “Pro- Casa del Pueblo”, *La Vanguardia*, 29/07/1905, p.1.

46 *Ibidem*.

prestando a la vez un señalado servicio a la clase trabajadora. Los presentes en aquella asamblea así lo resolvieron incorporándose en el nuevo organismo cooperativo.⁴⁷

El proyecto de la Casa del Pueblo, que incluía no solo al partido sino también la esfera gremial, quedaba pospuesto.⁴⁸ La nueva cooperativa formada por cuadros del PS, pero sin adherencia explícita al partido, lo había absorbido. Más allá de los entusiasmos iniciales y de la premura de fundar EHO aún en un momento bastante complejo para el partido, lo cierto es que la cooperativa no pudo iniciar sus acciones hasta 1907.

Unos pocos días después de la fundación de El Hogar Obrero y casi en simultáneo a la aparición pública del *sindicalismo* (recordemos que a comienzos de julio había aparecido *La Acción Socialista*), tuvo lugar el ya mencionado III Congreso de la UGT. Siguiendo el análisis del militante socialista Jacinto Oddone (1983) este congreso ya implicó un alejamiento de la táctica socialista y una actitud más belicosa frente al PS. De hecho, puede pensarse el cónclave gremial como una arena de disputa entre el socialismo y la tendencia naciente. Aunque se abordaron numerosos temas, los ejes centrales giraron en torno a las definiciones sobre la huelga general, el pacto de solidaridad y la acción política. Las mayorías y minorías sobre las mociones fueron cambiantes evidenciando triunfos en uno y otro bando. En lo que nos concierne, se consideró que “las instituciones de cooperación socialista son las más excelentes escuelas administrativas en que pueda adquirir la clase trabajadora la necesaria competencia para gestionar un día sus propios intereses con completo conocimiento de causa”, y a la vez, proporcionaban a los trabajadores “beneficios de orden material, y positivos tales como condiciones mejores de trabajo y seguridad, difíciles de obtener en los talleres de propiedad privada”. El congreso resolvió:

Incitar a los trabajadores organizados a la implantación de cooperativas de molde socialista en aquellos gremios industriales en que el proyecto sea de factible realización, con el objeto de mejorar las condiciones de trabajo e intensificar nuestra propaganda, procurando excluir de ellas todo sentimiento de estrecho corporativismo; y reclamar de las asociaciones adheridas a la Unión el estudio de un plan a realizarse de cooperativa

47 “Pro -Casa del Pueblo- Cooperativa de préstamos y construcción- “El Hogar Obrero”, *La Vanguardia*, 5/8/1905, p.1.

48 Habría que esperar al XIV Congreso Ordinario del Partido Socialista, llevado adelante en 1918, para que se retome el tema. Allí se resolvería iniciar las acciones en vistas de edificar la Casa del Pueblo donde funcionaría “*La Vanguardia*, el Comité Ejecutivo, un salón de actos, las instituciones gremiales de carácter cultural que lo deseen”. Parte de los fondos para tal fin estaban depositados en EHO. (Dickmann, 1936:26)

socialistas de consumo y de producción de artículos de primera necesidad para utilidad entera de la clase trabajadora argentina y que puedan en momentos críticos de la lucha contribuir a robustecer su resistencia al capitalismo.⁴⁹

Vale la pena destacar que la resolución sobre cooperativismo fue aprobada por la unanimidad de los congresales intervinientes.

Los sindicalistas revolucionarios fueron expulsados del Partido Socialista en abril de 1906 y en diciembre de aquel año lograron la conducción de la UGT. Para aquel entonces el PS no había logrado la puesta en marcha de El Hogar Obrero, pues la imposición del pago de una patente anual de un monto muy elevado para la cooperativa había frenado el proyecto. Durante aquel año los socialistas intentaron superar ese obstáculo de diversas formas, pero finalmente fue mediante la acción parlamentaria de Alfredo Palacios que se logró la exención del mencionado impuesto para cooperativas obreras. En paralelo, el PS continuó fomentando el cooperativismo tal como se observa con la difusión de una cooperativa obrera de pan fundada en el barrio de Barracas.⁵⁰ Esta sociedad fue utilizada por el sindicalismo revolucionario como excusa para criticar el cooperativismo que impulsaba el Partido Socialista. Desde las páginas de *La Acción Socialista* manifestaban:

Es bueno que los trabajadores se vayan dando cuenta del sistema de cooperativas que el partido socialista trata de implantar. Para estos ciudadanos las cooperativas no tienen otros fines que los comerciales propiamente dichos, puesto que su objetivo es el de ofrecer al cooperador consumidor el mayor tanto por ciento de beneficios. No admiten que la cooperativa, además del beneficio económico que le reporta al obrero, le dé otros de índole moral.⁵¹

Para los *sindicalistas* el problema no era la práctica cooperativa, de hecho, calificaban de “laudable” a la cooperativa de pan a la que se referían. Para esta corriente el error que cometía el PS era aceptar la participación de diversos sectores sociales “puesto que admitir a la cooperación con la burguesía olvidan de hecho la lucha de clases”. La cooperación avalada por los sindicalistas revolucionarios era aquella que fuese netamente obrera y que pudiese utilizarse como arma no solo defensiva

49 “Cooperativas”, *La Unión Obrera*, septiembre 1905, p.5.

50 A finales de agosto de 1906 Nicolás Repetto brindó una conferencia sobre cooperación la cual finalizó “haciendo un caluroso llamado a todos los presentes a su atención y su concurso la naciente cooperativa obrera de panadería de Barracas al Norte”. (“Cooperación obrera”. *La Vanguardia*, 30/08/1906, p.1).

51 “Las cooperativas y la lucha de clases”, *La Acción Socialista*, 01/06/1906, p.3

sino también ofensiva. En esa línea, las cooperativas debían destinar beneficios a la propaganda y a las cajas gremiales.

Si bien para aquel entonces El Hogar Obrero todavía no estaba en funciones, podría pensarse que las críticas que realizaban los *sindicalistas* al cooperativismo del PS alcanzarían a dicha sociedad puesto que era una cooperativa abierta a cualquier persona y por estatuto los beneficios se repartirían en mayor parte como un interés al capital. Queda como tarea a futuro indagar cuál fue la postura del sindicalismo revolucionario respecto a EHO, especialmente si se tiene en cuenta que algunos *sindicalistas* fueron asociados por lo menos en los primeros años.⁵² Por otro lado, contemplando que EHO comenzó sus operaciones en 1907, casi en simultáneo con la llamada huelga de inquilinos, queda pendiente profundizar los debates que se dieron con los anarquistas, ya por fuera de plano gremial.

Conclusiones

En el inicio de la investigación, nuestra hipótesis apuntaba a observar cómo hacia 1902 el debate cooperativo había ocurrido en el campo gremial. Como vimos, tras los pasos infructuosos en torno al cambio de siglo, la experiencia del PS en el ámbito cooperativo pareció entrar en un *impasse*. Si bien en el plano de las ideas las reflexiones no cesaron, la práctica concreta sufrió un aletargamiento que se manifestó en la ausencia de proyectos impulsados por el partido. En simultáneo, notables cambios operaban en el mundo gremial. La fundación de la FOA, en la que tanto anarquistas como socialistas desplegaron sus fuerzas inicialmente, emergió como la materialización de un fortalecimiento del movimiento obrero, aunque aún en fases preliminares. Así, los fracasos cooperativos y el surgimiento de la central obrera coadyuvaron en lo que sería un desplazamiento de la arena en donde el PS desarrollaría sus cavilaciones en nuestro ámbito de interés. En todo caso, y sin establecer un razonamiento lineal, en concreto, pareció existir un movimiento acompasado entre las trucas primeras experiencias socialistas y la emergencia del mundo gremial como escenario en el cual en aquellos años pareció recostarse el debate cooperativo. Por su parte, los anarquistas, quienes se mostraron más reacios a la cooperación, trataron de sentar posiciones hacia 1902, aunque también fue en el ámbito gremial donde forjaron sus principales valoraciones sobre esta temática.

52 En las *Memorias semestrales de El Hogar Obrero*, que hasta 1912 incluyen la nómina de asociados, podemos encontrar a sindicalistas revolucionarios como, por ejemplo, Luis Bernard, Lucas Tortorelli, José Montesano.

Ahora bien, la escena que evidenciaba el año 1905 pareció disímil respecto de aquellos pasos dados en torno a 1902. Los primeros años del nuevo siglo mostraban un socialismo que tras el fracaso de sus empresas cooperativas iniciales trasladó su esfera de debate al campo gremial y allí deliberó con un anarquismo que aún no precisaba sus posicionamientos. En contraposición, 1905 ofrecía un nuevo escenario: no solo se modificaba el contendiente, pues ahora la disputa se daría con el sindicalismo revolucionario, sino que esto a la vez modificaba la lógica de discusión ya que la querrela germinaba dentro del partido. Uno de los ejes discusión se manifestó alrededor de llevar adelante socialismo práctico. En ese sentido, el surgimiento de El Hogar Obrero podría situarse en aquel escenario partidario, caracterizado por la delimitación de una fracción interna que anticipaba una nueva ruptura a futuro. A modo de hipótesis, EHO podría considerarse como un dique de contención al avance sindicalista revolucionario, en un contexto donde la nueva tendencia del PS quería fortalecer los sindicatos, y por su parte, Justo intentaba fortalecer la “otra pata económica”, aquella que consideraba más avanzada, la cooperativa.

El objetivo del presente trabajo fue desgranar cómo en el campo de las izquierdas se concibió el cooperativismo. En ese sentido, expusimos de manera panorámica las variables que se desplegaron desde el anarquismo, el socialismo y el sindicalismo revolucionario. Consideramos que la experiencia aquí analizada aporta a un mejor conocimiento del ámbito asociativo de las izquierdas, pues el cooperativismo no ocupó los primeros lugares de interés al momento de las investigaciones sobre estos actores. A futuro, resta indagar, entre múltiples aspectos, el impacto y las implicancias que la fundación de El Hogar Obrero tuvo en las izquierdas y la vida asociativa nacional.

Referencias bibliográficas

- Ballent, Anahí** (2014): “Socialismo, vivienda y ciudad. La cooperativa El Hogar Obrero”, en: A. Ballent y F. Liernur, *La casa y la multitud. Vivienda, política y cultura en la Argentina moderna*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Belkin, Alejandro** (2018): *Sindicalismo revolucionario y movimiento obrero en la Argentina*, Buenos Aires, Imago Mundi.
- Belkin, Alejandro** (2020): La fundación de la Unión General de Trabajadores y sus vínculos con el Partido Socialista: Tendencias antipolíticas en el movimiento obrero argentino a comienzos del siglo XX. *Izquierdas*, 49, 3545-3566.

- Bilsky, Edgardo** (1985): *La FORA y el movimiento obrero, 1900-1910*, Tomo I y II, Buenos Aires, CEAL.
- Buonuome, Juan** (2014): *La Vanguardia, 1894-1895. Cultura impresa, periodismo y cultura socialista en la Argentina*. Tesis de Maestría, Universidad de San Andrés.
- Camarero, Hernán** (2015): “El Partido Socialista de la Argentina y sus espinosas relaciones con el movimiento obrero: un análisis del surgimiento y disolución del Comité de Propaganda Gremial, 1914-1917” en *Izquierdas* (Santiago) [online].
- Dickmann, Adolfo** (1936): *Los congresos socialistas*, Buenos Aires, La Vanguardia.
- Justo, Juan B.** (1947): *La realización del socialismo*, Buenos Aires, La Vanguardia.
- Kaplan de Drimer, Alicia, y Drimer, Bernardo** (1973): *Las cooperativas*, Buenos Aires, Intercoop.
- Marotta, Sebastián** (1960): *El movimiento sindical argentino. Su génesis y desarrollo*. Tomo 1. Buenos Aires, Ediciones Lacio.
- Oddone, Jacinto** (1949): *Gremialismo proletario argentino*. Buenos Aires, Ediciones Libera.
- Oddone, Jacinto** (1983): *Historia del socialismo argentino*, Buenos Aires, CEAL.
- Oved, Iacov** (2013): El anarquismo y el movimiento obrero en la Argentina, Buenos Aires, Imago Mundi.
- Rabasa, M. Natalia** (2021): “El Partido Socialista y El Hogar Obrero. Un análisis de las primeras experiencias cooperativas en el cambio de siglo” en *Archivos de historia del movimiento obrero y la izquierda*. (19), 133-155.
- Suriano, Juan** (2001): *Anarquistas. Cultura y política libertaria en Buenos Aires, 1890-1910*, Buenos Aires, Ediciones Manantial.

Historia Argentina reciente

Entre la norma y la desobediencia: Ser mujeres en la militancia paranaense de la primera mitad de los años setenta

ANTONELLA ACOSTA

antoacosta1@live.com.ar

Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales - UADER

Resumen

¿Qué implicaba ser mujeres en el entramado militante de los años setenta en la localidad de Paraná? ¿Estaba la igualdad de género en la agenda política de las organizaciones donde éstas participaban? ¿Cómo se autopercebían ellas en relación con sus compañeros varones? Son algunos de los interrogantes que dan origen al presente trabajo.

Nuestra hipótesis principal consiste en concebir a la militancia de aquellos años atravesada por una estructura sumamente machista donde las mujeres, si bien se percibían como iguales a sus compañeros varones, padecían ciertos obstáculos o limitaciones producto de roles y estereotipos adjudicados tradicionalmente al género femenino. En parte, esta hipótesis -como veremos- termina siendo corroborada, aunque en el devenir de la investigación comprendamos que esa igualdad se torna mucho más tangible, en comparación con décadas anteriores, al actuar y ocupar espacios que las posicionaron en un lugar de mayor paridad en relación a los varones.

Sin embargo, y como sabemos, el presente es quien interpela al pasado, es desde nuestra mirada actual que lo interrogamos, y nuestra intención es arrojar luz a aquellos años desde la perspectiva de género, la cual nos permite poder observar cómo la cuestión del género interviene y determina las relaciones entre militantes; a ello nos abocaremos, analizando diferentes dimensiones de la vida cotidiana de estas jóvenes mujeres, como lo es el matrimonio, la sexualidad, la maternidad, y/o la forma de vestirse.

Palabras clave: militancia / mujeres militantes / mujeres transgresoras

“El amor libre se imponía como una manera superadora de las hipocresías de la generación que nos antecedió, pero con el convencimiento de que en determinado momento la formación de una familia era el objetivo”

~ Silvia

Militante de la Juventud Universitaria Peronista

Una ¿Mujer nueva?

Cuando nuestras entrevistadas son consultadas sobre la cuestión del género, la respuesta es tajante y gira en dos direcciones: “no pensábamos en eso”, es decir, la igualdad de género no era una lucha que formase parte de la agenda política de los espacios en donde éstas militaban: “nosotros lo que teníamos era la liberación del pueblo; entonces, hombres y mujeres, codo a codo luchábamos para la liberación del pueblo. [...]. O sea, la lucha por la igualdad era en general, más que nada la igualdad entre pobres y ricos, que era lo que más nos jodía ¿me entiendes?” (M.L.P.: 2020); entonces, “los sujetos de interés eran los explotados, era el pueblo, en cuyo nombre había que hacer la revolución” (J.T.: 2020), no la mujer. En otra dirección, el “éramos todos iguales”, es la frase que parece sintetizar ese entramado militante, donde -al parecer- no cabían distinciones ni diferencias en el activismo y las posibilidades de participación entre hombres y mujeres.

A manera de introducción, creemos pertinente partir, en tanto concepto disruptivo, tan en boga por aquellos años, de la concepción de *hombre nuevo*, “ejemplo de una nueva cultura, una nueva sensibilidad y nuevas alternativas de vida” (Waldman: 2017; 124). Según Ana Noguera, éste era “... la imagen del militante ideal que exigía compromiso, solidaridad y un sinnúmero de valores”; concepto elaborado por el Che Guevara y propio del imaginario católico, fue considerado como fundamental “... si se anhelaba el advenimiento de una nueva sociedad” (2013). Teóricamente ésta era una “categoría genérica supuestamente neutra”, pero en realidad “no desconocía las desigualdades muchas veces asociadas a los roles de género...” (Guglielmucci: 2003).

Ahora bien, cabe preguntarnos ¿Cuál era el lugar que ocupaban las mujeres dentro de esta concepción? Una de ellas, quien militaba en la Unión de Estudiantes Secundarios en su adolescencia, recuerda a su compañero de vida y militancia, Ma-

rio Menéndez¹ -desaparecido en la última dictadura militar- cantar la canción del hombre nuevo². Aclara que las mujeres eran iguales a los hombres a pesar de que la canción sólo hable del género masculino: “no nos cuestionábamos si decía hombre y no decía mujer, no; no nos cuestionábamos por que nosotras estábamos sí o sí empoderadas y sabíamos que [la canción, también] nos instruía a nosotras” (M.L.P.: 2020).

En esta misma línea, una de las militantes de la Juventud Universitaria Peronista afirma que: “el hombre nuevo no era el que queríamos sino el que éramos nosotros, esa era la idea” (M.F.: 2020), es decir, la idea del hombre nuevo, en tanto sujeto emergente, era el que encarnaban hombre y mujeres en la militancia y las luchas de los setenta. Vemos así, tal como sostienen Garrido y Schwartz (2005), cómo estaba interiorizado el discurso de igualdad entre las mujeres militantes. Una ex alumna del Cristo Redentor también coincide, aunque hace una distinción que creemos sumamente relevante:

Se suponía hombre y mujer pero siempre era el hincapié en el hombre. Pero básicamente, queríamos una sociedad nueva, con igualdad, justa; con igualdad de derecho, si bien eso era sólo en lo discursivo pero ya había aparecido. Antes ni aparecía. Entonces, en lo discursivo aparecía esto de la igualdad de derechos, de que las mujeres merecen lo mismo; ya nombrándolo es importante, porque lo que no se nombra no existe. Básicamente era esto, del hombre nuevo (S.2021).

Tal como señala esta ex alumna del Cristo, entendiendo que lo discursivo podía influir en la práctica, aunque si bien en el imaginario social de las mujeres de la época esta categoría las incluía, no dejaba de hacer referencia exclusivamente a “...

1 Mario Eduardo Menéndez, oriundo de la localidad de Jubileo (Paraná Campaña), estudió en el Colegio Don Bosco, y se enroló en la Unión de Estudiantes Secundarios, donde conoció a M.L.P. (quien por entonces era alumna de la Escuela Normal). Hacia 1976, muchos de sus compañeros de la UES empezaron a caer, por lo que en una primera instancia, M.L.P. parte hacia Buenos Aires y él también buscó refugio fuera de la provincia. En poco tiempo, y en una segunda instancia, ambos se refugiaron en Concordia, donde Mario trabajó como albañil -con nombre falso- en la construcción de la represa de Salto Grande. A principios de 1977 M.L.P. es secuestrada por las fuerzas militares y en el correr de esos días, tres de sus compañeros corrieron con la misma suerte. Éste decide escaparse a Rosario donde, en el mes de septiembre, Amanda Mayor -mamá de M.L.P- lo esperó en un lugar determinado para saludarlo por su cumpleaños. Mario nunca llegó (Enz: 1995; 416, 417).

2 M.L.P. rememora aquellos momentos y recuerda la letra de la canción, de la cual se anima a cantar una estrofa en el momento mismo en que transcurría la entrevista: “Que triste debe ser llegar a viejo/ con el alma y las manos sin gastar/ que triste integridad la del pellejo/ que nunca se jugó por los demás/ Que triste debe ser tener de todo/ si hay tantos que se venden por un pan/ que triste soledad de cualquier modo/ la que nace de la desigualdad...” (M.L.P.: 2020).

un varón, héroe cotidiano y líder de las masas” (Andújar: 2009). El hecho de que, al unísono, se hable de igualdad nos obliga, con más razón aún, a indagar e hilar un poco más fino en los roles concretos dentro de estos espacios de participación política. Por tal motivo, les consultamos a nuestras testimoniadas si las mujeres ejercían roles de conducción o, por el contrario, era una función exclusiva de los compañeros varones. Como era de esperar, nos encontramos con algunos grises que matizan la presunta igualdad que se percibía:

Si yo tengo que visitar [...] digamos, las cabezas dirigenciales, te diría que mayoritariamente eran varones, con lo cual, en esta etapa implícitamente nos hacíamos cargo de una tendencia, te diría, patriarcal. [...] nosotros no lo vivíamos así; ahora, si yo tengo que visitar, diríamos: ‘sí... a las mujeres que participábamos nos resultaba más difícil cuando se entraba en disputas de liderazgo; que tampoco era un objetivo, pero en el activismo político se da (B.O.: 2020).

Resulta evidente, en este testimonio, el ejercicio que hace -esta militante de la JTP- en cuanto visitar su propio pasado en clave de género, interpelando sus propios recuerdos a partir de esta perspectiva. En esta misma línea, una militante de la JUP asiente: “en la mayoría de las cédulas³ que yo he estado, siempre fueron mujeres. Ahora, si vos me decís: ‘en la conducción de tal espacio son todos varones’, sí, existía eso; había un ‘cargo’ y se elegía al varón...” (M.F.: 2020); “... costaba un poquito más, en ese tiempo, que la mujer fuera conductora” (J.T.:2020), sentencia por su parte, otra militante de la JTP. Efectivamente, y a pesar de que inevitablemente se producía, no era algo que se percibía por aquel entonces -y si se hacía no se discutía- pero que hoy, al calor de las luchas presentes, se torna más nítido; y esa nitidez queda reflejada en las palabras de la ex alumna del Cristo:

Ah, “sí... la mujer también tiene su lugar”, “claro, sí... pero dejá todo limpio antes de salir a alguna marcha” ¿me entendés? “Y la comida preparada...”, a ver si queda claro..., después cuando volvemos de la marcha (en la que todos caminamos la misma cantidad e hicimos las mismas cosas): “Ah no, los hombres tienen que descansar” ¿Quién se ocupa de preparar la comida, de servir o limpiar o acomodar? Eso era así. Yo diría que el nivel de desarrollo de la sociedad daba hasta ahí; daba para que nosotras pudiéramos

3 Cédula: grupo de entre dos y cinco integrantes “... que tenía arriba a un compañero, por el tema de que había que preservar a la gente. Teníamos que ser poquitos porque no podíamos hacer una reunión de diez” (M.F.: 2020). Forma de organización descentralizada que obedece a una estrategia de cuidado en la estructura militante cuando Montoneros pasa a la clandestinidad y se empieza a vivenciar un clima de represión y persecución hacia 1975.

elegir [lanza un grito que combina sarcasmo con estupefacción] ¡Ohhh! [Y pega un aplauso como simulando agradecimiento]... (S.:2021)

Sin embargo, no todas adhieren a esta idea; por su parte, otra de las militantes de la JUP sostiene que “las relaciones se daban en un marco de igualdad [y que] sólo había diferencias marcadas por el nivel de compromiso político...”; no era el género lo que definía una conducción, era “el compromiso y el nivel político” (S.P.: 2021). La mujer disputaba esos espacios, “con su conducta, con su presencia y con su fuerza de lucha” (S.K.: 2020).

Independientemente de que el género haya influido o no, y considerando que efectivamente era la capacidad y el compromiso lo que determinaba la idoneidad para un cargo de conducción, ¿estaban las mujeres en igualdad de condiciones a la hora de disputarlo? Y no solamente en lo que respecta a la conducción de un espacio, sino a las prácticas mismas dentro de éste. El testimonio de una militante de la JUP parece darnos algunos indicios cuando sostiene que “la mujer podía portar un fusil, las que tenían una práctica militar, como si nada; no había un prejuicio ‘no, vos porque sos mujer no podes’, no. Si vos en tu formación lo lograbas, no había drama”; sin embargo, aclara:

Nosotros teníamos muchas compañeras que estaban influenciadas de que la mujer se quedaba en la casa, entonces no podían salir a militar, porque se tienen que quedar a cuidar a los hijos, sobre todo si tenían hijos chiquitos. Eso creo que nos atravesó. El hombre era distinto, porque salía de trabajar y se iba a un bar con un amigo. La mujer estaba en la casa. Eso nos atravesó, pero así y todo, la mujer estaba a la par (M.F.: 2020).

Cobran mayor relevancia estos cambios -que a simple vista pueden ser subestimados o interpretados como superficiales-, cuando tomamos el testimonio de una militante de la Rama Femenina del Partido Justicialista en la década del sesenta:

Las mujeres eran tenidas en cuenta de una forma diferente. Siempre los masculinos querían sobresalir [...], es decir, los únicos líderes querían ser ellos. Se consideraba el liderazgo masculino [...], la mujer como segunda en las directivas y ejecuciones. [...] sólo Eva Perón⁴ quería la igualdad, pero el hombre siempre quiso ser líder y comandante (W.M.: 2020).

4 En este sentido, S.K. coincide con este papel desempeñado por Evita: “... nuestra referente, todavía en ese tiempo, era Evita; ahora la tenemos también a Cristina. Pero era Evita nuestra referente en esa

A pesar de ser una mujer de -hoy- 91 años, edad promedio de las madres del resto de nuestras entrevistadas, alejada de las cuestiones de género y las disputas que se dan, casi sin comprender el afán de las luchas actuales desde los feminismos, Monona (así el nombre con la que es frecuentemente identificada en la localidad de Paraná) no duda al momento de recordar el rol central que desempeñaban los hombres y cómo era éste anhelado y buscado entre los propios compañeros, excluyendo en la práctica a las compañeras mujeres; quedará para otra instancia desarrollar de forma más socavada un estudio sobre la Rama Femenina⁵ del Justicialismo, aunque nos preguntamos ¿había alguna rama femenina en Montoneros? Puntualmente ¿Existía una rama femenina en la UES, en la JUP, en la JTP? Por lo que dejan al descubierto los testimonios de quienes participaron activamente en esos espacios, no había una necesidad de diferenciar la participación de las mujeres en un espacio aparte del de la agrupación u organización donde se encontraban los varones.

Sin embargo, esto que acontecía unas décadas antes y que lo padecían las mujeres que antecedieron en la militancia a nuestras jóvenes setentistas, se percibía en las estructuras sociales, en las costumbres que estas últimas se animaron a corromper; fueron las normas que se animaron a transgredir y que podemos observar en el siguiente testimonio: “En ese momento ¿Qué nos habían inculcado a nosotros? ‘La mujer es secundaria’, ‘está para apoyar’, ‘para apuntalar’, pero quien va adelante, quien toma las decisiones, quien elige, quien decide, a quien se prioriza, siempre era al hombre. Eso era muy marcado” (S.: 2021). Se puede identificar muy claramente esta correlación entre una generación y otra, pero también recobra una dimensión mucho más transgresora el espacio ganado por las jóvenes en los setenta, lo que es identificado por sus propias protagonistas: “si nosotros nos comparamos

época, y ella había empezado a luchar por los derechos de la mujer, a visibilizar a esa mujer trabajadora. Y en nuestra época nosotras levantábamos mucho lo de Eva, a pesar de que ella ya no estaba, pero fue como que ella nos dio la apertura [...]. Y nosotras, jóvenes en esa época, te imaginas, nos llevábamos el mundo por delante”. Si bien Evita Duarte de Perón no se reconocía abiertamente feminista -y criticaba profundamente sus luchas en aquel momento- no deja de ser una referente para las mujeres de la época que adquirirían de su mano el derecho al voto: “Hay una imagen: son todos hombres y está ella sentada. Ya ahí, era una transgresora en este mundo de hombres, irrumpiendo...” se puede escuchar en el tráiler del documental “Eva Perón. 100 años” (2019), en Canal Encuentro; y en esa transgresión se identifican las mujeres de su generación y la de generaciones venideras, como la del setenta, aunque el peronismo haya implicado en algunos aspectos ciertos retrocesos para la mujer. Al menos en lo que respecta al mercado laboral, puesto que se confinó a la mujer a “los papeles tradicionales de esposa y madre” como consecuencia de la mejora de los salarios de los jefes de familia (Torre y Pastoriza: 2002).
 5 El Partido Peronista Femenino o Rama Femenina fue creado por Evita en 1949 en paralelo al partido masculino. Si bien implicaba la organización política de las mujeres, no dejaban de ocupar un rol estereotipado: la mujer en tanto “fuerza moral del pueblo” y como subordinada a la figura del General Perón (Navarro: 2002).

con una generación anterior a la nuestra, vos podés caracterizar que efectivamente sí fue una etapa de liberación femenina...” (B.O.: 2020).

He aquí que, “Mujeres: muchas pero en las bases”, afirma Cristina Viano (2011). Sí, en efecto, los roles de género eran un determinante y el lugar *natural* de la mujer estaba más ligado a la maternidad y al hogar que a la vida pública y el ejercicio de la política. Sin embargo, “... podemos reconocer una activa participación de las mujeres que, en el marco de la militancia, alteraron las actividades y expectativas de comportamiento consideradas apropiadas para su género, para participar activamente en el proceso que se estaba desarrollando en pie de igualdad con los compañeros varones” (Noguera: 2013). Porque más allá de las desigualdades en materia de género, estas estructuras participativas “... fueron construidas y sostenidas por mujeres que, a pesar de todo, apostaban a cambiar el mundo y su lugar en él. Podían estudiar, leer, asistir a las reuniones, incorporarse a los frentes legales o a la guerrilla y terminar haciendo lo que se esperaba ‘de su sexo’” (Andújar: 2009).

2. Entre la norma y la desobediencia

La Abocádonos puntualmente a la cuestión que aquí nos convoca, advertimos esta dicotomía entre la norma y la desobediencia, puesto que, efectivamente existía una estructura machista y patriarcal que determinaba el accionar de nuestras entrevistadas; sin embargo, también observamos que, no sólo se posicionaban en un rol de transgresoras en el ámbito político-militante, sino que, su desobediencia en tanto mujer iba más allá de sus prácticas concretas en el espacio donde militaban. Una categoría a destacar en aquella época era la de mujer liberada: “una profesional que se realizaba fuera del hogar” y que generaba “contradicciones ya que ponía en cuestión el orden doméstico y confrontaba los privilegios masculinos” (Sepúlveda: 2015; 37, 38), por lo que el contexto abonaba algunos quebrantamientos de las normas sociales y culturales. Analizaremos brevemente a continuación qué concepción poseían sobre algunos otros aspectos -si se quiere- un poco más mundano de su cotidianidad.

2.1. Matrimonio y sexualidad

Algo que no podemos negar luego de este pequeño recorrido es el hecho de que la mujer, en los años setenta, ha trascendido lo privado para ocupar y habitar inexorablemente lo público, ámbito por excelencia -e históricamente- propio

del/los hombre/s, en oposición a lo privado, propio de las mujeres (Sepúlveda: 2015;188). Ello ha ido acompañado de otras transformaciones que, puntualmente en el plano de la sexualidad y el matrimonio, encuentran cambios significativos aunque no sin la coerción de las costumbres, la tradición y las instituciones sociales como la familia y la iglesia.

Cuando consultamos a nuestras entrevistadas sobre la *sexualidad* en aquellos años -de forma general, sin precisar detalles o delimitar algún aspecto determinado-, lo primero a lo que hicieron referencia fue a la cuestión de la virginidad; y no es menor el detalle, puesto que “ésta condensaba todo el sistema moral del pasado. Por eso, cuestionar su importancia significaba una definición simbólica frente al paradigma instituido basado en la doble moral sexual” (Cosse: 2010; 129). Nos resulta un tanto más práctico y esclarecedor exhibir a continuación algunas de estas alusiones:

A nosotros nos recorría mucho esto de si llegas virgen o no llegas virgen al matrimonio. Era una época, pero nosotras ya habíamos incorporado en cierto modo... no éramos muy vírgenes [se ríe]. No era un planteo, no era una cosa que debía. Sí casarse, mucha gente se casaba y se casaba por iglesia, porque generalmente conocían a los curas (M.F.: 2020).

Nuestros viejos tenían que casarse y después tener relaciones, nosotros no. Nosotros hablábamos incluso de los concubinatos, de estar con nuestros compañeros, no necesitábamos casarnos para estar con nuestros prometidos. Fue revolucionándose todo con otras miradas (M.L.P.: 2020).

El amor libre se imponía como una manera superadora de las hipocresías de la generación que nos antecedió pero con el convencimiento de que en determinado momento la formación de una familia era el objetivo (S.P.: 2021).

Además de que la virginidad no era ya un tesoro a conservar -y que lo que denotaba era efectivamente un cambio en el paradigma sexual (Cosse: 2010; 113)- las testimoniadas hacen una permanente referencia a la generación de sus padres y madres: “esto que era así para nosotros, no fue así para nuestros viejos...”, en ello también se corrompían normas tradicionales, allí también eran mujeres poco convencionales. No nos caben dudas de ello cuando recuperamos las palabras de la militante de la Rama Femenina sobre esta cuestión, quien recuerda con cierta aversión a los años setenta como “la época de la rebeldía social, la protesta [...]. Los jóvenes se dejaban seducir por todo [...] y experimentaban con sexo, drogas y otras experiencias. Era la época del temor; en aquella época estábamos preocupadas por la juventud...” (W.M.: 2020).

“Estábamos preocupadas por la juventud” dice esta militante del Partido Justicialista, y una de sus preocupaciones era cómo las jóvenes vivían su sexualidad. Como dijimos, Monona pertenece a la misma generación que las madres de nuestras entrevistadas; efectivamente era una intranquilidad que compartían:

¡Nooo! ¡De eso ni hablar! [...] un dicho de mi madre, en esa época (a los 21 años eras mayor de edad), ella no me iba a dejar [...] tener relaciones hasta esa edad; porque ella era responsable de mí hasta esa edad. Después de ahí en más que yo hiciera lo que quisiera. Yo cumplía en diciembre, en enero yo elegí con quien quería desvirgarme, que no se enteró esa persona porque yo ya era... tenía 21 años... estaba grande (S.: 2021).

Además de esta correlación entre mujeres de los sesenta, lo que podemos observar es cómo a pesar de la presunta liberación sexual que profesaban las jóvenes, también padecían la coerción de su familia y la imposición de la norma. S., que sin dudas se considera una joven rebelde, no desobedeció el mandato de su madre, una obediencia que en aquel momento ocultó -por vergüenza quizás- porque “ya tenía 21 años...”.

Sin embargo, siempre es necesario no generalizar. Así como no todas las jóvenes desobedecían los mandatos sociales (en parte, porque S. más allá de todo tampoco asumió su virginidad como algo a preservar hasta el matrimonio, lo que implicaba infringir la norma sagrada de sus antepasadas), no todas las madres estaban sesgadas ante este aspecto:

A mi hermana y a mí nos educó sexualmente [...] nos empezaba a mostrar los métodos anticonceptivos. [...] mami siempre nos decía “ustedes tienen que estudiar para poder trabajar y no depender nunca de un hombre, porque no saben, por más que se casen, que les puede pasar en la vida. Y ustedes tienen que tener su trabajo y su dinero y estudiar” (S.K.: 2020).

De este testimonio, podemos inferir dos cuestiones; por un lado, la ambivalencia entre el conservadurismo de generaciones anteriores y la liberación o transgresión de los setenta, ambos presentes en el mismo entramado, denota que no son años uniformes en sus expresiones socioculturales y que esta ambigüedad es parte de su dinámica, que marca transformaciones graduales más que repentinas y revolucionarias, es lo que Cosse denomina *revolución discreta* (2010: 141). Por el otro, podemos identificar que -además de la sexualidad- el matrimonio -institución social casi ineludible para mujeres de generaciones anteriores- también tambaleaba

en aquella época, “deja de ser la opción única y la cohabitación fue una posibilidad” (Sepúlveda: 2015; 30); surgían nuevos modos de vivenciar y transitar la pareja.

En esa época es cuando se comenzó a escuchar la palabra compañero para referirse a la pareja, y era una palabra significativa en cuanto que abarcaba la idea del compartir, de estar en un mismo estamento, pero fue, quizás, el comienzo de una nueva manera de desear que así sea, de alcanzar cierta paridad (J.T.: 2020).

Que la idea de “compañero” -tan propia de la militancia- irrumpa en el ámbito privado de la pareja nos puede estar indicando dos cosas: en primer lugar, se estaba re-significando la vida misma en pareja; donde el matrimonio podía estar o no presente, pero ya no constituía un paso anhelado, algo a concretar en tanto fin social y culturalmente establecido, sino que pasa a tener una importancia política, un fin político, una utilidad o necesidad, la vida en pareja era la vida entre compañeros que compartían además de la militancia, la cotidianidad misma. Es la politización de las relaciones sexoafectivas, donde se coloca “la noción de pareja en la intersección entre lo político y lo personal” (Cosse: 2010; 169). En segundo lugar, nos puede estar indicando cómo lo privado también es político, e incluso, que se abría paso hacia lo público a través de lo que una de las militantes de la JTP denomina “proyecto de vida colectivo” (2021); queda evidenciado cuando surgían problemas entre las parejas y, lejos de resolverse en el ámbito de lo privado y en la intimidad de cada una de ellas, trascienden y se resuelven dentro de la organización: “Se formaban parejas y cuando se decidía no sostenerlas era tratado con los ‘responsables’ políticos. Era muy estricto y rígido pero también poco cuestionado. Ya en la clandestinidad (año 1975) era tomado como un tema de seguridad colectiva y por ello se trataba en el grupo” (S.P.: 2021); estos “responsables” de la organización, que intervienen “buscan fijar un comportamiento moral, dar respuesta a cruces de pareja y a cuestiones de seguridad” (Sepúlveda: 2015; 184).

En resumen, podemos decir que las normas del matrimonio y la sexualidad se corrompen en comparación a décadas anteriores, pero no dejan de tener determinadas normas a respetar, ahora impuestas por nuevos mandatos socioculturales:

Si bien la sexualidad se vivía con más libertad y menos culpa que las generaciones anteriores, la pareja tenía reglas que muchas veces no se asumían de parte de los varones donde el liberalismo no terminaba de morir. No era siempre así, pero hubo casos emblemáticos (J.T.: 2020).

Otra de nuestras entrevistadas también hace alusión a esta cuestión cuando señala que no era correcto en aquel entonces que los hombres tengan muchas mujeres

y que esto obedecía a una impronta propia de aquellos quienes provenían en su militancia de un origen católico, de la mano del tercermundismo. Pero poco se podía hacer al respecto “había compañeros muy exitosos con su pinta...” (2020).

2.2. La maternidad

Una de las consignas que se leen en la actualidad en cualquier marcha o movilización de los feminismos es: “mujer no es sinónimo de madre” y lo que viene a poner sobre la mesa es el histórico rol de “taller de seres humanos” (Gioconda Belli: 1972) que ha desempeñado la mujer a lo largo de los siglos.

Podríamos pensar que el mandato social y cultural de la mujer como reproductora, era puesto en cuestión en los años setenta por estar abocada a actividades, prácticas y luchas que la llevaban a ocupar la escena pública y ganar terreno en el ámbito político, lo que no la dejaría dedicarse plenamente a la maternidad, incluso que no era ésta algo deseado porque podría obstaculizar su desempeño como militante en una estructura machista que aún consideraba la crianza de los hijos como algo propio de las mujeres; sin embargo, lejos estamos de esta realidad.

Encontramos, en las vivencias y recuerdos de nuestras entrevistadas, a la maternidad como mandato no cuestionado y re-significado. Ahora la mujer también seguía teniendo hijos, pero gestar, parir y criar era parte del proyecto de vida colectivo propio del entramado militante:

Los compañeros que tenían hijos tenían hijos justamente porque creían en un mundo mejor. Fueron proyectados [...]. Tuvieron esperanzas [...]. Los chicos eran parte de las prácticas, estaban con ellos, no era que a los chicos los dejaban con los abuelos y ellos se iban. Y así tenemos tantas muertes de bebés, de niños también⁶. Que puede ser cuestionable o no, pero nosotros lo rescatamos desde esto ¿no?; ellos [los hijos] eran parte

6 Uno de los casos emblemáticos y que mayor resonancia ha tenido en nuestra provincia fue la masacre de la familia Amestoy: “El 19 de noviembre de 1976 fueron asesinados los nogoyaenses Omar Amestoy, María del Carmen Fettolini y sus hijos María Eugenia, de cinco años, y Fernando, de tres, junto a Ana María Granada, compañera de Gastón Gonçalves [desaparecido]. Fue una verdadera masacre [...]. Omar y Pochi tuvieron tiempo de encerrar a sus hijos en el baño para resguardarlos, mientras que Ana María alcanzó a envolver a Manuel [de apenas cinco meses] en unas mantas y lo escondió en un placard para que no se asfixiara con los gases que lanzaban los atacantes. [...] Los gases lacrimógenos que los militares tiraron por la claraboya del baño asfixiaron en forma inmediata a Fernandito, mientras que la nena vivió unas pocas horas hasta que murió en el Hospital San Felipe de San Nicolás. [...] El bebé... fue llevado al Hospital donde permaneció hasta febrero de 1977 en que fue dado en adopción...” (Enz: 1995; 476-478).

de tu vida, pero no dejabas de tener tu vida, con esperanza y con proyectos (M.F.: 2020)

Apostar al proyecto revolucionario con las esperanzas de vencer al enemigo implicaba apostar al futuro teniendo hijos y formando una familia; aunque eso suene muy conservador y tradicionalista, sus fines eran otros y es lo que las diferencia con la generación de sus madres:

Era asumir un compromiso más [...]. En Europa los jóvenes comenzaban a decidir no tenerlos⁷ pero para nosotros era una apuesta al futuro. Sabíamos que los yanquis esterilizaban a las mujeres coyas en Bolivia por ejemplo, y nos afirmaba más en la decisión de tener hijos, de ser libres para tomar la decisión, de criarlos de una manera totalmente distinta a la que habíamos sido criados nosotros (S.P.: 2021).

Sin embargo, y a pesar de que la maternidad formaba parte del proyecto militante y de la apuesta al futuro, la crianza de los hijos seguía siendo una tarea indiscutiblemente femenina (más allá de que algún que otro compañero colaborara cambiando los pañales o cuidando a sus hijos por algunos momentos, mientras su compañera trabajaba o militaba). Esta doble responsabilidad y doble trabajo, según una militante de la JTP, no era reconocida; y al no ser cuestionados los roles de género, las problemáticas que atravesaban a las mujeres por el hecho de serlos, no eran identificadas ni impugnadas, por lo que a su vez, tampoco resueltas:

No había un reconocimiento efectivo de la presencia femenina. No se consideraba la importancia de esta presencia que asumiendo todo lo impuesto desde su rol nos atrevíamos a trascenderlos para ponernos a la altura de objetivos sociales transformadores. Este aspecto fue muy doloroso cuando la represión se hizo presente porque muchas compañeras que de una u otra forma habían participado de la política, una vez desatada la represión ocultaron y negaron toda experiencia militante para poder conseguir un trabajo que les permitiera sobrevivir y sostener a sus familias (J.T.: 2020).

7 Los jóvenes en Europa, le negaban al pasado toda función normativa y adherían a una modernidad desarraigada; enfrentaban a la generación de sus padres a través de la música, una nueva sexualidad, en contra de los cánones machistas y la moral puritana. Se daba así una liberalización de las costumbres y una actitud crítica ante las disciplinas de la producción que se expresaba en legislaciones como la interrupción voluntaria del embarazo. Se produjo así una baja en la natalidad (Winock: 1987).

Esto que sostiene nuestra entrevistada en sus últimas líneas se encuentra ejemplificado en las vivencias de otra militante cuando en su introspección agradece el curso que tomaron las cosas a partir de su maternidad:

Fue como que a mí eso me permitió estar hablando con vos ahora, es así. Como que es algo que me protegió en ese momento; pero las cosas iban por dentro, viste. No pude terminar el secundario, que después lo terminé de noche [...]. Pero haber tenido ese hijo y ser tan joven me sirvió como de protección -como te digo- poder estar hablando con vos en este momento (S.K.: 2020).

Ésta, lamenta haber interrumpido su militancia y todo lo que conllevó en lo personal el Golpe del '76, sin embargo, agradece haber tenido el pretexto para no exponerse ante un régimen genocida. De haberlo hecho, es consciente, que quizás no hubiese sobrevivido.

2.3. Las apariencias también importan ¿Cómo debía vestirse una militante?

Otro de los aspectos que surgió en las entrevistas fue la cuestión de la *masculinización*. He aquí una primera salvedad ¿Qué se entiende en este contexto por “masculinización”? Puntualmente estamos haciendo referencia a los estereotipos de género, a cómo según éstos debe ser, vestir y comportar una mujer y qué de todo ello era sostenido o abandonado por nuestras jóvenes setentistas para poder insertarse en el espacio militante y participar en política. Claro está que, afirmar que una mujer se “masculiniza” es partir de una visión machista y patriarcal que define determinadas cosas como propias de los hombres y otras como propias de las mujeres; en este sentido, nuestras entrevistadas lógicamente iban a “masculinizarse” por el hecho mismo de participar en política puesto que no era algo propio de las mujeres; la política era un terreno exclusivo de los varones.

Sin embargo, y siendo plenamente consciente de ello, consideramos la utilidad del término para identificar determinados patrones funcionales a nuestro análisis, como es -por ejemplo- la vestimenta.

Algo frecuente en alguno de los testimonios es la comparación con las *otras* mujeres, de quienes parecen tomar distancia; “... las chicas de mi edad estaban totalmente en otra cosa...” dice una de ellas (S.K.: 2020), aunque las palabras de otra de ellas son más tajantes y nos habilitan varios puntos de análisis:

Las mujeres militantes internamente nos diferenciábamos de quienes no lo hacían con una mirada condescendiente. No estábamos en “la pavada”, no nos interesaba ir a boliches, vivir pendiente de la ropa, de los dictados de la moda, nosotras íbamos a las peñas, de jeans y zapatillas. Pero cuando comenzó o se hizo más evidente la persecución tuvimos que cambiar nuestra manera de vestirnos y de movernos socialmente. Disimulábamos nuestra militancia vistiéndonos igual que las mujeres comunes. No había conflicto con este tema porque era necesario. Muchas y muchos de nosotros éramos muy conocidos en la sociedad paranaense, por pertenecer a familias tradicionales. En muchos casos eso jugaba en contra por el conocimiento que había de la militancia desde las épocas en que se hacía abiertamente” (S.P.: 2021).

“Mujeres militantes” y “mujeres comunes”: se plantea la diferencia y también la comparación. S.P. no duda en tomar distancia y considerar banal y superficial los gustos y preocupaciones de las demás mujeres que no participaban en política; es el paradigma de la organización que denomina aquella preocupación como “pequeño-burguesa” (Sepúlveda: 2015; 56). Una de esas banalidades era la ropa, la cual no era relevante para nuestra entrevistada: “íbamos a las peñas de jean y zapatillas” es el ejemplo que da para denotar cuán poco le preocupaba este aspecto. Si lo analizamos desde el punto de vista de los estereotipos de género, podemos afirmar que se incurría en una “masculinización”, porque la “feminidad” -entendida desde la coquetería y los cuidados de la imagen- era pasada por alto.

Esto nos hace suponer que las “mujeres militantes” se vestían de forma distinta que las “mujeres comunes”; y alimenta esta visión el testimonio de S. cuando recuerda lo difícil que era *pivotear* entre ambos mundos (el “común” y el militante):

Bueno, a mi me criticaban, por ejemplo... mi mamá me hacía... tratando supongo yo de tapar mi militancia [...] me hacía ropa linda o de moda [...]. Y yo iba vestida así, entonces por ahí se me criticaba, era como una vestimenta cheta, esnob [...] que no tenía nada que ver con la ropa militante; como mucho era una camisa Grafa, imagínate [se ríe]. Esto era mal visto dentro de la militancia; si vos vas a ir al barrio, vas a ir a la villa, no podés ir vestida así (2021).

Entonces, la ropa/la forma en que una militante decidía vestirse sí era algo importante en tanto existían determinados estereotipos que contrastaban, “entre el deber ser y las decisiones de los individuos. Y también pensar en cánones de belleza contradictorios, entre *la revolucionaria* despojada de toda coquetería [...] y las militantes de carne y hueso” (Sepúlveda: 2015; 58, 59). No habrán estado preocupadas por estar al *último grito de la moda*, pero sí era algo a tener en cuenta; y lo era para

S. para quien era muy difícil hacer coincidir o coordinar ambos mundos; y los era para S.P. cuando señala que a partir del temprano pase a la clandestinidad, la ropa fue una forma de *camuflarse*, de esconderse, pasar desapercibida: se vestían de “mujeres comunes”, que equivalía a usar ropa de colores o que estuvieran a la moda. Es decir, dejaban de “masculinizarse” para “feminizarse” como estrategia de supervivencia.

3. Conclusión

La primera mitad de la década de los setenta se caracteriza por una efervescente participación política de mujeres y hombres jóvenes que, independientemente de la familia, el contexto mismo los incentivaba a participar, sean estos los sacerdotes tercermundistas, la Revolución Cubana, el Mayo Francés, el Che Guevara, Karl Marx, Evita o Juan Domingo Perón; de alguna u otra manera, en menor o mayor medida, contribuyeron a fomentar sus intereses y compromisos.

La igualdad de género no era parte de la agenda de los espacios en donde estas mujeres militaban y tampoco constituían una de sus preocupaciones. “Éramos todos iguales” es la frase que parece sintetizar el sentir y el pensar de nuestras entrevistadas, aunque pudimos corroborar cómo se yuxtaponían realidades opresivas hacia las mujeres por el peso mismo de los estereotipos de género.

Independientemente de ello, su propia e intensa militancia, las formas de relacionarse con sus compañeros o de vivir la sexualidad, marcaban rupturas con generaciones anteriores de mujeres. El matrimonio era prescindible tanto como las polleras, sus preocupaciones eran otras y a estas jóvenes las develaban.

Bibliografía

Andújar, Andrea (2009). El amor en tiempos de revolución: los vínculos de pareja de la militancia de los '70. Batallas, telenovelas y rock and roll. En AA.VV, *De minifaldas, militancias y revoluciones. Exploraciones sobre los '70 en Argentina*, (pp.149-170). Editorial Luxemburg.

Badano, María del Rosario (2021). Testigo y Testimonio. Acerca de la construcción de la Memoria. Conferencia realizada en *las Jornadas sobre Género, Autoritarismo y Delitos de Lesa Humanidad*. Organizado por la Asociación de la Magistratura y la Fun-

ción Judicial y la Comisión de Género. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=duMWVYlxhrE&list=LL&index=3>

- Badano, María del Rosario; Ramírez, Rosana; Pisarello, María Virginia** (2018). *Educación y Derechos Humanos en Argentina. Apuestas y propuestas de transmisión y enseñanza*. -1era ed. Ilustrada- Rosario.
- Calveiro, Pilar** (2005) *Política y/o violencia. Una aproximación a la guerrilla de los años 70*. Norma.
- Caviasca, Guillermo** (2011). La cuestión militar y las organizaciones guerrilleras argentinas. *Cuadernos de Marte* Año I, (2).
- Cosse, Isabella** (2010). *Pareja, sexualidad y familia en los años sesenta. Una revolución discreta en Buenos Aires*. Siglo XXI.
- Enz, Daniel** (1995). *Rebeldes y ejecutores. Historias de militancia, violencia y represión en Entre Ríos, en la década del '70*. Impresora del Nea S.R.L.
- Garrido, Hilda y Schwartz, Alejandra** (2005). Las mujeres en las organizaciones armadas de los '70. Montoneros. *Temas de Mujeres* Año 2 (2).
- Gordillo, Mónica** (2003). Protesta, rebelión y movilización: de la resistencia a la lucha armada, 1995-1973. En *Nueva Historia Argentina*, Tomo IX. Sudamericana.
- Guglielmucci, Ana** (2003). *Dar la vida y la muerte por la Revolución. Moral y política en la praxis militante*. Universidad de Buenos Aires.
- James, Daniel** (2013). *Resistencia e Integración. El Peronismo y La Clase Trabajadora Argentina, 1946-1976*. Sudamericana.
- Lissandrello, Guido** (2012). Montoneros y el Partido Revolucionario de los Trabajadores-ERP ante el Pacto Social (1973-1974). Una perspectiva comparada. *Revista Izquierdas*, (13).
- Maidana, Claudio** (2009). La conformación de la Juventud Peronista en Entre Ríos: 1971-1973.
- Navarro, Marisa** (2002). Evita. En *Nueva Historia Argentina*, Tomo VIII. Sudamericana.
- _____ (2012). Evita, Historia y Mitología. *Caravelle*, (98) [En línea]. URL: <http://journals.openedition.org/caravelle/1185>
- Noguera, Ana** (2013). La participación de las mujeres en la lucha armada durante los tempranos setenta. Córdoba. 1970-1973. *Taller (Segunda Época)*, 2 (2), 10-23.
- Novaro, Marcos** (2010). *Historia de la Argentina: 1955-2010*. Siglo Veintiuno Editores.
- Oberti, Alejandra** (2015). *Las Revolucionarias. Militancia, vida cotidiana y afectividad en los años setenta*. Edhasa.

- Pacheco, Julieta y Lissandrello, Guido** (2013). Montoneros y el PRT-ERP: una propuesta comparativa a partir de los análisis de sus posiciones frente al movimiento obrero (1973-1976). *Amérique Latine Histoire et Mémoire*, (26).
- Pasquali, Laura; Ríos, Guillermo; Viano, Cristina** (2006). Culturas militantes. Desafíos y problemas planteados desde un abordaje de Historia Oral. En *Taller*, 8 (23).
- Pastoriza, Lila** (2009). Terrorismo de Estado y vida cotidiana. Aproximación al tema a partir de testimoniantes de distintos niveles de participación y politización. En *Actas II Seminario Internacional de Políticas de la Memoria: "Vivir en dictadura. La vida de los argentinos entre 1976 y 1983"*, CCHCONTI, Buenos Aires.
- Piérola, María Luz** (Coord. General) (2014). *Entre Ríos de Memoria, Verdad y oJusticia. Área de Educación y Memoria de la Provincia de Entre Ríos*. Editorial de Entre Ríos, Ministerio de Cultura y Comunicación de Entre Ríos y Universidad Autónoma de Entre Ríos.
- Ruíz, María Olga; Rubilar, Paula** (2016). Historia de traición en la Argentina. Una aproximación a la experiencia de militantes de Montoneros y el PRT-ERP. *Historia* 396, (1).
- Sepúlveda, Patricia** (2015). *Mujeres insurrectas: condición femenina y militancia en los 70*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Torre, Juan Carlos; Pastoriza, Elisa** (2002) La democratización del bienestar. En *Nueva Historia Argentina*, Tomo VIII. Sudamericana.
- Viano, Cristina** (2011). Pinceladas sobre las relaciones de género en la nueva izquierda peronista de los primeros años '70. *Temas de mujeres*, (7), 233-252.
- Vidaurrázaga Aranguiz, Tamara** (2015). Subjetividades sexo genéricas en mujeres militantes de organizaciones político-militares de izquierda en el Cono Sur. *Estudios de Género*, (41).
- Waldman, Gilda** (2017). La(s) vida(s) de Ernesto, el "Che" Guevara: cuatro miradas biográficas y una novela. *Revista Literatura y Lingüística*. (36).
- Winock, Michel** (1987). 1963-1973 los años locos de los jóvenes. *Debats*, (21).

La Comisaría Cuarta de la ciudad de Santa Fe. La configuración de un espacio concentracionario, 1975-1983

FIGURELLA ACOSTA

fiorellaacostar@gmail.com

FHUC - Universidad Nacional del Litoral

Resumen

El presente trabajo constituye un avance de mi tesis de grado¹. En esta ocasión, analizamos la configuración de un *espacio concentracionario en la Comisaría Cuarta* de la ciudad de Santa Fe durante el periodo 1975-1983. 'La Cuarta' funcionó como Centro Clandestino de Detención (CCD) durante la última dictadura cívico-militar, y fue uno de los engranajes cruciales dentro en la estructura represiva desplegada en la localidad y en el centro-norte provincial.

Palabras clave: Comisaría Cuarta / Santa Fe / espacio concentracionario

¹ La misma está dirigida por la Dra. María Virginia Pisarello y co-dirigida por la Prof. Yanina Hoffman.

“La vida en la 4ta era durísima; todo el día aislada, una comida diaria, poca agua y una o dos veces al día ir al baño luego de mucho pedir y aguantar. Nunca nos bañamos, ni limpiaron la celda maloliente”.²

Introducción

El presente trabajo constituye un avance de mi tesina de grado en Historia, en donde analizamos la Comisaría Cuarta de la ciudad de Santa Fe durante el periodo 1975-1983. ‘La Cuarta’ funcionó como Centro Clandestino de Detención (en adelante CCD) durante la última dictadura cívico-militar, y fue uno de los engranajes cruciales dentro en la estructura represiva desplegada en la localidad y en el centro-norte provincial. Atento a ello nos preguntamos, ¿Cuáles fueron las características del espacio concentracionario que se configuró en la Comisaria Cuarta entre 1975-1983?

La Comisaría Cuarta de la ciudad de Santa Fe, se encuentra en Barrio Roma, en la intersección de las calles Dr. Zavalla y Tucumán, a una cuadra de la Avenida Gobernador Freyre, que delimita el centro de la zona oeste de la ciudad. Este lugar funcionó como CCD durante la última dictadura y albergó entre sus paredes -de manera clandestina- alrededor de 250 hombres y mujeres, de los cuales cinco aún continúan desaparecidos. Fue “el centro neurálgico de la actuación policial y de los efectivos de esa fuerza que se identificaban como “La Patota”. En ella hubo detenciones ilegales, tormentos, violaciones y simulacros de ejecución a los prisioneros” (Alonso, 2016: 431). Además, en ‘La Cuarta’ funcionó también la División Informaciones de la Unidad Regional I, encargada de tareas de inteligencia.

Al respecto, nos concentramos en el período 1975-1983, durante el cual “La Cuarta” fue un espacio concentracionario. Se ha podido comprobar que en el año ‘75, durante el gobierno constitucional de María Estela Martínez de Perón, la Comisaría Cuarta ya albergaba presos políticos que se encontraban a disposición del Poder Ejecutivo Nacional (en adelante PEN)³.

2 Fragmento del testimonio de Patricia Isasa – Consultado el 07-09-22. Disponible en patriciaisasa.com

3 En efecto, luego de la declaración del Estado de Sitio el 8 de noviembre de 1974 el Estado argentino quedó facultado para detener a hombres y mujeres bajo la figura de detenidos “a disposición del Poder Ejecutivo”, sin causa ni proceso, sólo por razones “preventivas”. Ya en este decreto, se contemplaba la participación de las Fuerzas Armadas en las operaciones de seguridad, justificada por la necesidad de “combatir la subversión”. El estado de sitio involucró enormes transformaciones en la lógica represiva de la época, puesto que “trajo aparejado un gran aumento del número de detenidos a disposición del PEN y

“La Cuarta” formó parte de una red de más de 800 Centros Clandestinos de Detención (en adelante CCD)⁴. Allí, los detenidos-desaparecidos y las detenidas-desaparecidas recibieron un tratamiento deshumanizante, puesto que fueron sometidos a diversas vejaciones, torturas físicas, emocionales y psicológicas: aislamientos, malos tratos, escasa alimentación y agua, mínima higiene, violencia sexual, entre otras cuestiones. En efecto: “las características edilicias de estos centros y los testimonios que relatan la cotidianeidad en su interior, revelan que fueron concebidos (...) para la lisa y llana supresión física de las víctimas, para someterlas a un minucioso y planificado despojo de los atributos propios de cualquier ser humano” (Nunca más, 1997, p. 55).

En función de ello, abordamos desde una perspectiva cualitativa las distintas dimensiones que involucró la configuración de un espacio concentracionario en la Comisaría Cuarta de la ciudad de Santa Fe entre 1975-1983. Construimos un corpus documental que contiene croquis del edificio, imágenes fílmicas de las inspecciones oculares a la Comisaria realizadas en el año 2010⁵, imágenes y testimonios del documental “Proyecciones de la Memoria” y la sentencia judicial de la Causa Brusa I. Asimismo, realizamos recorridos guiados con el personal del Espacio y del Archivo Provincial de la Memoria y seleccionamos entrevistas a sobrevivientes que pasaron por esta Comisaría, las cuales forman parte del Archivo audiovisual “Memorias de la Militancia Santafesina”⁶.

Por consiguiente, a continuación, la ponencia se estructurará en tres partes. En la primera, presentamos la constelación conceptual trabajada, y recuperamos en su singularidad el término poder concentracionario. En la segunda analizamos la dimensión físico-edilicia de la Comisaría y los espacios de circulación de perpetrado-

el brutal endurecimiento del régimen carcelario para éstos, que, en general eran miembros de organizaciones armadas, sindicales, agrarias y de partidos de izquierda” (Franco, 2021: 127).

4 En octubre de 1975, los militares elaboraron una zonificación represiva. Dividieron el territorio nacional en cinco “zonas”, las cuales estaban comandadas por diferentes cuerpos del Ejército. Cada zona, a su vez, se dividía en “subzonas” y “áreas”, ya que la fragmentación del territorio facilitaba el control y el ejercicio de la represión sistemática a lo largo y a lo ancho de todo el país, a través de un instrumento fundamental: los centros clandestinos de detención. Actualmente, se han identificado en nuestro país, más de 800 CCD. Estos, mayoritariamente, funcionaron en dependencias de las Fuerzas Armadas y de las Fuerzas de Seguridad, bases militares, comisarías, delegaciones policiales, etc. como así también en casas particulares, fábricas, hospitales, escuelas, entre otros.

5 Las mismas forman parte del Archivo audiovisual de Juicios de Lesa Humanidad

6 Visualizamos las entrevistas de José Cettour, Alba Bruzzoni, Alba Acosta, Carlos Raviolo y Elena Ferrigutti. Estas forman parte del acervo documental del Archivo Provincial de la Memoria, y también están disponibles en el canal de Youtube del Colectivo de la Memoria.

res y víctimas. En la tercera, en cambio, identificamos algunas de las relaciones sociales que se estructuraron dentro del espacio concentracionario.

La construcción del poder concentracionario

La Comisaría Cuarta fue un espacio concentracionario entre 1975 y 1983, y como tal, funcionó también como un sitio de desaparición. El espacio no es tan solo un escenario pasivo donde las acciones transcurren, el espacio actúa sobre la sociedad, produce a su vez significados y reproduce mecanismos sociales (Gintrac, 2013). Es un elemento central en el análisis de los mecanismos de dominación, en tanto, los modos de producción del espacio no son sino mecanismos de poder (Lefebvre, 1974, 1991; Harvey, 2006; Massey, 2011).

El espacio concentracionario es una de las tantas dimensiones que componen los espacios de desaparición (Colombo, 2017; Calveiro, 2001; Feld, 2010 y 2012). Este no se restringe sólo a la materialidad del centro clandestino de detención, sino que incluye la hibridación del ámbito del CCD como dispositivo deshumanizante por un lado, y del CCD como el lugar vivido e imaginado por las y los desaparecidos, por el otro. El espacio concentracionario emerge sólo al pensar el espacio de manera relacional, donde convive lo fijo del edificio con las variadas experiencias concentracionarias vividas por quienes lo habitaron; elementos que en la configuración de la zona concentracionaria se relacionan con los múltiples lugares y tiempos que lo componen (Colombo, 2017, p.134).

Ahora bien, para comprender el concepto de espacio concentracionario es necesario analizar también qué significa poder concentracionario (Calveiro, 1998; Colombo, 2017). Este, es aquel poder que se construyó para ser ejercido dentro de los campos de concentración que se instalaron durante la última dictadura cívico-militar. Constituye la parte “vergonzante” vinculada con el control ilícito de correspondencias y vidas privadas, con el asesinato político y las prácticas de tortura (Calveiro, 1998:14); es la contracara de la parte “mostrable” de la autoridad y el control delimitado en el ejercicio legítimo de la violencia del Estado. Se trata de un “poder totalizador [que] tiene una gran debilidad: se cree auténticamente total (...) se cree que puede matar sin resistencia, (...) que puede reformatear a su antojo, (...) atemorizar perpetuamente, (...) que no puede ser engañado ni burlado, (...) se cree ilimitado” (Calveiro, 1998: 78). Dentro de los CCD, este poder tenía como función principal el disciplinamiento de la población considerada “subversiva” a través de un arduo proceso de deshumanización

y despersonalización, que tenía como engranajes a la tortura, el terror, la denegación de las referencias espaciotemporales, etc. con la finalidad de desintegrar la personalidad y asimilar a esos hombres y mujeres al dispositivo concentracionario y sus mecánicas.

La Comisaría Cuarta como CCD

“Todos los que estaban en la cuarta participaban activamente de la represión y sabían y conocían lo que allí se desarrollaba. Y lo que allí pasaba (...) era que había personas detenidas, encapuchadas, (...) torturadas [porque] en la cuarta se torturaba y (...) eran trasladadas hacia centros clandestinos de detención”⁷

De las tres categorías de centros clandestinos de detención⁸, la Comisaría Cuarta, fue un “*centro de torturas y acumulación de información*”: estos lugares eran los ‘centros nerviosos’ del organismo represivo:

“La Cuarta’ era una tumba, no había agujero para hacer las necesidades, era una zona aparte, exclusiva del área 212...”⁹

Allí se decidía sobre la “suerte” de los secuestrados. Los detenidos eran trasladados a estos centros para la obtención de datos a través de toda clase de torturas. En estos sitios había numeroso personal, especialmente de inteligencia e integrantes de la llamada “patota”. De allí eran sacados los secuestrados con diversos destinos, uno de ellos su ejecución, e incluso muchos detenidos y detenidas que ya estaban legalizados en otras dependencias, eran trasladados a ‘La Cuarta’ para nuevas sesiones de torturas e interrogatorios. Además, a esta Comisaría asistían jueces federales que se encargaban de armar causas fraguadas a las y los militantes para justificar su detención legal, luego de haber estado detenidos ilegalmente:

7 Testimonio de José Schulman, extraído del documental “Proyecciones de la Memoria”.

8 Las otras dos clasificaciones de los CCD son por un lado, los “Centros transitorios”, lugares donde los detenidos-secuestrados esperaban su turno para ser trasladados o interrogados, o en algunos casos liberados; y por otro los “Centros de exterminio”: lugares adonde llegaban los condenados a muerte para ser ejecutados. Véase Informe CONADEP seccional Santa Fe.

9 Testimonio de Pedraza, sentencia Causa Brusa I, p. 143.

“[Luego de “la casita”¹⁰], nos llevan a ‘La Cuarta’. En la cuarta estoy en una celda, la que daba al patio (...) estoy quince días (...) que me llevan a la GIR (...), ahí nos legalizan [a] todos los que estábamos en ‘La Cuarta’. [Luego me llevan a Coronada], a los tres, cuatro meses, me traen de nuevo a ‘La Cuarta’, ahí es cuando me abren la causa (...).¹¹

“[cuando ya estábamos en Devoto] Brusa va (...), porque en realidad ellos no tenían ninguna declaración (...) nuestra, como para dejarnos en la cárcel tranquilos ahí, entonces era como que fue a presionar para que declaremos. Entonces yo le dije, ‘no tengo nada que declarar, lo único que sé es que estuve tanto tiempo desaparecida’, ‘bueno’, dijo [Brusa] ‘cuando las traslademos a la cuarta, ahí van a hablar’, me amenaza (...) y después sí, llegó el telegrama y nos volvieron a llevar a la cuarta, nos torturaron de nuevo; y Mántaras, fue a tomarnos declaración ahí, en una habitación de la cuarta (...)”¹²

Treinta y siete¹³ de los centros clandestinos identificados en el país estuvieron situados en la provincia de Santa Fe. Uno de ellos fue la Comisaría Cuarta, la cual operó como un eje central de la represión en la ciudad y en la provincia, puesto que trabajaba articuladamente con otros CCD locales, del centro-norte provincial, y de lugares de detención legales como la cárcel de Coronada o Devoto. Ya desde fines de 1975, la Comisaría Cuarta albergaba detenidos sin causa ni proceso, lo cual da cuenta de que la dependencia formaba parte del entramado represivo clandestino de la cabecera provincial¹⁴. El golpe del 24 de marzo de 1976, si bien supuso un reordenamiento del circuito represivo local, no afectó a la Comisaría Cuarta, sino que, por el contrario, esta adquirió un lugar más importante en la articulación y en el ejercicio de la represión.

La Comisaría Cuarta entonces, emerge como un espacio que abre preguntas clave sobre la faz local de la última dictadura cívico militar. Reúne múltiples tiem-

10 Centro de tortura o “chupadero”, ubicado en la vecina ciudad de Santo Tomé.

11 Testimonio de Carlos Raviolo. Archivo audiovisual “Memorias de la Militancia Santafesina”.

12 Testimonios de Alba Acosta, “Memorias de la Militancia Santafesina”.

13 Este número es extraído del Mapa de Centros Clandestinos de Detención, elaborado por la Secretaría de Derechos Humanos de la Nación. en octubre del año 2021. En él se incluyen los lugares identificados hasta la fecha, que fueron utilizados por las fuerzas represivas del Estado de forma sistemática o eventual para el alojamiento clandestino e ilegal de personas privadas de su libertad por razones políticas desde fines de 1974, y a partir de la aplicación plena del plan sistemático de exterminio ejecutado por la última dictadura cívico-militar en todo el territorio nacional entre el 24 de marzo de 1976 y el 10 de diciembre de 1983. En este mapa no solo se señalan centros clandestinos, sino que se incluyen, por un lado, hospitales públicos o militares en los que personas secuestradas fueron alojadas transitoriamente para recibir atención médica o bien donde se produjeron partos clandestinos y por otro, se incluyen unidades penales donde hubo personas detenidas sin causa ni proceso.

14 Véase sentencia de la causa Brusa I y II

pos, espacios y sentidos. En comparación con el caso rosarino y otros espacios del país, el estudio de sitios y espacios de memoria vinculados al terrorismo de Estado en nuestra ciudad es casi inexistente, pese a la gran cantidad de edificios identificados como CCD, o lugares que fueron testigos de la represión a través de enfrentamientos fraguados o asesinatos. Por este motivo, este trabajo se adentra en el estudio de la Comisaría Cuarta como CCD, puesto que, -pese a que la Comisaría Cuarta aparece en numerosas causas por delitos de lesa humanidad,¹⁵ cuantiosas memorias de ex militantes, variados estudios sobre el periodo abordado en esta investigación (Alonso, 2016; Águila, 2013, Pisarello, 2014) o la indagación sobre políticas de memoria (Alonso, 2009 y 2011)-, son insuficientes los estudios sobre este edificio en su singularidad, que recuperen la cotidianeidad de este centro y la manera en la que se pusieron en práctica mecanismos de deshumanización para lograr el objetivo de aniquilar la subversión.

2.1 La dimensión físico- edilicia de la Comisaría Cuarta

Cabe señalar que la Comisaría Cuarta fue muy modificada luego de los juicios por causas de delitos de lesa humanidad, motivo por el cual debimos reconstruir su fisonomía durante el periodo que trabajamos.

Los croquis de la Comisaría contenidos en el informe de CONADEP seccional Santa Fe, las fotografías tomadas en la visita de la Comisión¹⁶, las filmaciones de las inspecciones judiciales¹⁷, junto a los relatos de los sobrevivientes y las charlas mantenidas con el personal del Espacio y el Archivo de la Memoria, dieron cuenta de una serie de transformaciones edilicias clave en la historia del edificio luego de su funcionamiento como CCD.

A continuación delimitaremos la estructura de la Comisaria durante el periodo 1975-1983, delimitando los espacios de circulación de perpetradores y víctimas.

15 Véase sentencias de las causas Brusa I (2010) y II (2014); Facino (2010); Aebí y Otros (2018), Ramos y Otros (2017), etc.

16 Las mismas fueron tomadas por el fotógrafo Enrique Shore, quien acompañó el recorrido por la Comisaria Cuarta durante 1984.

17 Las mismas pertenecen a la inspección judicial a la Comisaría Cuarta realizada durante en el año 2010, en el marco de la "Causa Facino" donde se juzgó el homicidio y la desaparición de Alicia Adela López. Las mismas están disponibles en el Archivo Audiovisual de Juicios de la Provincia de Santa Fe.



Imagen 1: croquis de la comisaría cuarta¹⁸.

La planta baja del edificio de la Comisaría era significativamente amplia, y según los testimonios, podemos dividirla en dos grandes sectores. De un lado, principalmente el frente del edificio era el sector ‘legal’ de la comisaría. El lado trasero, separado por una gran puerta de madera, era el sector ‘ilegal’, donde funcionaba el Centro Clandestino de Detención. Sin embargo, cabe destacar que esta división debe ser relativizada, ya que en estos espacios lo legal y lo ilegal tenían límites muy difusos y generalmente, en horas de la noche, los detenidos-desaparecidos y las detenidas-desaparecidas eran conducidos por el hall principal de la comisaría o a habitaciones de la ‘parte legal’. De hecho, allí, hay varias habitaciones que son señaladas por sobrevivientes como salas de interrogatorios y salas de tortura:

“Volví a estar todo el tiempo sola ahí, y a la noche, no sé qué hora sería, de madrugada o qué hora, me sacan a tomar declaración (...) me la toman en lo que está hoy ocupando en la cuarta el Archivo”¹⁹

La entrada al CCD, era a través de portón de ingreso de chapa color verde, el cual daba una gran cochera, a la que se accedía por calle Tucumán. Por él entraba y salía “La Patota” con los detenidos. El fuerte sonido del portón quedó grabado en la

18 Fotografía tomada por la autora el día 3-6-22 a uno de los paneles expuestos en los recorridos guiados por la Comisaría Cuarta.

19 Testimonio de Alba Bruzzoni. Archivo audiovisual “Memorias de la Militancia Santafesina”

memoria de las y los detenidos, ya que ello actuaba como una señal de que “La Patota” estaba en el espacio para traer o llevar a alguien o bien para nuevas sesiones de tortura:

“La patota era muy ruidosa, todos se enteraban cuando llegaba La Patota a ‘La Cuarta’, por el ruido del portón, pero también por el barullo que ellos armaban”.²⁰

“Escuchaba el portón, y digo ‘que será este portón que lo abren con tanta fuerza y lo cierran, decía ‘donde mierda [estoy]’, yo no me daba cuenta que estaba en ‘La Cuarta’”²¹

En la zona trasera de la Comisaría, estaba la zona de los calabozos. Según testigos, las paredes de estos calabozos eran de color amarillento y las puertas macizas de color verde con una hendidura con rejas. Había cuatro y supuestamente eran individuales. Sin embargo, hay testimonios que indican que pese a su poco tamaño, en algunas ocasiones se alojaban hasta dos o tres personas. En esta zona no había luz, por lo cual casi siempre la oscuridad era total. Por esta razón, estos calabozos eran llamados “*tumbas*”. La mayoría de los sobrevivientes que estuvieron allí, dieron cuenta del hacinamiento, la suciedad, la oscuridad, el aislamiento que padecieron en ellos:

“(…) me alojan en las celdas chiquitas, ahí estuve toda la noche, no sentía voces, no sentía nada, absolutamente nada, pasé mucho frío, ahí no había donde sentarse, nada, no sabía si sentarme en el suelo (...), porque no se veía nada (...)”²²

“[fui] ingresado a una celda sucia y chica (...) en el piso había sangre, vómitos y orín, debido a que [nos] sacaban una sola vez por día alrededor de la siete de la mañana, y que después por más que [gritáramos] para ir al baño, no [éramos] llevados”²³

Luego, a la vuelta de la zona de los calabozos, había dos celdas grandes. Estas eran generalmente compartidas por varias personas. Una de ellas, era denominada la “*leonera*” y la otra, la “*jaula*”. A ellas se accedía por un pasillo que conectaba la zona de la cochera y el patio que conducía a las habitaciones de interrogatorio y a

20 Testimonio de Marcelo Villar. Archivo audiovisual “Memorias de la Militancia Santafesina”

21 Testimonio de José Cettour. Archivo audiovisual “Memorias de la Militancia Santafesina”

22 Testimonio de Alba Bruzzoni. Archivo audiovisual “Memorias de la Militancia Santafesina”

23 Testimonio de Alejandro Faustino Córdoba, Causa Facino, pág. 38

las salas de tortura. Una de las celdas estaba ubicada frente al pasillo que conducía a la zona de los baños y la cocina. Los presos que estaban alojados allí tenían una visión amplia de la zona del patio, de los pasillos y de los baños; podían ver los movimientos del personal de la Comisaría y de otros compañeros. Por este motivo, sobrevivientes relatan que una práctica común para quienes se alojaban allí era “cara contra la pared”, lo cual significaba que todos debían correr hacia el fondo de la celda, mirando a la pared trasera para que no pudieran ver quiénes eran sacados o traídos y en qué condiciones.

Al analizar la dimensión física-edilicia, también hay que tener en cuenta las dimensiones pequeñas de las celdas y el hacinamiento de las mismas, la falta de luz y de aire, la oscuridad, el silencio extremo, la música fuerte y los gritos que se escuchaban de las torturas, la situación física y mental de quienes estaban detenidos en esas condiciones, sin saber dónde estaban y qué pasaría con ellos. Todos estos elementos son fundamentales para pensar la configuración del espacio concentracionario y el ejercicio del poder concentracionario sobre quienes ‘pasaron’ por la Comisaría Cuarta.

Por otro lado, la planta alta constituía un edificio ‘aparte’ de la Comisaría, puesto que tenía otra entrada. Sin embargo, esto no impidió que este sector también fuera parte del circuito represivo. A ella se accedía a través de una escalera por la calle Dr. Zavalla. Contaba con un hall, que era el paso previo a dos salas donde se alojaban a las y los detenidos. Hacia el fondo de dicha planta, además de un patio, se encontraban dos habitaciones que fueron señaladas como salas de tortura²⁴.

“La Cuarta”, al ser un centro “receptor de información”, albergaba en su edificio a la División Informaciones de la Unidad Regional I, uno de los órganos de inteligencia. La mayoría de los detenidos eran interrogados en ‘La Cuarta’, luego de su paso previo por otros centros transitorios²⁵, para la obtención de información que la patota arrancaba con torturas mediante. Asimismo, está probado que otros presos y presas que ya estaban legalizados en otras cárceles como Coronda, la GIR, o Devoto, eran sacados de allí y conducidos a ‘La Cuarta’ para nuevas sesiones de tortura y extracción de información:

“Y en agosto, septiembre, me vuelven a sacar de Coronda y nos traen a la cuarta de nuevo (...) estuvimos un mes y no salimos nunca de la celda, ni nos interro-

24 Véase Informe CONADEP sección Santa Fe.

25 De los testimonios surgen como ‘pasos previos’ a la Comisaría Cuarta, “La Casita”, El Servicio de Inteligencia de la Provincia, ubicado en Obispo Gelabert y San Martín, La Guardia de Infantería Reforzada, La Jefatura de policía y la Base aérea de Reconquista, entre otros.

garon, nada. Sospechábamos nosotros que carajo pasa, y con el tiempo, yo sospecho (...) que nos habían traído porque habían caído en Rosario, Gustavo Pon, Carlos Bosso y en una de esa, por si allá contaban algo nos tenían a mano a nosotros en la cuarta.”²⁶

Este último testimonio da cuenta de que esta Comisaría, sin duda tuvo un lugar central en la obtención y circulación de información sobre las organizaciones político-militares, acciones represivas, datos de militantes, etc. Era un foco central de la comunidad informativa del aparato represivo de la “zona 2” que nucleaba a toda la provincia de Santa Fe²⁷, que además fue dividida en dos áreas: la 211 que comprendía los departamentos del sur santafesino, y la 212 que incluía a los del norte. En esta última quedó nucleada la ciudad de Santa Fe donde se encontraba la Comisaría Cuarta.

2.2 Las modificaciones de “La Cuarta”

A partir del análisis del corpus documental, pudimos evidenciar una serie de modificaciones edilicias de la Comisaría. Reconstruimos la estructura y la distribución de ‘La Cuarta’ durante su funcionamiento como centro clandestino de detención a partir de las memorias de las y los sobrevivientes.

Ya en el año 1984, cuando la CONADEP visitó el lugar, la estructura edilicia de la Comisaría evidenciaba haber sido modificada, puesto que los sobrevivientes que acompañaron a la Comisión señalaron la construcción de una pared que tapaba el ingreso a uno de los pasillos de mayor circulación interna del lugar; esto modificaba considerablemente el sector de celdas y calabozos, el acceso a los baños y el ingreso-egreso de las y los detenidos por el lugar.

Consideramos que esta modificación se realizó hacia el final de la dictadura, con el objetivo de que las y los sobrevivientes no pudieran reconocer el lugar donde estuvieron detenidos.

En las filmaciones de las inspecciones oculares a la Comisaría en el año 2010, se observa que la misma había sido nuevamente modificada, ya que se había demolido el sector de la cocina. Asimismo, otros elementos del espacio fueron cambiados,

26 Testimonio de Carlos Raviolo. Archivo audiovisual “Memorias de la Militancia Santafesina”

27 También formaban parte de esta zona otras provincias del litoral como Entre Ríos, Corrientes, Misiones, Chaco y Formosa.

como por ejemplo el color de las paredes y de las puertas, principalmente la de los calabozos.

La última transformación que sufrió el edificio fue en el año 2015 antes de su recuperación como Espacio para la Memoria. Se demolieron los sectores del comedor o 'la cuadra', y los baños, derribando también uno de los pasillos que conducía al sector de las celdas, tomando la forma que tiene hoy la Comisaría Cuarta.

3. Las relaciones sociales dentro del espacio concentracionario

Las y los sobrevivientes han brindado valiosos testimonios que nos permiten conocer algunos aspectos de la cotidianeidad de la Comisaría Cuarta. A través de ellos/as conocemos las estrategias de resistencias que desarrollaron, los lazos afectivos que establecieron, y las prácticas que desplegaron en su intento por escapar del rol pasivo que les asignaba la realidad concentracionaria (Carnovale, Lorenz, Pittaluga, 2006). Es justamente en los discursos de los sobrevivientes donde aparece una vía de acceso al conocimiento del espacio concentracionario (Colombo, 2017, p.129).

A través de sus relatos, podemos conocer la forma que adquiriría el trato de los perpetradores a las víctimas:

“[cuando me detienen, me] llevan a la cuarta (...) Haciendo síntesis estuve diez días, picana eléctrica todos los días, sin comer, sin tomar agua, porque me decían ‘si te damos agua vas a reventar como un sapo’...”²⁸

“Había un policía ahí [en la cuarta] que era...no sé qué negocio hacía, te pasaba un lapicito si vos querías escribir algo a tu familia, (...) y una vez, [había] unas chicas que habían llevado ahí a la cuarta, este policía se nota que les pasó el lapicito y ella empezó a escribir, contando todo lo que le habían hecho, que se yo (...) Y otro cana (...) la ve a ella en una posición rara [escribiendo], le abre la celda y bue... fue un desastre (...) eso pasó ahí, (...)”²⁹

“Volví a estar todo el tiempo sola ahí, y a la noche, (...), me sacan a tomar declaración. (...) Y así fue todo (...) amenazas, burlas, de ninguneo, me decían ‘y esta pelotuda que no canta, y fue el marido que la traicionó (...) ‘si salís de acá, no lo vas a ver más’”³⁰

28 Testimonio de José Cettour. Archivo audiovisual “Memorias de la Militancia Santafesina”

29 Testimonio de Alba Acosta. Archivo audiovisual “Memorias de la Militancia Santafesina”

30 Testimonio de Alba Bruzzoni. Archivo audiovisual “Memorias de la Militancia Santafesina”

“(...) al rato llega ‘La Patota’, nos sacan de ahí. A mí me llevan a la cuarta con el bebe (...) llego a una celda y habia una chica ahí, que tenía miedo que se yo, no hablaba, estaba callada, yo vendada, el niño lloraba, (...). Al otro día, en la cuarta estaba Facino, (...) se cruza ahí todo el patio (...) Y entonces, [Facino dice] ‘pero señora, traigan un colchón’ se hizo el bueno, [continúa] ‘un colchón pónganle a la señora acá’. Trajeron una camita, la pusieron ahí y bueno, trajeron una comida”³¹

“se [me] acercaron tres personas [al] calabozo y uno de ellos, el más joven [me] dijo que firme la declaración porque si no iba a volver a la parrilla, observando que se trataba de las mismas personas que [me] habían torturado”.³²

Este mecanismo de bondad/maldad de los perpetradores es señalado por las y los sobrevivientes, determinando que el ‘juego’ montado en que algunos eran buenos y otros malos, formaba parte también de la lógica del terror. Sin embargo, las y los detenidos protagonizaron acciones de resistencia frente al poder concentracionario (Calveiro, 1998), mintiendo, gritando, etc. y nos interesa recuperar estas maniobras ya que permite pensarlos como sujetos activos dentro de la realidad concentracionaria:

“[en el interrogatorio] (...) hacen preguntas, toda la historia [le decían] ‘bueno si vos no hablas te vienen a buscar, (...) cantá, pedían nombres’. Es más, yo en un momento estaba podrida de las insistencias y yo largaba: ‘vos sabes que nosotros no tenemos nombres, no nos conocemos, le dije pedrito, juancito, este lo otro, inventaba’. Y me dice ‘bueno, si vos no cantás’, este era Ramos³³, (...) el que siempre me llevó y me trajo y me hablaba [Ramos] (...), a veces hacia el papel de buenito (...) [decía] ‘yo lamento, te aprecio (...) pero a vos te van a llevar y te van a hacer cantar’. Entonces yo [le digo] ‘¿que querés, que te cante la traviata? Y me dice, ‘encima me tomás el pelo también’”.³⁴

“Como a las cinco de la tarde, me sacan, cruza el patio un cabo y me dice ‘la vienen a buscar señora’. Bueno, yo salgo con Manuel [su hijo bebé]. Cuando doy la vuelta por el patio, (...) ahí me tironean a Manuel, me lo sacan, me lo sacan, yo grito como una loca, Manuel lloraba a los gritos, fue durísimo, durísimo fue eso y bueno, a mí me llevan y no lo vi más a Manuel, (...) quedó como niño desaparecido, estuvo desaparecido un mes y hasta ahora no sabemos dónde estuvo”.³⁵

31 Testimonio de Alba Acosta. Archivo audiovisual “Memorias de la Militancia Santafesina”

32 Testimonio de José Pedraza, sentencia Causa Brusa I, pág. 169

33 La entrevistada se refiere a Eduardo Ramos Campagnolo, miembro de la Patota. Hoy está preso por delitos de lesa humanidad.

34 Testimonio de Alba Bruzzoni. Archivo audiovisual “Memorias de la Militancia Santafesina”

35 Testimonio de Alba Acosta. Archivo audiovisual “Memorias de la Militancia Santafesina”

En los testimonios, se pueden recuperar otras acciones que dan cuenta de los mecanismos de resistencia y de supervivencia que las y los detenidos emprendían dentro de la realidad concentracionaria; las charlas y el ‘pase’ de información entre compañeros, era una práctica muy común entre los detenidos; así identificaban dónde estaban, qué les habían hecho, quienes estaban encerrados en otras celdas, a quienes trasladaban, a quienes veían por última vez, etc.:

“(...) viste esas dos celdas grandes que dan al patio (...), bueno en una estaba Schulman (...) y yo estaba en la otra; entonces yo a él le había contado todo ya lo que había pasado”.³⁶

“(...) me metieron en una celdita y me sacan la capucha (...) yo me asomo (...) a la reja para ver donde estaba, veo enfrente mío a una chica con un poco de años más que yo que me miraba y le digo ‘hola ¿Dónde estamos? Y ella me dice, me llamo Alicia³⁷ estamos en ‘La Cuarta’ (...)”³⁸

“[nos] alojan a los dos en un calabozo (...) en la celda de al lado estaba Jorge Pedraza, con quien [nos pusimos] a hablar ya que había una ventanilla pequeña, y ahí Pedraza [nos] comienza a relatar que el había caído una semana antes, (...) como era el mecanismo de tortura, como lo torturaron en la parrilla o cama con elástico”³⁹

“[vi] a José Schulman, (...) se notaba que estaba muy mal físicamente, (...) le [ofrecí ayudarlo] en lo que podía, avisándole a su familia que él se encontraba allí”.⁴⁰

“[en ‘La Cuarta’ me] alojan en una celda chica, con un solo orificio a 3 metros de altura, se oían voces de otros prisioneros que habían estado en la cárcel de Coronda (...) Después de la golpiza y la tortura, [estaba] todo mojado por el submarino y lastimado en los hombros; cuando [regreso] al calabozo [escucho] la voz de Schulman, y él [me] [daba] aliento...”⁴¹

36 Testimonio de Alba Acosta. Archivo audiovisual “Memorias de la Militancia Santafesina”

37 La sobreviviente se refiere a Alicia López, quien está desaparecida, ya que se la vio por última vez con vida en ‘La Cuarta’.

38 Testimonio de Graciela Roselló en el marco del juicio de la Causa Brusa, extraído del documental Proyecciones de la Memoria

39 Testimonio de Orlando Antonio Barquín, sentencia Causa Brusa I, p. 171.

40 Testimonio de Raúl Oscar Gómez, sentencia causa Brusa I, p. 190.

41 Testimonio de Rubén Maulín, sentencia causa Brusa I, p. 195

Dentro de la Comisaría Cuarta se desplegó un poder concentracionario que puso en marcha un arduo proceso de deshumanización y despersonalización, que tenía como engranajes a la tortura, el terror, la denegación de las referencias espacio-temporales, entre otras estrategias, con la finalidad de desintegrar la personalidad y asimilar a esos hombres y mujeres al dispositivo concentracionario y sus mecánicas. Sin embargo, estos últimos testimonios dan cuenta de que las y los detenidos-desaparecidos de la Comisaría Cuarta no eran meros actores pasivos dentro del espacio concentracionario, sino que encontraron maneras de escapar al intento de alienación y el disciplinamiento que buscaba ejercer el poder concentracionario sobre los detenidos dentro de este CCD.

4. Conclusión

La Comisaría Cuarta de la ciudad de Santa Fe, funcionó como centro clandestino de detención durante el periodo 1975-1983. Al margen de su funcionamiento legal como dependencia policial, en este lugar se organizó un sector ‘ilegal’ por el cual pasaron aproximadamente 250 hombres y mujeres, de los cuales aún cinco continúan desaparecidos. El sector trasero del lugar, que incluía las celdas, los calabozos, la cochera y algunas oficinas constituyeron el entramado del espacio concentracionario que se articuló en este edificio.

A lo largo de estas páginas hemos procurado caracterizarlo e identificar los espacios de mayor circulación de víctimas y perpetradores. Para ello consultamos una pluralidad de fuentes orales, planos y otros registros que nos han permitido repensar el edificio en su materialidad y las relaciones que cobijó en su seno durante el período que nos ocupa. Para ello también recuperamos algunas de las memorias de las y los sobrevivientes que dan cuenta de las relaciones sociales que se establecieron dentro del espacio concentracionario. Dimos cuenta del trato que recibían las y los detenidos por parte de los perpetradores que ejercían el poder concentracionario sobre ellos, revelando estrategias maltratos, insultos, amenazas, que formaban parte del ejercicio de relaciones de dominación dentro de la Comisaría.

Del mismo modo, recuperamos algunas de las relaciones de compañerismo y resistencia que tuvieron las y los detenidos de ‘La Cuarta’, al contarse con quienes habían caído, donde había sido llevados, darse ánimos, acompañarse en momentos donde imperaba el terror, la desesperación y el miedo de no saber qué pasaría con ellos. Esto da cuenta de que, si bien el poder concentracionario buscaba alienarlos y

‘quebrarlos’, las y los detenidos desarrollaron acciones de resistencia, de compañerismo y de cuidado hacia quienes convivieron en momentos tan difíciles.

Consideramos necesario abordar el espacio como objeto de estudio, y por ello nos hemos adentrado en un área de vacancia dentro de la historia reciente de la ciudad de Santa Fe: la Comisaría Cuarta. Este sitio es emblemático dentro del campo de la memoria local, puesto que se trata del primer Espacio para la Memoria de la capital provincial⁴².

Finalmente, existen otros elementos tanto dentro y fuera de la Comisaría Cuarta que estamos analizando y que consideramos que son importantes para comprender el lugar que tuvo dicho CCD dentro del circuito represivo local y el impacto del poder concentracionario no sólo hacia quienes pasaron dentro del espacio concentracionario, sino también para el ‘afuera’ del CCD y las relaciones de éste con el barrio en el que se encontraba.

Bibliografía

- Alonso, Luciano** (2016). Sobre la vida (y a veces la muerte) en una ciudad provinciana. Terror de Estado, cultura represiva y resistencias en Santa Fe. En Águila, Gabriela, Garaño, Santiago y Scatizza, Pablo (coords.). *Represión estatal y violencia paraestatal en la historia reciente argentina: Nuevos abordajes a 40 años del golpe de Estado*. UNLP.
- Alonso, Luciano** (2009). Memorias sociales y Estado en Santa Fe, Argentina, 2003-2008. *Política y Cultura*, (31).
- Alonso, Luciano** (2011). Vaivenes y tensiones en la institucionalización de las memorias sobre el terror de estado. El caso de Santa Fe, argentina, entre 1983 y la actualidad. *Cuadernos de Historia*, (12).
- Calveiro, Pilar** (1998). *Poder y desaparición. Los campos de concentración en Argentina*. Colihue.
- Carnovale, Vera; Lorenz, Federico; Pittaluga, Roberto** (2006). *Historia, Memoria y Fuentes Orales*. Ediciones CeDInCi y Asociación Memoria Abierta.
- Colombo, Pamela** (2017). *Espacios de desaparición. Vivir e imaginar los lugares de la violencia estatal (Tucumán, 1975-1983)*.

42 Primero, este lugar fue señalizado como sitio de memoria en el año 2008 y 2013. Luego, en el año 2016, se dispuso la Ley 13.528 que dictaminó la transformación de la Comisaría en Espacio para la Memoria, lo cual se concretó recién en el año 2019.

- Feld, Claudia** (2010). El centro clandestino de detención y sus fronteras. Algunas notas sobre testimonios de la experiencia de cautiverio en la ESMA. En *Recordar para pensar. Memoria para la Democracia*. Ediciones Böll Cono Sur.
- _____ (2012). Las capas memoriales del testimonio. Un análisis sobre los vínculos entre espacio y relatos testimoniales en el Casino de Oficiales de la ESMA. En Huffschmidty, A. y Durán, V. (Eds.). *Topografías conflictivas. Memorias, espacios y ciudades en disputa*. Nueva Trilce.
- Gintrac, Cecilia** (2013). Las aportaciones de la geografía radical y la geografía crítica anglosajona a la teoría urbana. *Urban*, (6), 53-61.
- Harvey, David** (2006). Space as a Keyword. En Castree, N. y Gregory, D. (Eds.). *A critical reader David Harvey*. Blackwell Publishers.
- Lefebvre, Henri** (1991). *The Production of Space*. Blackwell Publishing.
- _____ (1974). *La production de l'espace*. Éditions Anthropos.
- Massey, Doreen** (2011) *For space*. SAGE.
- Pisarello, M. Virginia** (2014). Los presos políticos de la última dictadura y la opción del exilio. El caso de la cárcel de Coronda”. En Jensen, Silvina y Lastra, Soledad (editoras). *Exilios: Militancia y represión. Nuevas fuentes y nuevos abordajes de los destierros de la Argentina de los años setenta* [en línea]. EDUNLP. En Memoria Académica.

E pluribus unum socialista: el camino hacia la Unidad Socialista (1983-1985)

JOAQUÍN BAEZA BELDA

baeza@usal.es

ISHIR (Investigaciones Socio Históricas Regionales)-UNR (Universidad Nacional de Rosario)/CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas)

Resumen

El panorama de las formaciones que se englobaban dentro de la etiqueta socialista era de una total dispersión en la Argentina a fines de la última dictadura. Si bien la tendencia centrípeta y las fracturas habían sido una constante casi desde los inicios del original Partido Socialista, la situación no había hecho más que multiplicarse a principios de la década de los 80: el Partido Socialista Popular (PSP), el Partido Socialista Democrático (PSD), el Partido Socialista Auténtico, el Partido Socialista Único o la Confederación Socialista Argentina, por citar algunas de estas agrupaciones, ofrecían diversos matices ideológicos y organizativos, más allá de invocar para sí la legitimidad del sello socialista.

Centrándonos en la perspectiva del PSP (en parte, por ser el partido sobre el que pivotó el proceso de unificación que se inició en esas fechas), con esta ponencia buscamos estudiar cuál fue la relación entre esos partidos socialistas, desde 1981 (con los primeros pasos de la transición y la conformación de la Mesa de Unidad Socialista) hasta 1985 y la firma de la Unidad Socialista entre PSP y PSD. Nos interesa saber, asimismo, cómo interactuó el PSP con las grandes formaciones del momento, especialmente peronismo y radicalismo. De esta manera, queremos profundizar en el comportamiento del PSP durante el proceso de democratización y en el desarrollo de un proceso que llevará al socialismo a convertirse en una fuerza de relativa importancia provincial y nacional. Para ello, acudiremos principalmente a fuentes hemerográficas y partidarias, que cruzaremos con fuentes orales.

Palabras clave: socialismo / Argentina / transición / 80s

Introducción

Relataba el diario *La Voz del Mundo*, en uno de sus primeros números, que “el socialismo argentino sufre dos afecciones crónicas: una crisis de identidad y un problema de dispersión”. Para el autor de la noticia, Néstor Oviedo, “consecuentemente, la historia del socialismo argentino es la historia de sus divisiones, mezcladas con muy poquitos éxitos” y, así, “para entender el socialismo hoy es necesario usar una pequeña guía de siglas”¹.

Y, en efecto, cuando se escribieron esas líneas, en septiembre de 1982, la situación de quienes reclamaban la herencia del histórico Partido Socialista argentino o de quienes de alguna forma usaban la etiqueta socialista en su nombre se presentaba poco menos que como atomizada. El Partido Socialista Democrático (en adelante, PSD), nacido de la gran escisión de 1958, convivía junto con el Partido Socialista Popular (PSP) y un Partido Socialista Auténtico (PSA), que en realidad era la reformulación de la facción perdedora en el enfrentamiento entre dos secretarías del PSP que lucharon por la representación legal del partido de 1974 a 1982. Junto a todas estas agrupaciones podíamos encontrar asimismo a la Confederación Socialista Argentina (CSA), al Partido Socialista Unificado (PSU)² y a formaciones provinciales como el Partido Socialista del Chaco. Como señala Fernando Suárez, autor con el que dialogaremos a lo largo de estas páginas, a todas estas siglas habría que añadir

“otras expresiones políticas identificadas con la izquierda: el morenista Movimiento al Socialismo (MAS)³; el Frente de Izquierda Popular (FIP), liderado por Jorge Abelardo Ramos; el tradicional Partido Comunista (PC); y el Partido Intransigente que, si bien

1 *La Voz*, 7/9/1982. Este pequeño artículo fue contestado por Daniel Bilbao, del PSP Secretaría Víctor Costa/PSA, por entonces director de *La Vanguardia Popular* de esa tendencia. En su nota destacaba la importancia de la labor parlamentaria que había protagonizado el socialismo argentino a lo largo de su historia. *La Voz*, 12/9/1982.

2 El PSU se originó asimismo de una escisión del PSP, encabezada por Simón Lázara. Aunque se trata de un texto muy genérico y apenas entra en los pormenores de la separación, en el folleto *Qué es y qué piensa el Partido Socialista Unificado*, de agosto de 1982, se ofrecen algunas claves de las posiciones del partido.

3 Aunque su trayectoria y planteamientos procedían de una tradición diferente, también el MAS pretendía entroncar con el Partido Socialista original y justificaba su etiqueta socialista argumentando que su base programática se basaba en los principios de uno de los fundadores del socialismo argentino, Juan B. Justo.

no provenía de la tradición socialista, era sin dudas la expresión de centroizquierda que despertaba mayores adhesiones”⁴.

Este complejo panorama se fue poco a poco clarificando hasta arribar a la conformación de un Partido Socialista reunificado en 2002. Ahora bien, trazar un hilo conductor que lleve desde la situación poco menos que caótica presentada anteriormente hasta el desenlace del año 2002 resulta, sin embargo, difícil por las múltiples ramificaciones que tuvo el proceso. Y todo ello dejando a un lado lo poco recomendable que tiene dicha operación desde lo historiográfico, por lo que tiene de dirigir el itinerario desde un presente donde ya se conoce el final. Pero, aún con esas salvedades, lo cierto es que las bases de ese camino hacia la unidad socialista se iniciaron en ese complicado contexto de los primeros años 80.

El objetivo de este trabajo pasa de esa forma por acercarnos a la forma en la que se transitó desde esa constelación de formaciones socialistas en 1982, en los primeros pasos de la salida de la última dictadura que sufrió Argentina, a la conformación de la alianza entre el PSP de Estévez Boero⁵, el PSD y otros grupos, conocida como Unidad Socialista, tres años después. Desde una perspectiva que privilegiará al PSP por su relativo peso electoral, nos interesa conocer también las primeras etapas que llevaron a ese acuerdo y especialmente los diálogos que mantuvieron a inicios de la década de los 80 el PSP, la CSA y el Partido Socialista del Chaco, miembros de la llamada Mesa de Unidad Socialista.

Las fechas que atraviesan esta evolución nos llevan asimismo hasta la coyuntura de la transición a la democracia y al papel que tuvieron en ella los partidos políticos⁶. En ese sentido, el tema que nos ocupa supone adentrarnos en sus estrategias

4 Suárez, Fernando Manuel (2015): “El socialismo argentino y el desafío de la democratización”, en Remo Lazzaretti y Suárez, Fernando Manuel (coords.): *Socialismo & democracia*, Mar del Plata, Eudem, p. 259. El autor también menciona la Unión Cívica Radical de Raúl Alfonsín por su discurso cercano a la socialdemocracia y sus vínculos con Felipe González y el socialismo español.

5 En adelante, salvo que indiquemos lo contrario, cuando nos refiramos al PSP hablaremos del grupo liderado por Guillermo Estévez Boero.

6 Al contrario que en los trabajos sobre otros procesos de transición como el español, el chileno o el uruguayo, en el caso argentino los partidos políticos no han alcanzado el mismo protagonismo que otros actores como, por ejemplo, los organismos de Derechos Humanos. Aun así, existen diversas investigaciones sobre la cuestión, aunque no traten específicamente el caso de los socialismos. Entre ellos, podríamos citar a González Bombal, Inés (1991): *El diálogo político: la transición que no fue*, Buenos Aires, CEDES o Yannuzzi, María de los Ángeles (1996): *Política y dictadura*, Rosario, Fundación Ross. Un buen panorama de las formaciones de izquierda a lo largo de esta coyuntura se puede encontrar en Águila, Gabriela (2019): “La izquierda argentina, entre la dictadura y la transición: notas para su estudio”, *Revista de Historia Social y de las Mentalidades*, 23(2), 277-304. Para el caso santafesino, resulta muy útil la tesis de maestría de Mainá, Marcelino (2016): *Transición democrática y política provincial. Santa Fe, 1982-1987*. Universidad Nacional del Litoral.

de supervivencia a lo largo de la dictadura iniciada en 1976, entre las cuales la búsqueda de contactos con otras formaciones políticas constituyó una de las más importantes, y también en las rupturas y continuidades que se operaron a partir del retorno a la democracia en 1983.

Por supuesto, como hemos sugerido anteriormente, no somos los únicos que nos hemos interesado por estos problemas. El ya citado trabajo de Fernando Suárez parte de inquietudes muy similares y analiza la adaptación al nuevo contexto democrático de PSP y PSD. Es precisamente este autor a quien debemos los aportes más importantes sobre los orígenes del PSP y su trayectoria posterior⁷, centrados principalmente en su discurso y su estructura organizativa. Lucio Guberman, por su parte, ha analizado la trayectoria del PSP desde 1989 a 1994 en la ciudad de Rosario, su verdadero feudo electoral, y las tensiones internas que originó el partido el surgimiento del menemismo⁸. Pero más allá de estas obras, lo cierto es que son todavía escasos los trabajos que se ocupan de esta etapa del socialismo argentino: al menos si la comparamos con la relativa abundancia de investigaciones que tratan sus primeros años⁹, su respuesta a la aparición del peronismo¹⁰ o a la etapa posterior a 1955 y el surgimiento de lo que algunos consideran como Nueva Izquierda¹¹.

Pese a ello, se trata de una etapa sumamente interesante en la historia del socialismo argentino, que va más allá de ser el comienzo de una suerte de inicio de un círculo virtuoso electoral que llevará al partido desde modestos resultados en localidades como Casilda o Las Parejas a la intendencia de una ciudad como Rosario y la gobernación de la provincia de Santa Fe. Y es que, además de este éxito electoral, esta coyuntura será también clave para reformular las relaciones del socialismo argentino con el sistema democrático, con las dos grandes formaciones políticas del país (radicalismo y peronismo) y con sus vínculos con el exterior.

Dejando a un lado las obras señaladas, que nos servirán de referencia constante, en nuestro trabajo hemos acudido principalmente a documentos partidarios,

7 Quizás su trabajo más global sobre el PSP lo constituye su tesis de maestría: Suárez, Fernando Manuel (2018): *El Partido Socialista Popular: orígenes, organización y tradiciones políticas (1972-1982)*. Tesis de maestría, La Plata, Universidad de La Plata.

8 Guberman, Lucio (2004): *Victoria, éxito y fractura. El Partido Socialista Popular en Rosario, 1989-1995*, Rosario, UNR Editora.

9 Camarero, Hernán y Herrera, Carlos (eds.) (2005): *El Partido Socialista en la Argentina*, Buenos Aires, Prometeo.

10 Entre muchos otros trabajos sobre la cuestión, Herrera, Carlos Miguel (2019): *En vísperas del diluvio: el gremialismo socialista ante la irrupción del peronismo*, Buenos Aires, Grupo Editor Universitario. O también: Martínez Mazzola, Ricardo (2012): "Punto muerto. Los debates del Partido Socialista en los años del primer peronismo", en *VII Jornadas de Sociología de la UNLP*, La Plata.

11 Tortti, María Cristina (2009): *El "viejo" partido socialista y los orígenes de la "nueva izquierda"*, Buenos Aires, Prometeo.

tanto del PSP como del PSD o la CSA. La mayoría de ellos se pueden consultar en el archivo de la Fundación Estévez Boero, con sede en Rosario, y el Centro de Documentación e Investigación de la Cultura de Izquierdas (CeDInCI), en Buenos Aires. En ese sentido, resulta también muy interesante la correspondencia que se guarda en la Fundación Pablo Iglesias en Alcalá de Henares (Madrid) entre el PSOE español y el PSP argentino, ya que se trata de textos donde no existía la preocupación por la censura o la represión. Asimismo, también ha resultado muy útil la publicación oficial del PSP, *La Vanguardia Popular*, de tirada irregularmente mensual. Secundariamente, también hemos utilizado prensa convencional, como los diarios *La Voz*, *El Litoral*, *Democracia del Litoral* y *Rosario*, así como entrevistas a miembros del PSP.

A partir de estos planteamientos, las próximas páginas irán estructuradas de la manera siguiente: en un primer apartado realizaremos un rápido repaso a la trayectoria del Partido Socialista argentino y sus distintas derivaciones hasta la década de los 70. En una segunda parte nos centraremos en la coyuntura entre 1980 y 1983, la resolución de la división interna del PSP y los contactos entre este último, la CSA y el Partido Socialista del Chaco. Por último, analizaremos la etapa entre 1983 y 1985 y la configuración de la Unión Socialista.

El socialismo y sus rupturas

Resultaría arriesgado calificar la trayectoria del socialismo argentino como única y original debido a sus continuas rupturas y reformulaciones, ya que formaciones de la misma identidad atravesaron dificultades similares en otras latitudes¹². Pero no cabe duda de que se trata de un camino plagado de interrupciones, ramificaciones y reunificaciones que en parte acompañaron y respondieron a la compleja historia del país en el siglo XX.

La historia del socialismo argentino se inicia así oficialmente en 1896, con la fundación del Partido Socialista en Buenos Aires, aunque, por supuesto, se pueden rastrear organizaciones y grupos con esa inspiración desde más de una década antes. Apenas unos años más tarde, en 1904, con Alfredo Palacios, logró el primer diputado de identidad socialista en América Latina. La llegada de una ley electoral

12 Por poner un ejemplo, se podrían citar las dificultades del PSOE español a lo largo de su historia, especialmente durante las casi cuatro décadas del franquismo. Para un repaso general de la trayectoria del PSOE, se puede consultar: Gillespie, Richard (1991): *Historia del Partido Socialista Obrero Español*, Madrid, Alianza.

más abierta como fue la Ley Sáenz Peña en 1914 ayudó a que la presencia socialista en las instituciones fuera todavía más numerosa y regular.

A pesar de estos inicios relativamente exitosos, las tensiones entre el alma más reformista del partido y su ala más revolucionaria, que se agravaron con la aparición de la Unión Soviética, además las distintas opiniones respecto a su relación con otros movimientos de masa como el radicalismo, dieron lugar a las primeras fracturas de la formación durante las tres primeras décadas del siglo XX. La llegada del peronismo a mediados de los 40, con un discurso y reivindicaciones que en ocasiones se solapaban con los del socialismo, sumió asimismo al partido en una grave crisis que no se resolvió con la caída de Perón en 1955. De hecho, en 1958 se confirma la escisión entre lo que se denominó Partido Socialista Democrático (PSD, liderado por Américo Ghioldi, con un carácter más liberal y decididamente antiperonista)¹³ y el Partido Socialista Argentino (PSA, con figuras como Alfredo Palacios o Alicia Moreau de Justo y con una tendencia más cercana a la izquierda antiimperialista).

Mientras que, como veremos, el PSD atravesó el siguiente cuarto de siglo sin grandes evoluciones ideológicas u organizacionales, no se puede decir lo mismo de los grupos socialistas que quedaron a su izquierda. Los cambios en el contexto mundial y latinoamericano, provocados entre otras razones por el triunfo de la revolución cubana, el surgimiento de nuevos grupos revolucionarios, el enquistamiento de la cuestión peronista y por la llegada de un nuevo gobierno autoritario en 1966, marcarán el contexto en el que nacerá en 1972 el Partido Socialista Popular. Como relata Suárez, esta nueva formación se creará a partir de los restos del inestable y decaído PSA, del Movimiento de Acción Popular Argentina (MAPA), el Grupo Evolución y Militancia Popular¹⁴.

El objetivo de crear un nuevo partido que recogiera la herencia del Partido Socialista original, sin embargo, se frustró en poco tiempo. La heterogeneidad de sus elementos, que no disolvieron completamente sus antiguas identidades, las incon-

13 Este PSD atravesará las décadas siguientes sin demasiados cambios ideológicos o en su elenco. Su posición contraria al peronismo y unas posturas que en ocasiones se podían confundir con el conservadurismo harán que Ghioldi y su partido apoyen los distintos golpes de Estado que se sucederán a partir de esa fecha. Como veremos, solo a partir del retorno a la democracia y con la llegada de nuevas figuras, el PSD se desplazó a posiciones más a la izquierda.

14 Suárez, 2018, *op.cit.* El MAPA era un núcleo político creado a partir de la militancia estudiantil del MNR. Por su parte, el Grupo Evolución y Militancia Popular eran dos pequeñas formaciones. El primero se oponía a la opción armada y, como indicaba su nombre, subraya las soluciones graduales. Militancia Popular, por último, reunía militantes socialistas con una trayectoria mucho más larga.

sistencias ideológicas¹⁵ y las desconfianzas personales hicieron estallar un conflicto que estuvo a punto de ser terminal. Así, el avance de los sectores previamente afines al MAPA, comandados por Guillermo Estévez Boero, fue entendido por el secretario general Víctor García Costa como una amenaza por el control del partido, por lo que denunció en abril de 1974 el pacto que había originado el PSP. La otra facción, por su parte, respondió organizando un comité nacional del partido que resolvió la expulsión del sector de García Costa¹⁶. Con este doble veto la situación quedó enquistada en los tribunales hasta resolverse el final de la dictadura, cuando se dio la razón al sector liderado por Estévez Boero.

Por supuesto, no fue ese el único problema que debió afrontar el PSP en esos primeros años de vida. Aparte de otros desgajamientos que dieron lugar a grupos como la CSA, tanto el PSP como el resto de los partidos políticos debieron sufrir la represión y las restricciones que impuso la dictadura iniciada en marzo de 1976. En el siguiente apartado analizaremos precisamente las acciones que llevaron a cabo a lo largo del periodo autoritario y sus primeras gestiones de unidad de cara a las elecciones de octubre de 1983.

La última dictadura argentina y la Mesa de Unidad

Como resulta obvio, los siete años de una dictadura que poseía una voluntad refundacional y pretendía crear un nuevo orden político y social no resultaron sencillos para la inmensa mayoría de los partidos argentinos. Ahora bien, dentro de ese marco general se dieron matices importantes y la represión no fue sufrida con el mismo grado por todos los partidos. Para empezar, al contrario de lo ocurrido en el periodo autoritario anterior, entre 1966 y 1973, los partidos no fueron disueltos, sino que se suspendieron sus actividades, quedando legalmente congelados en un

15 Más allá de la sempiterna tensión acerca de la apuesta revolucionaria, el contexto en el que se desarrollan estos primeros pasos del PSP fueron realmente complejos. La dictadura iniciada en 1966 se vio impotente a la hora de solucionar el problema peronista y debió aceptar que este movimiento se presentara en las elecciones de 1973, algo a lo que no había tenido derecho desde 1955. A ello se sumaba la radicalización de varios sectores de la juventud y, conectado con ello, los inicios del violento conflicto que se desató al interior del peronismo. La muerte de Perón en 1974, elegido presidente en las segundas elecciones de 1973, sumó un nuevo factor de incertidumbre a este periodo.

16 Desde el punto de vista del sector de Estévez Boero, la facción de García Costa, "absolutamente minoritaria", "se caracterizaba por la no comprensión correcta del peronismo y por una falta de convicción y de práctica sobre los aspectos organizativos del Partido, uniendo a estas posturas ideológicas una carencia de militancia". *Memorándum. Acerca de la situación interna del Partido Socialista Popular*, junio 1981.

extraño limbo¹⁷. En ese contexto, la mayoría de los partidos que conformaba la constelación socialista tuvo un relativo margen de maniobra que les permitió continuar con una actividad que, aunque aletargada y clandestina, se tradujo en reuniones, a veces disfrazadas como locros populares o eventos deportivos, y publicaciones.

Dentro de esos escasos márgenes y a nivel interno y partidario, el PSP comandado por Estévez Boero destinó gran parte de sus energías de esos años a dos objetivos: resolver el conflicto interno de su formación y tejer alianzas con formaciones vecinas que recompusieran el espacio socialista.

El diferendo entre las dos secretarías que se enfrentaban por el control del PSP se dirimió principalmente en la arena judicial¹⁸, pero no de manera exclusiva. Así, desde sus distintas publicaciones y sus respectivos números de *La Vanguardia Popular*, ambos bandos trataron de plasmar sus puntos de vista y de hacer valer su legitimidad. Todavía más importante, la esfera internacional también se convirtió en otro de los espacios donde se disputó la representación legal del PSP. Desde ambos grupos se enviaron cartas a partidos afines, como el PSOE español, en las que se relataba la situación del partido y en las que se trataba de anular la legitimidad del rival¹⁹. Esa búsqueda de reconocimiento internacional rindió sus frutos especialmente en la cumbre de la Internacional Socialista realizada en Albufeira (Portugal) en 1983, en la que el sector de Estévez Boero recibió el espaldarazo exterior definitivo²⁰.

Pero, como hemos señalado, el PSP también se involucró en esos años en la tarea de reconstruir la unidad del socialismo y de establecer contactos con otros partidos. Como relata Carlos Constenla, el PSP fue uno de los promotores de un antecedente de la Multipartidaria nacida en julio de 1981²¹, el Ateneo 9 de Julio. El

17 Esa batería legal estuvo capitalizada por el decreto nº 6, de marzo de 1976, y la ley 21.699, que prorrogaba indefinidamente los mandatos de las conducciones partidarias. Varios partidos de izquierda, como el Partido Socialista de los Trabajadores (PST), en cambio, sí fueron prohibidos oficialmente.

18 En 1979, un fallo de la Corte Suprema de Justicia declaró nulo todo lo decidido en el PSP a partir de 1974 y dispuso la intervención del partido. El interventor, Enrique Inda, fue fuertemente respondido por el sector de Estévez Boero, que consideraba probados sus vínculos con sus rivales. Después de la remoción de Inda, en 1982 la justicia reconocía a Estévez Boero como el legítimo secretario general del PSP. El grupo encabezado por Víctor García Costa, como explicamos, adoptó a partir de entonces el nombre de Partido Socialista Auténtico (PSA).

19 Por ejemplo, fue bastante habitual en esa correspondencia la identificación del rival como colaboracionista de la dictadura por parte de ambos sectores. Raro era así, en las cartas del sector de Estévez Boero de 1982 al PSOE, no encontrar alguna referencia a los llamados colaboracionistas García Costa, Inda y Borgonovo.

20 Entrevista Carlos Constenla, 25/7/2022.

21 La Multipartidaria fue un polo conformado por cinco de los principales partidos políticos argentinos (el Partido Justicialista, la Unión Cívica Radical, el Partido Intransigente, la Democracia Cristiana y el Movi-

Ateneo constituyó así un espacio informal que reunió a líderes de varios de los principales partidos, impulsado principalmente por Estévez Boero y por el radical Raúl Alfonsín. Si bien sus resultados prácticos fueron escasos, tanto por la dificultad del contexto como por las desavenencias que se originaron entre ellos, el episodio demostró que era posible empezar a tejer vínculos para una acción mancomunada contra la dictadura²². Meses más tarde, el PSP y el resto de partidos de tendencia socialista no formaron parte formalmente de la Multipartidaria, pero mostraron un explícito apoyo de la iniciativa y participaron de algunas de sus acciones²³.

Por su parte, los contactos entre el PSP y otras formaciones socialistas también cosecharon réditos a lo largo de esos años y fueron tejiendo los primeros pasos hacia la unidad. Según el relato del grupo de Estévez Boero, en septiembre de 1980, el PSP se comunicó con el resto de “organizaciones socialistas fraternas” (con la lógica excepción del PSP de la secretaría García Costa) para tratar de concretar la unidad partidaria. De esa propuesta surgió la idea de crear, como paso intermedio, una suerte de federación de formaciones socialistas en la que las decisiones se tomarían por unanimidad. La fecha, como se puede sospechar, resultaba bastante significativa, ya que muestra que antes de la presentación oficial de la Multipartidaria y antes de la supuesta relajación de la represión del gobierno de Viola.

La buena acogida de esa llamada por parte de la CSA²⁴ y de lo que poco más tarde sería el PSU (si bien este no participó en las fases finales) fue el germen de la Mesa de Unidad Socialista, a la que también se incorporó el Partido Socialista del Chaco. No era casual que fueran precisamente esas formaciones las que respondi-

miento de Integración y Desarrollo) en julio de 1981. Nacida en el contexto de una muy relativa liberalización del régimen durante el gobierno de facto presidido por Roberto Viola, su objetivo principal pasaba por presionar para el regreso a la democracia.

22 Declaraciones de Carlos Constenla en esa misma línea se pueden encontrar en esta nota de Facundo Cruz publicada en *Cenital* el 24 de marzo de 2022: <https://cenital.com/la-multipartidaria-y-su-rol-en-la-vuelta-a-la-democracia/>

23 El 20 de agosto de 1981 el PSP se entrevistó por primera vez con representantes de la Multipartidaria. Tras la reunión, se emitió un comunicado por el que el partido “apoya la convocatoria realizada por la Multipartidaria y considera que ella reviste una importancia fundamental en la situación política actual”. Meses más tarde, desde *La Vanguardia Popular*, se recalca que “los socialistas populares ratificamos nuestro apoyo a la multipartidaria y nos comprometemos a trabajar para afianzar la unidad nacional”. *La Vanguardia Popular*, febrero de 1982.

24 Por supuesto, aunque hablamos de cada una de estas formaciones como actores homogéneos dentro de ellos también existían discusiones y tendencias. Para el caso de la CSA, por ejemplo, *La Voz* relata por ejemplo que a la altura de febrero de 1983 había corrientes que defendían apoyar al candidato justicialista en las futuras elecciones, mientras que otras sostenían que solo se debía dialogar con otros grupos de izquierda e incluso había figuras como Héctor Polino que abogaban por la abstención. *La Voz*, 13/2/1983.

ran de manera más entusiasta a este planteamiento, ya que en realidad resultaban bastante escasas las diferencias ideológicas que los separaban²⁵.

Desde esos primeros contactos, la Mesa tuvo un funcionamiento regular²⁶ y trabajó con el objetivo de conseguir un partido socialista único. En ese camino, se destacaron algunas acciones que trataban de dar publicidad a sus planteamientos y fines. Como no podía ser de otra manera, en las páginas de *La Vanguardia Popular* era común encontrar notas que comentaban las actividades de la Mesa, por más que, generalmente, resultaran bastante escuetas²⁷. Para conmemorar el 1 de Mayo, a finales de abril de 1981 se publicó, por ejemplo, una solicitada firmada por unas 2500 personas en la que se declaraba que el socialismo era la única vía para lograr una sociedad democrática e independiente²⁸. La Mesa también se mostró bastante activa con la visita a Argentina de una delegación de la Internacional Socialista en junio de ese mismo año, a la que entregaron un memorial de las tareas que habían realizado²⁹.

Pero fue quizás la celebración de las I Jornadas de Abogados Socialistas el evento que mejor plasmó la voluntad de concretar vínculos entre los miembros de la Mesa de Unidad. De esa forma, en la ciudad de Resistencia (Chaco) se reunieron en mayo de 1982 más de 30 representantes de las tres agrupaciones para debatir cuestiones como los límites del estado de sitio o el futuro Estatuto de partidos políticos. Más allá de los resultados concretos de las conclusiones de las Jornadas, el carácter simbólico de la reunión tenía una dimensión que no se podía ocultar: además de facilitar el diálogo entre grupos, ofrecía una gran visibilidad a sus acciones. No ex-

25 Obviamente, todas estas agrupaciones se reclamaban herederas del original Partido Socialista y no era raro que sus documentos estuvieran encabezados por textos como la *Declaración de Principios* de 1896, como ocurría en las *Bases Programáticas y Declaración de Principios* de la CSA. Pero, por supuesto, también existían diferencias entre ellas: frente a la fuerte impronta humanista que se destila en las publicaciones del PSP, en los documentos de la CSA, como el citado, era más evidente la raíz marxista y el objetivo de llegar a una sociedad socialista.

26 *Informe de la delegación argentina de la Mesa de Unidad Socialista al Congreso de la Internacional Socialista*, s/f.

27 En el número de febrero de 1981 se realizaba un cuadro de la situación del país (marcado por la crisis provocada por el sistema capitalista dependiente) que empujaba a la necesidad de "incrementar las gestiones tendientes a unir a todos los socialistas argentinos". *La Vanguardia Popular*, febrero de 1981.

28 *La Vanguardia Popular*, mayo de 1981. En una carta dirigida a Felipe González, Estévez Boero explicaba interesantes pormenores de la iniciativa de la solicitada. En ella subrayaba que no se había invitado a los integrantes del PSD y a "los colaboracionistas García Costa, Inda y Borgonovo". Si bien se calificaba el gesto como "un pequeño, humilde, pero concreto aporte", la carta también nos ofrece una imagen de la correlación de fuerzas que existía en el universo socialista. Así, mientras que el PSP aportó unas 2100 adhesiones, la CSA contribuyó con unas 222.

29 *La Vanguardia Popular*, julio de 1981.

traña, por tanto, que poco antes de la celebración Stella Maris Nadal, del Partido Socialista del Chaco escribiera a Elena Flores, del PSOE, solicitándole la presencia de compañeros españoles en el evento: la sola asistencia de miembros de un partido europeo sólido y con recursos otorgaría un plus de legitimidad al evento, además de subrayar el potencial electoral de esta rama del socialismo argentino³⁰.

Finalmente, toda esta labor de cooperación entre los miembros de la Mesa de Unidad tuvo su traducción electoral en la fórmula presidencial que presentó el PSP para las elecciones de 1983, con Estévez Boero como candidato principal y Edgardo Rossi, del Partido Socialista del Chaco, como candidato a la vicepresidencia.

Por supuesto, los realizados por la Mesa de Unidad no constituyeron los únicos esfuerzos en búsqueda de la coordinación de los grupos socialistas. El PSA de García Costa, por ejemplo, realizó importantes contactos con el PSU de Simón Lázara y no descartaron incluir en su alianza a la CSA³¹. En todos esos movimientos, más allá de la cercanía ideológica y programática existía la necesidad práctica de alcanzar el mínimo de afiliaciones en determinados distritos que se requería para poder presentarse a las elecciones de 1983.

Por su parte, el PSD mantenía su trayectoria particular, que por aquel entonces no pasaba por cruzarse con el resto de partidos bajo la etiqueta socialista. De hecho, el partido caminaba en sentido totalmente opuesto a estos últimos a lo largo del autodenominado Proceso de Reorganización Nacional: su líder, Américo Ghioldi accedió a ser embajador en Portugal cuando arrancó la dictadura en 1976 y, entre otros muchos gestos hacia los militares, varios representantes del partido acudieron a la ronda de diálogo propuesta por el presidente de facto Bignone³². Meses más tarde llegarán a una alianza con el Partido Demócrata Progresista (PDP), formación que también colaboró con la dictadura proporcionando figuras para puestos clave como la intendencia de Rosario³³. De esa manera, a partir de esos puntos en común,

30 En esa carta, Nadal se mostraba optimista con el hecho de que las bases que seguían al sector de García Costa facilitarían la unidad y el regreso al tronco del PSP. *Carta de Stella Maris Nadal a Elena Flores*, 24 de marzo de 1982.

31 *La Voz*, 8/4/1983.

32 *La Voz*, 23/2/1983. En esa reunión, los delegados del PSD reclamarán, entre otras cuestiones, la aplicación del sistema proporcional en las elecciones legislativas y la elección directa del intendente de la Capital Federal.

33 Alberto Natale fue así intendente de una de las ciudades más importantes del país entre 1981 y 1983. Por su parte, Rafael Martínez Raymonda, también del PDP, ejerció como embajador en Italia. Por supuesto, esta decisión de colaborar activamente con el gobierno militar fue resistida por sectores del partido como el que lideraba Ricardo Molinas.

ya a finales de octubre de 1982 se había creado una comisión conjunta entre ambas formaciones para llegar a un programa compartido³⁴.

Ahora bien, ni las candidaturas surgidas del impulso de la Mesa de Unidad ni las de las Alianza PDP-PSD obtuvieron resultados espectaculares en la cita de octubre de 1983. Para las presidenciales, por ejemplo, la fórmula encabezada por Estévez Boero alcanzó poco más de 21.000 votos, mientras que Rafael Martínez Raymond, del PDP-PSD, logró unos magros 50.000. Como era de esperar, ninguno de esos dos espacios obtuvo representación en las cámaras legislativas nacionales. Para complicar aún más el panorama, la enorme disparidad ideológica que parecía subyacer entre ellos tampoco auguraba ningún esfuerzo por aumentar los contactos. Sin embargo, como veremos en el próximo apartado, en 1985 el PSP y el PSD llegaron a un importante acuerdo electoral.

Hacia la Unidad Socialista (1983-1985)

Como hemos mencionado en el párrafo anterior, pocas pistas sugerían a fines de 1983 que apenas un año más tarde PSP y PSD acordarían formar, junto con la CSA y el Partido Socialista del Chaco, la llamada Unidad Socialista, una alianza electoral que será un claro antecedente la unificación final de todas esas formaciones en 2002.

Para poder entender ese acercamiento, se deben tener muy en cuenta la evolución interna en los partidos y muy especialmente los cambios que se operaron dentro del PSD a lo largo de esa coyuntura. Como explica Suárez³⁵, este partido poseía ciertas potencialidades que favorecían su adaptación al periodo que se abría en 1983 y su aproximación al resto de la familia socialista. Además de sostener un discurso que encajaba en la matriz liberal/democrática que dominaba en durante el alfonsinismo, el PSD poseía un funcionamiento interno bastante democrático, al menos si lo comparamos con la rigidez y el verticalismo del PSP. Aprovechando estas posibilidades organizativas y la necesidad generacional de un recambio (Ghioldi, por ejemplo, falleció en 1984), los militantes críticos con la dirección consiguieron ir renovando los cuadros dirigentes y variar las posiciones del partido. Los exiguos resultados electores de 1983 habían demostrado asimismo a unos y a

³⁴ *La Voz*, 31/10/1982. Como trataban de explicar en el lanzamiento de la campaña en Rosario, la Alianza PDP-PSD se justificaba históricamente a partir del precedente de la Alianza Cívica que en 1931 encabezó Lisandro de la Torre. Desde su punto de vista, esta Alianza trataba de ocupar el espacio identificado con la socialdemocracia. *Democracia del Litoral*, 10/8/1983.

³⁵ Suárez, 2012, *op.cit.*

otros la necesidad de mayor músculo organizativo y de alianzas con otros círculos si se quería obtener representación institucional.

Como siempre, el camino para llegar a este acuerdo estuvo jalonado por pequeños hechos aparentemente poco importantes, pero que evidenciaban que la cercanía y la conexión eran cada vez mayores. Así, por ejemplo, en enero de 1984, poco después, por tanto, de las elecciones y de la asunción de Raúl Alfonsín, se reunieron en Córdoba afiliados del PSP (entre otros, Roberto Simes, que había sido candidato a gobernador de esa provincia) y el PSD (como Gustavo Ordaz y Mario Argüello) para celebrar la recuperación de la democracia³⁶.

A partir de ese mes, los miembros de la Mesa de Unidad, que seguía no solo activa sino fortalecida tras la experiencia electoral, aumentaron los contactos con los directivos del PSD y del PSA con el objetivo evidente de recomponer el campo socialista³⁷. En una de esas reuniones se expuso la idea de celebrar en junio de 1984 un encuentro de intendentes y concejales electos, que supondría la primera ocasión en la que representantes de formaciones que habían separado sus destinos en 1958 se reencontraban en un evento común.

Efectivamente, la Conferencia de Intendentes y Concejales socialistas que se desarrolló en Ycho Cruz (Córdoba) a mediados de junio reunió a miembros del PSP, PSD, CSA y del Partido Socialista del Chaco y a concejales adscritos al PSA. Más allá de la cuestión concreta a debatir, de nuevo, el carácter político-partidario del evento se hacía evidente en los textos que produjeron. Así, en la declaración de objetivos de la Conferencia, se plasmaba que el fin de estos diálogos pasaba por “estructurar bases para para una coincidencia”. Como se relataba:

“los representantes comunales socialistas intercambiaron experiencias y aportes en un clima de mutuo respeto, todos aprendiendo de todos, impregnados de una no oculta emoción nacida del convencimiento de estar construyendo el difícil pero necesario camino de la unidad socialista argentina”³⁸.

Ese clima de optimismo respecto a la unidad del socialismo se expresó también en gestos como que el manifiesto del encuentro en Ycho Cruz fuera firmado por unanimidad, lo que reflejaba asimismo el considerable trabajo de debate que se

36 En la declaración que se derivó de esa reunión se compartió la idea de fomentar la participación popular como método principal para fortalecer la democracia. *La Vanguardia Popular*, febrero de 1984.

37 *La Vanguardia Popular*, marzo de 1984. Una versión de este proceso desde el punto de vista del PSD se puede encontrar en el *Informe de la Junta Ejecutiva. Periodo del 15-9-1983 al 14-6-1985* de la Federación Socialista Democrática de la Capital Federal.

38 El documento que resumía las ponencias de este congreso fue titulado *El socialismo y las comunas*.

había realizado hasta llegar a ese consenso. No obstante, se debe destacar que, de acuerdo con ese manifiesto y con los hechos posteriores, esa Unidad Socialista era entendida como “el primer eslabón concreto hacia la configuración de un único y grande Partido Socialista de la Argentina”³⁹. Es decir, se trataba más bien de una plataforma para favorecer contactos y de una alianza electoral, pero con sus miembros todavía conservando su identidad y estructura, y no tanto de una fusión definitiva, que, por otra parte, no llegaría hasta décadas después.

Ese espíritu de unidad tuvo su continuidad unos meses más tarde, en agosto de 1984, en las II Jornadas de abogados socialistas, celebradas en la anteriormente mencionada localidad cordobesa bajo el auspicio de la Mesa de Unidad, pero a la que acudió Mario Argüello en representación del PSD como muestra de solidaridad. La lista de gestos y guiños, por tanto, era amplísima apenas unos meses después de las elecciones de 1983⁴⁰ y subrayaba la necesidad de un espacio socialista más fuerte y coherente y la rapidez de los cambios internos del PSD.

El PSD, precisamente, ratificó formalmente la Unidad Socialista en su 54º Congreso Nacional, celebrado en mayo de 1985⁴¹. Poco después, en el IV Congreso Nacional del PSP, este partido también confirmó su inclusión en la alianza, con lo que esta quedaba oficialmente sellada⁴². La Unidad Socialista tendría así su estreno electoral en los comicios legislativos y locales de noviembre de 1985 después de los acuerdos de PSP, PSD, CSA y Partido Socialista del Chaco para concurrir a ellos conjuntamente.

De nuevo, los resultados de 1985 no resultaron espectaculares para la familia socialista, pero, por el contrario, mostraron un claro avance respecto a la de dos años antes. Así, por ejemplo, si en las elecciones de diputados nacionales de 1983 el PSP había obtenido en la provincia de Santa Fe (su feudo electoral) apenas 12.000 votos, en 1985 multiplicó su cosecha hasta lograr algo más de 100.000⁴³. Lejos aún de peronismo y radicalismo, en la ciudad de Rosario el partido se situó como tercera fuerza.

Por supuesto, en esa tendencia al alza operaron muchísimos más factores, pero la construcción de un espacio socialista más inclusivo fue determinante para que poco después, en 1987, Estévez Boero fuera elegido diputado nacional y para que en 1989 el PSP se hiciera con la intendencia de Rosario.

39 *La Vanguardia Popular*, junio de 1984.

40 Por poner un ejemplo de otras provincias, lo que da también cuenta de la amplitud y capilaridad de esta unidad, en agosto de 1984 se celebró en Paraná (Entre Ríos) un acto por el 88º aniversario de la fundación del Partido Socialista, organizado conjuntamente por el PSP y el PSD. Un evento similar se celebró en Tucumán. *La Vanguardia Popular*, agosto de 1984.

41 *La Vanguardia Popular*, mayo de 1985.

42 *La Vanguardia Popular*, julio de 1985.

43 *El Litoral*, 4/11/1985.

Conclusiones

El socialismo argentino presentaba un panorama totalmente atomizado a fines de 1982, cuando se empezaba a concretar en el país la transición a la democracia desde la última dictadura. Diferentes siglas, como el PSP, el PSD, el PSA o la CSA se disputaban la herencia del antiguo Partido Socialista fundado a fines del siglo XIX. A todas ellas habría que añadir formaciones como el MAS o incluso la UCR que no formaban parte de esa tradición, que también reclamaban parte o la totalidad de la identidad socialista.

En las páginas anteriores hemos tratado de narrar los primeros pasos que trataron de resolver esa situación de división que, en realidad, hundía sus raíces en décadas anteriores. La cuestión, como hemos visto, conecta asimismo con el problema del papel de cómo los partidos políticos atravesaron la coyuntura de la última dictadura y sus intentos por refundar el sistema políticos.

De esa forma, el PSP, partido en el que hemos focalizado principalmente nuestra atención, empleó buena parte de sus energías en ese momento a resolver su propia división interna, abierta en 1974, y a tejer alianzas con otros núcleos socialistas. El enfrentamiento entre las dos facciones del socialismo popular se resolvió a favor del grupo de Estévez Boero, quien supo jugar sus cartas en el ámbito judicial, pero también en la arena internacional, gracias a sus contactos con la Internacional Socialista y el PSOE español. El PSP también fue protagonista de la llamada Mesa de Unidad Socialista, compartida con formaciones como la CSA y el Partido Socialista del Chaco. Esta iniciativa mostró una vez más que incluso en momentos agudos de la represión dictatorial, como 1980, no se apagaron definitivamente los contactos y las actividades partidarias.

Los modestos resultados obtenidos en las elecciones de 1983 confirmaron que los contactos alcanzados no eran suficientes para que el socialismo fuera competitivo y que era necesario extender la comunicación a otras formaciones: incluso a algunas como el PSD que habían colaborado abiertamente con los militares en los años anteriores.

La llamada Unidad Socialista, firmada formalmente en 1985 por el PSP y el PSD, fue la plasmación de esa búsqueda de una mayor unidad del espacio socialista. Como hemos dicho, se trató ante todo de una confluencia electoral con vistas a las elecciones de ese año y no todavía de una fusión total de ambos partidos en una

nueva formación. Aún así, tuvo una importancia fundamental para explicar el despegue electoral del socialismo en los siguientes años.

El lustro entre 1980 y 1985 puede considerarse, así, como un periodo de búsqueda de la unidad socialista que pasó de un deseo que aparecía en los discursos de los distintos partidos a actuaciones prácticas y concretas.

Por supuesto, somos también conscientes de los límites de este trabajo, que se ha movido principalmente en el nivel descriptivo y narrativo. Es necesario, entre otras muchas cuestiones, averiguar las razones que llevaron a partidos tan distintos como PSP y PSD a buscar una alianza que cristalizó en apenas unos meses. Asimismo, sería muy interesante conocer qué resistencias y discursos alternativos se dieron a la búsqueda de la unidad y cómo se desarrollaron pormenorizadamente las alianzas electorales. Al mismo tiempo, resultará muy enriquecedor profundizar en el movimiento estudiantil, especialmente rosarino, que fue una de las más importantes canteras del socialismo popular en esos años.

Bibliografía

- Águila, Gabriela** (2019). La izquierda argentina, entre la dictadura y la transición: notas para su estudio. *Revista de Historia Social y de las Mentalidades*, 23(2), 277-304.
- Camarero, Hernán y Herrera, Carlos** (eds.) (2005). *El Partido Socialista en la Argentina*, Prometeo.
- Gillespie, Richard** (1991). *Historia del Partido Socialista Obrero Español*. Alianza.
- González Bombal, Inés** (1991). *El diálogo político: la transición que no fue*. CEDES.
- Guberman, Lucio** (2004). *Victoria, éxito y fractura. El Partido Socialista Popular en Rosario, 1989-1995*. UNR Editora.
- Herrera, Carlos Miguel** (2019). *En vísperas del diluvio: el gremialismo socialista ante la irrupción del peronismo*. Grupo Editor Universitario.
- Maina, Marcelino** (2016). *Transición democrática y política provincial. Santa Fe, 1982-1987*. Universidad Nacional del Litoral.
- Martínez Mazzola, Ricardo** (2012). Punto muerto. Los debates del Partido Socialista en los años del primer peronismo. Ponencia presentada en las *VII Jornadas de Sociología de la UNLP*, La Plata.
- Osuna, María Florencia** (2015). *De la "Revolución socialista" a la "Revolución democrática". Las prácticas políticas del Partido Socialista de los Trabajadores/Movimiento al Socialismo durante la última dictadura (1976-1983)*. Universidad Nacional de La Plata.

Suárez, Fernando Manuel (2015). El socialismo argentino y el desafío de la democratización. En Lazzaretti, Remo y Suárez, Fernando Manuel (coords.). *Socialismo & democracia*. Eudem.

Suárez, Fernando Manuel (2018). *El Partido Socialista Popular: orígenes, organización y tradiciones políticas (1972-1982)*. Tesis de maestría, La Plata, Universidad de La Plata.

Torti, María Cristina (2009). *El “viejo” partido socialista y los orígenes de la “nueva izquierda”*. Prometeo.

Yannuzzi, María de los Ángeles (1996). *Política y dictadura*. Fundación Ross.

La contrainsurgencia europea en la lucha de clases de la Argentina en los setenta: de la Operación Gladio a la “depuración ideológica” y la Triple A¹

PABLO AUGUSTO BONAVERA

bonavenapablo@yahoo.com.ar

Instituto Gino Germani de la Universidad de Buenos Aires

Resumen

Sobre finales de los sesenta, en muchos lugares del mundo, las burguesías estaban sobresaltadas por la proliferación de la lucha de los obreros, los estudiantes y las guerrillas insurgentes, marco en el cual la llamada “vía chilena pacífica al socialismo” potenció la incertidumbre. En Europa, la oleada de alzamientos populares, especialmente desde 1968, obtuvo como respuesta una intensa “guerra sucia”. Italia resultó uno de los principales epicentros de ese tipo de guerra y devino en el ejemplo a seguir para combatir la “subversión”. En nuestro país, como en el resto del cono sur, la importación de ese modelo italiano fue muy relevante. Esta iniciativa se proyectó sobre estos territorios a través de organizaciones como la *Logia Propaganda Due*. Aquí presento aspectos históricos y políticos que vinculan la guerrilla nazi *Werwolf*, la *Operación Gladio* y la política que dio lugar a la *Triple A*.

Palabras claves: Peronismo/contrainsurgencia/Propaganda Due

¹ Este escrito tiene como antecedente la ponencia “Algunos apuntes sobre la Operación Gladio, la contrainsurgencia en Europa y su llegada a la Argentina a través del peronismo”, presentada en las *IV Jornadas de Sociología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo*. Aquí, además de algunas preguntas y argumentos, se incorporaron nuevas fuentes y bibliografía.

Entre Italia y Chile

La Argentina demuestra un alto nivel de militarización en su historia. Obviamente, aquí no se observaron los altísimos niveles de militarismo y guerra presentes en Europa, pero la gran cantidad de golpes de Estado manifiesta el desapego burgués por las reglas institucionales para dirimir el rumbo del capitalismo local. Respecto a las políticas contrainsurgentes, pese a que en diversas ocasiones las fuerzas armadas intervinieron en seguridad interna, se replicó una dilatada modalidad ilegal europea y norteamericana: en nombre de la lucha para terminar con la anarquía y el comunismo se aplicó de manera sistemática una “guerra sucia” contra la clase obrera y los sectores populares. El combate al “comunismo”, si hurgamos en los inicios del peronismo, encuentra un hito ideológico importante en el golpe de Estado protagonizado por el *Grupo de Oficiales Unidos* en 1943. Abiertamente, la camarilla golpista señaló que se debía considerar al Estado como un poder doble (interno y externo), donde el “frente externo” dependía del “frente interno” y la falta de coordinación entre ambos facilitaba la penetración de intereses foráneos. La amalgama entre la seguridad interna y las fuerzas armadas de aquí en adelante escaló y encontró sustento, entre otros argumentos, en el anticomunismo. Con el gobierno de Juan Domingo Perón esta concepción se articuló a la doctrina prusiana de la “nación en armas”. La ley 13.234 sobre la “*Organización de la Nación en tiempos de guerra*” fue una muestra de la propensión favorable a la militarización de la sociedad, y en términos represivos, fue invocada para inmiscuir al ejército en las huelgas obreras. En sintonía, se crearon organizaciones de inteligencia con la dirección de cuadros militares y se militarizó a las fuerzas de seguridad en vistas al control social (Nazar, 2009). Durante el segundo gobierno de Perón, incluso, comenzó el vínculo entre los militares argentinos y la escuela francesa de contrainsurgencia (Ayala Tomasini y Chiarini, Sebastián, 2022: 42, 43). Algunos cuadros de la gendarmería, además, fueron enviados a cursos de represión dictados en la *Escuela de las Américas* en Panamá (Mazzei, 2003; Cecchini, 2017). Estas iniciativas tuvieron continuidad y un ostensible salto cualitativo en la última porción de los cincuenta con la propagación de la *Doctrina de la Seguridad Nacional*. Sin embargo, la sucesión de hechos de masas protagonizados por la clase obrera y el movimiento estudiantil, especialmente a partir de 1969, con un trasfondo de violentas disputas interburguesas, quebraron las pretensiones de acabar con el “problema comunista” como había ideado la *Revolución Argentina*, en un contexto mundial, luego de los sucesos de 1968, que no permitían augurar un resultado venturoso en el enfrentamiento versus la “subversión”. Presionados por esta circunstancia, los sectores más potentes de la burguesía argentina se dividían en dos grandes líneas.

Por un lado, un sector proponía una inmediata solución de fondo con un ataque armado franco para aniquilar a la fuerza insurgente. La otra fracción, en discrepancia, postulaba una salida institucional que dosificara la violencia militar, para brindar preponderancia al juego político. Como sabemos, prosperó la segunda opción que se cristalizó en el *Gran Acuerdo Nacional (GAN)*, mientras la primera quedó relegada hasta 1975. Dentro del esquema de la alternativa triunfante, desde 1971, progresó la perspectiva de la apertura electoral, pero uno de los factores que perturbaba esta vía, además de los recurrentes levantamientos populares, era la experiencia socialista chilena con el triunfo de la *Unidad Popular*. La posibilidad de otro gobierno de ese perfil generaba un gran desvelo entre la burguesía argentina y europea. El surgimiento de una “anomalía” en el peronismo era otra luz de alarma que turbaba los planes. En efecto, sobre todo a partir de 1970, creció la “tendencia revolucionaria”, que únicamente encontraba en el interior del justicialismo un contrapoder en el sector sindical. En Uruguay, asimismo, preocupaba la capacidad electoral del *Frente Amplio* en las elecciones planificadas para el 28 noviembre de 1971, que finalmente quedaron signadas por el fraude con la intervención de la *Central Intelligence Agency (CIA)* y la dictadura brasileña. Antes de estos comicios, y con la probabilidad de que en el peronismo prevalezca su ala izquierda, los anticomunistas europeos veían que en Chile se había demostrado la eficacia de la estrategia acuñada por el comunismo italiano y que, con este aliciente, podía trasladarse a todo Suramérica, Italia y Francia, pues éstos dos países eran el eslabón débil por donde el comunismo podía hacerse paso en la Europa “libre” (Venegas Valdebenito, 2003: 67). El caso italiano de forma peculiar requería una atención especial. Luego de la Segunda Guerra, debido al peso electoral del comunismo y su reputada labor en el curso de la resistencia al fascismo y nazismo, la conformación de la estructura ilegal para presentarle combate tuvo prioridad. El caudal de votos que obtenían los comunistas y socialistas tornaba factible la especulación sobre una “vía pacífica” de acceso al gobierno italiano por el camino de las urnas (González Calleja, 2017: 173). Por esta razón, la experiencia socialista chilena devino una amenaza tangible. El cúmulo de estos temores resultó decisivo para que la contrainsurgencia italiana siguiera con detalle la política del Cono Sur y planeara una intervención junto a la *CIA*.

Antecedentes

Las condiciones de posibilidad para esa injerencia nos remiten al cierre de la Segunda Guerra Mundial. En ese momento, el gobierno alemán organizó una gue-

guerrilla para enfrentar una inminente invasión de Alemania. Los nazis crearon grupos guerrilleros nominados como *Werwolf* (*Hombres Lobo*), que sobre finales de 1944 reunían a unos 5000 combatientes. Por distintas causas, esta guerrilla nazi naufragó estrepitosamente (Beevor, 2002: 193). Tras el fracaso, en 1947, los *Hombres Lobo*, junto a numerosos miembros de la *Gestapo*, fueron incorporados por los servicios de inteligencia de los “Aliados Occidentales” para operar contra los soviéticos. Tutelados por los servicios secretos de los Estados Unidos, los grupos *Werwolf* procedieron contra el comunismo con el liderazgo del general nazi Reinhard Gehlen. Por eso, de allí en más, fueron conocidos como la “*Organización Gehlen*”, que luego se convirtió en la base para la creación del *Servicio Federal de Inteligencia* de Alemania Occidental. En poco tiempo el agrupamiento aglutinó a unos 8000 adherentes provenientes de las *SS* y destacamentos fascistas búlgaros, rumanos, Ustachas, lituanos, eslovacos, húngaros, letones, estonios, yugoeslavos y ucranianos. Años más tarde, este conjunto integró una red más amplia patrocinada por la *Organización del Tratado del Atlántico Norte (OTAN)*, que abarcaba a Francia, Reino Unido, Italia, los Países Bajos, Austria, Bélgica, Grecia, Luxemburgo, Turquía, Suecia, Suiza, España, Portugal, Irán, Noruega y Dinamarca. Los batallones reciclados fueron denominados “*Stay-behind*” (*Quedarse atrás*) (Faligot, 2011: 227; Orella, 2020: 16; Ganser, 2007: 208; Inzerilli, 1995: 67; D'Altoe, 2010; Ortiz, 2021). El entramado de esta red clandestina en Italia recibió el nombre de *Operación Gladio*.

Las fuerzas *Stay-Behind*, inicialmente, fueron concebidas con el objetivo de afrontar una expansión militar soviética por nuevas conquistas territoriales, pero, debido a que la URSS no planteaba una pugna frontal, los servicios de inteligencia norteamericanos y británicos debieron adecuar su funcionamiento para lidiar contra otra estrategia: la paulatina construcción de una esfera de influencia en cada país europeo alrededor de los *Partidos Comunistas* (Ferreira Navarro, 2014: 161). Ya en 1945, la *CIA* había propiciado la creación de un servicio de inteligencia en Italia, el *Servizio Informazioni Forze Armate*, cuya división “*Buró R*” quedó a cargo de conducir la *Gladio*. El organismo se consolidó entre 1951 y 1953 y congregó a milicianos del movimiento de secesión del *Tirol*, a una tropa paramilitar anticomunista de la región de Giulia, disputada entre Italia y Yugoslavia, fascistas italianos, militares nazis, mercenarios que actuaron en la guerra civil española, civiles del *Partido Demócrata Cristiano* y alrededor de 1000 oficiales italianos entrenados por ingleses y norteamericanos (Stewart, 2019; Peterlini, 1993). En paralelo, la *CIA* alimentó la relación con la mafia para la lucha anticomunistas, al mismo tiempo que tejió alianzas con los sucesivos gobiernos italianos de la posguerra para reintegrar a militantes fascistas en el Estado y estimular el brazo armado paramilitar de la

Democracia Cristiana (Nutti, 2007: 959, 960. Ilari, 1994: 68; Ganser, 2007: 92, 95; Verri, 1994: 99, 100). Llegados los años setenta, diluida la posibilidad de una invasión soviética, la *Gladio* se orientó a la lucha contrarrevolucionaria por fuera de la ley (Hobsbawm, 1998: 170). Con el requisito fundamental de mantener las actividades ilegales en perfecto secreto para dejar al gobierno italiano y estadounidense al margen de toda sospecha, asumió tareas como promover insurrecciones y guerrillas anticomunistas. Adicionalmente, fomentó sabotajes, la colocación de explosivos contra personas o bienes materiales e infiltró a agentes dobles en agrupaciones de izquierda (Ganser, 2006: 116; Ganser, 2007: 95, 96, 98, 105; Verri, 1994: 95; Meysan, 2001: 67). Utilizó, además, a provocadores para alterar el orden y promovió atentados de falsa bandera que eran atribuidos arteramente a la izquierda buscando esparcir el terror, perturbar a la opinión pública y desacreditar al comunismo. Todas estas operaciones se resumen en una guerra psicológica y campañas de propaganda conocidas como la “estrategia de la tensión”, en tanto procuraban la “tensión emocional” de la población a partir de su manipulación, infundir miedo, desinformar y confundir. La meta estratégica era lograr que la ciudadanía apoye la acción represiva del Estado contra el “terrorismo” que promovía el propio Estado. Se trataba de desestabilizar a la población para legitimar un criterio de autoridad en torno a un Estado policial (Frédéric and Sutton, Nina 1978: 170; Verri, 1994: 97, 99, 100). Una pieza troncal dentro de la *Gladio* fue la *Loggia Propaganda Due (P2)*, que mantenía aceitadas conexiones con el Vaticano, la Masonería, la *Democracia Cristiana*, el FBI, la *Casa Blanca*, el palacio de *Buckingham* y diferentes sectores anticomunistas y neofascistas. Estaba liderada por Licio Gelli, *Camisa Negra* y partícipe de la *División SS*. Una de las tareas principales fue ser el vehículo para llevar la *Gladio* a Chile, Uruguay y la Argentina, con vistas a abortar todo posible giro al comunismo. En ese traslado, por ejemplo, la consigna acuñada por Gelli para Italia, “desestabilizar para estabilizar”, llegó a la Argentina (Izaguirre, 2017: 8, 19; Gasparini, 2011: 85; Piñero, S/f: 15).

Con inspiración en una política que tuvo en sus cimientos a los *Hombres Lobo*, en definitiva, la red protagonizó una “guerra sucia” con métodos terroristas (los atentados en la plaza Loggia en Brescia y en la estación de Bolonia son dos trágicos ejemplos) y otras tácticas de carácter ilegal. También se articuló a la mafia con grupos neofascistas para actuar como fuerza de choque para reprimir cada lucha obrera o estudiantil. Gran parte de estas acciones ilícitas fueron comprobadas por los tribunales italianos, así como por el primer ministro Giulio Andreotti, quien en agosto de 1990 aceptó que había funcionado una dotación paramilitar en el transcurso de la *Guerra Fría*, la *Gladio*, en carácter de filial local de la conjura anticomunista.

munista promovida por la OTAN (Meysan, 2001: 67; Nuti, 2007: 955, 996). Esta estructura paralela y anticonstitucional habilitó a que se considere a Italia como el “laboratorio” del llamado “doble Estado”, porque el Estado legal convivía con otro ilegal (Silveira Gorski, 1998: 105, 106, 107).

En Uruguay, la logia reclutó a encumbrados militares del ejército. En Chile se articuló junto a Manuel Contreras, jefe de la *Dirección de Inteligencia Nacional (DINA)*. En Paraguay mantuvo una relación directa con Alfredo Stroessner (Borges, 2017). En la Argentina, su ingreso fue facilitado por el peronismo con aval de un sector del capital italiano. Un antecedente temprano en cuanto a la incursión de la *Gladio* en Latinoamérica fue la actuación del jefe de la *Gestapo* de Lyon, Klaus Barbie Altmann, en la persecución del Che Guevara en Bolivia (Willians, 2015; Ganser, 2007: 92).

¿Estrategia de tensión en Argentina?

Aquí nos interesa subrayar la acción de la contrainsurgencia italiana puesto que en Argentina siempre queda eclipsada por la presencia de la escuela francesa, que, como vimos, entabló una cooperación con Argentina desde el segundo gobierno de Perón. La lucha antisubversiva italiana no colisionó con la francesa. Si bien la “línea italiana” quedó estrechamente vinculada al retorno de Perón e integró su gobierno, mediante José López Rega el grupo justicialista que giraba en torno a la quinta de Puerta de Hierro en Madrid mantuvo relaciones directas con la *Organisation Armée Secrète (OAS)* y, de manera indirecta, a través del teniente coronel Jorge Manuel Osinde (Bartolucci, 2020). La contrainsurgencia francesa no fue desplazada, sino que pasó del asesoramiento doctrinario a la acción. López Rega, por ejemplo, contrató suboficiales y oficiales del regimiento de paracaidistas coloniales del ejército francés a cambio de tierras en Entre Ríos (Foresi, 2017: 172, 182). En noviembre de 1972, un artículo del periódico *Prensa Confidencial*, titulado “*Mercenarios de OAS custodian a Perón*”, expuso la labor de 26 cuadros de esa organización en condiciones de guardaespaldas de Perón (Foresi, 2017: 173, 182). A mediados de junio de 1973, además, pocos días antes de los sucesos de Ezeiza, López Rega introdujo en el país a cinco terroristas europeos, tres de la OAS subordinados a Jean-Pierre Cherid, y dos italianos dependientes de Mario Vannoli, pilar de *Gladio* en Italia. Sixto de Borbón Parma, integrante de una legión carlista, vinculado al entorno de Perón en Madrid y a los grupos fascistas internacionales, casualmente

también arribó al país en esos días (González Janzen, 1986: 100, 102; Robin, 2005: 400).

La presencia de afiliados a la OAS, justamente, quedó traspasada el 20 de junio de 1973 en la llamada “*Masacre de Ezeiza*”, cuando participaron del *Comando de Orientación Revolucionaria* organizado por orden de Perón, bajo la jefatura del general Miguel Ángel Iñíguez y Osinde (Ragendorfer, 2013). En esa oportunidad, haber recurrido a una estructura armada paraestatal, con presencia de agentes de la OAS (Cullen, 2009: 273), evidenció los resquemores de Perón hacia la izquierda de su propio espacio político. Debido a esta razón, excluyó a la policía federal y a la policía bonaerense del cordón de seguridad para el acto preparado con la intención de celebrar su retorno final, ya que desconfiaba de los funcionarios a cargo de esas instituciones por su ligazón con la tendencia revolucionaria. Perón priorizó una hueste constituida por custodios privados, personal extranjero, militares retirados y patotas sindicales en reemplazo del brazo armado del Estado. Adelantó, así, la determinación de recurrir a una guardia armada no estatal para algunas tareas especiales, que en ese momento prefiguraba, al menos en parte, la posterior creación de la *Alianza Anticomunista Argentina (Triple A)* (Viola, 1982; Sáenz Quesada, 2003: 112).

Esta actuación de los agentes de la OAS en los acontecimientos de Ezeiza resultó visibilizada en el diario *Crónica* y en el diario *Clarín* en los días que siguieron al hecho. Las crónicas y testigos destacaron su pericia, demostrada en movimiento típicos de militares entrenados. Esto se puede apreciar, por ejemplo, en la publicación “*Ya es tiempo de Pueblo*” del 29 de junio de 1973. La situación, asimismo, fue denunciada de inmediato por Montoneros en su semanario “*El Descamisado*” del 3 de julio de 1973 con una nota titulada “*La CIA, la fuga de François Chiappe y la OAS*”, que repone un dato relevante. El mismo día que Cámpora se hizo cargo del *Poder Ejecutivo Nacional*, François Chiappe y Aníbal Gordon, detenidos por delitos comunes, salieron de prisión durante el acontecimiento conocido como el “*Devotazo*”, justo en el momento en que las fuerzas represivas, auxiliadas por “comandos gorilas franceses” según el decir de la revista “*El Descamisado*”, dispersaban violentamente a la gente movilizada para lograr la libertad de los presos políticos (Anguita y Cecchini, 2019; Grassi, 2015: 140). Nunca se supo desde donde emanó la orden para liberarlos. Chiappe había sido subordinado directo de Stefano Delle Chiaie en la OAS y éste, a su vez, supuesto partícipe directo de la agresión en Ezeiza y de la *Triple A*, aun cuando hay quienes lo ubican en América Latina recién a fines de los setenta (Gatti, 2019; Christie, 1984: 41; Scott and Marshall, 1998; Ferreira Navarro,

2014: 161). Gordon se incorporó inmediatamente a la *Triple A* y luego tuvo una amplia trayectoria como servicio de inteligencia.

Acerca de los acontecimientos del 20 de junio de 1973, nos parece pertinente agregar un interrogante que aún tiene pocos detentores. Las posiciones se polarizan entre quienes hablan de enfrentamientos no planificados entre bandos antagónicos y quienes hablan de una matanza premeditada con un resultado de 13 muertos, 365 heridos y muchos torturados (Fonte, 2014). La pregunta es: ¿Acaso los hechos no pueden interpretarse como una maniobra típica de la estrategia de tensión? (Piñero, S/F: 15; MacGregor, 2012: 192).

De la Gladio a la "Triple A"

Como vimos, la política del *GAN* planeaba la institucionalización del conflicto social a través de la reposición del sistema de partidos políticos, apoyada con una represión por fuera de los parámetros legales pero acotada al núcleo duro de la "subversión". Lo cierto fue que Cámpora no logró encauzar la conflictividad por las vías institucionales. A cada avance del sector de izquierda que integraba la alianza de gobierno lo acompañó un movimiento relativamente equivalente del ala ortodoxa. La tensión entre la izquierda y la derecha era moneda corriente. Ocurrió con la liberación de los presos políticos y con procesos como las ocupaciones de establecimientos estatales y privados en junio de 1973 (Nievas, 2000). La incapacidad para llevar adelante los términos del *GAN* hizo que Cámpora sea derrocado por Perón. Paul Willians, por ejemplo, sostiene que "El derrocamiento de Cámpora fue vivido como un alivio por la CIA y el Vaticano" (Willians, 2015: 84. Robertini, 2016: 46). Carlos Manfroni considera que Cámpora pertenecía a la *P2* y que esa era la base del desprecio que Perón profesaba hacia él. Opina que Gelli fue "el padre político de Cámpora" y logró imponerlo como candidato del *Frente Justicialista de Liberación (FREJULI)* contra la voluntad de Perón. Uno de los observables que localiza para aseverarlo fue la segunda medida que tomó Cámpora en el gobierno. Nombró a Gelli como cónsul honorario en Florencia y le otorgó un pasaporte diplomático (Manfroni, 2017: 12, 13). No comparto esta elucubración. En realidad, el golpe de Estado propiciado por Perón contra Cámpora fue debido a la ineficiencia demostrada para la tarea encomendada o por desconfianza. Se lo reemplazó por un hombre de la *P2* y no al revés. En efecto, Raúl Lastiri, yerno de López Rega y componente de la *P2*, saltó de la presidencia de la Cámara de Diputados a la presidencia de la Nación, luego de una burda maniobra parlamentaria que manipuló el orden en la sucesión presidencial, que dejó a fuera a

Alejandro Díaz Bialet, que debía asumir el cargo según la ley de acefalía. El testimonio de un funcionario del Senado sostiene que Díaz Bialet abandonó el país amenazado (Sáenz Quesada, 2003: 118; Piñero, S/F: p. 15).

Desde el irregular nombramiento de Lastiri emanó una ofensiva contra todos los que cuestionaban al gobierno, fundamentalmente los términos del Pacto Social. Con esto, evidenció más energía que Cámpora. Un blanco fundamental fue el sector combativo del movimiento obrero de Córdoba. José Ignacio Rucci, secretario general de la CGT nacional, denunció a través del diario *Mayoría* del 13 de julio de 1973 que en esa provincia existía un “movimiento subversivo” comandado por Agustín Tosco para establecer un “epicentro del Viet Cong”. También proliferaban los secuestros extorsivos que era atribuidos a la “subversión” y mostraban un desgobierno o complicidad, hasta que se descubrió que eran de “falsa bandera” y sus verdaderos perpetradores pertenecían a sectores de la ortodoxia peronista y una porción de la policía cordobesa articulada por el teniente coronel Antonio Navarro, protagonista del “navarrazo” o “contra-cordobazo”.

Los discursos contra la izquierda peronista o no llegaban desde muchas usinas, especialmente del *Partido Justicialista*. La ofensiva se orientó en regla al llamado “Documento Reservado del Consejo Superior Provisorio del Movimiento Justicialista”, conocido públicamente el 2 de octubre de 1973 en la tapa del diario *La Opinión*. El texto instruía a los gobernadores y delegados provinciales del peronismo a fin de eliminar todo rastro de “marxismo”, tanto de adentro del partido peronista como de los elencos de gobierno en todos los niveles (Gillespie, 1982: 181). Aludía, también, a la creación de un aparato de inteligencia paraestatal: “En todos los distritos se organizará un sistema de inteligencia, al servicio de esta lucha, el que estará vinculado a un organismo central que se creará”. Así comenzaba la llamada “depuración ideológica” para suturar la “infiltración comunista”, política propiciada de manera abierta por Perón. La finalidad de la *Gladio* empezaba a tomar más cuerpo.

En el plano operativo, el 8 de octubre, Osinde organizó un encuentro con suboficiales retirados del ejército. Allí, Perón exteriorizó que López Rega se encargaría de organizarlos para conformar equipos con miras a custodiar a su esposa Isabel Martínez y resguardarla “de los zurdos” (Del Frade, 2006: 67). Raudamente, varios grupos, algunos preexistentes, iniciaron acciones ilegales y terroristas que profundizaron la determinación política manifestada en Ezeiza. Entre ellos se destacó el *Comando Rucci* de Mendoza, el *Comando Peronista Lealtad*, la *Concentración Nacionalista Universitaria*, las *Brigadas Democráticas Universitarias*, el *Comando de Organización*, la *Juventud Revolucionaria Liberadora*, la *Alianza Libertadora Nacionalista*, la *Juventud Peronista República Argentina*, el *Comando Evita*, la *Confederación*

General Universitaria, la *Legión Revolucionaria Peronista*, el *Centro Universitario Peronista*, la *Juventud Sindical Peronista* y el *Comando Peronista Lealtad de Corrientes*. Todo su accionar llevaba la marca de la estrategia de tensión. En principio, estas organizaciones aparecieron articuladas en la *Federación Anticomunista Argentina*, espacio desde donde se perfiló la *Triple A*. La flamante componenda parapolicial también sumó a elementos de la *OAS*. El nazi belga Jean Thiriart es considerado uno de los nexos entre la *Triple A*, las células terroristas italianas y la *OAS* (Frédéric and Sutton, 1978: 170; Pagani, 2020). López Rega, uno de los fundadores de la *Triple A*, entablaba las relaciones con distintos cuadros de la contrainsurgencia de otros lugares del mundo y acuerdos con el embajador estadounidense Robert Hill, con quien compartía la preocupación por la “infiltración marxista en el peronismo”. Sugestivamente, Hill fue trasladado a la embajada norteamericana en la Argentina en enero de 1974, luego de participar en el derrocamiento de Salvador Allende (González Janzen, 1986: 98, 99; Rostica, 2011: 27).

Sobre la formación de la *Triple A*, además de reconocer el influjo contrainsurgente italiano, podemos conjeturar que desde España también llegó cierto predicamento doctrinario a través de Perón (Irigaray, 2007). El jefe justicialista recibió asesoramiento a propósito de la organización *Somaten* por parte de Enrique Herrera Marín, coronel franquista e integrante de la *Legión Anticomunista Internacional* (Bonasso, 2011: 442). Perón posteriormente presentó sus ideas sobre el asunto con su “teoría de los anticuerpos”, en una entrevista al diario *La Opinión* de Buenos Aires el 19 de diciembre de 1973 (Merele, 2017; Dolgopol, 2017). El coronel Herrera Marín, asimismo, funcionó de enlace entre el general Francisco Franco y Perón en una faena realizada junto al teniente coronel croata Vladimir Secen y el mayor Milo Bogetich (Mile Ravlic). Bogetich tenía una vieja amistad con Perón, Stroessner y Trujillo, de quién fue custodio. El nazi croata había conseguido la ciudadanía argentina por sus vínculos con Perón avanzados los cuarenta y, debido a su adhesión al peronismo, estuvo preso tres meses con el inicio de la *Revolución Libertadora*. Perón mismo reconocía que lo acompañó por más de 17 años desde su exilio en Paraguay. Aquella foto icónica de Perón protegido por el paraguas de Rucci, el día de su aterrizaje en la Argentina luego del destierro en noviembre de 1972, nos muestra detrás de ellos el rostro del criminal de guerra *Ustacha*, que sería luego colaborador en la fundación de la *Triple A* (Cassá Bernaldo de Quirós, 2016: 99, 100. Funes, 1996: 41; Mendeleovich, 2022: 128; Amato, 2022). Herrera Marín había sido formado como oficial de la inteligencia militar en la escuela del nazi Otto Skorzeny, quien tenía una buena relación con el líder justicialista y había trabajado como guardaespaldas de Eva Duarte. Este famoso comando alemán procuró organizar en España

una versión de los *Werwolf*, que siempre eran una referencia para el activismo de ultraderecha. Él, además, conocía el tema de primera mano ya que había trabajado en la organización de la guerrilla nazi con Heinrich Himmler (Irigaray, 2007; Serra, 2017; Larraquy, 2007: 204; Poch, 2011). La relación en temas de contrainsurgencia entre Perón y Herrera Marín suma otra prueba según el testimonio de Pedro Cotella en una entrevista con el documentalista Eduardo Montes Bradley. Cotella narra que, en los días previos al regreso definitivo de Perón, asistió a un diálogo entre Herrera Marín y su madre, Alicia Eguren. El coronel en ese evento exhibió un documento que en minutos entregaría a Perón con el diseño de una organización muy parecida a lo que pocos meses después conoceríamos como la *Triple A* (Irigaray, 2007; Larraquy, 2007: 204). Sobre este tema debemos agregar el testimonio de Gloria Bidegain, hija del gobernador Oscar Bidegain, quien afirmó haber escuchado al propio Perón, en una conversación con su padre, argumentar que en la Argentina se requería una *Somaten*. Seguramente estos datos son algunos de los que permiten a Ignacio González Janzen sostener que la *Triple A* tuvo “un capítulo español”. Refiere a la malla tejida en España entre sectores del peronismo y la “internacional fascista”, faena que tuvo a Giuseppe Calzona, perteneciente a los *Grupos Antiterroristas de Liberación*, como contacto con López Rega y otros allegados a Perón. Esta urdimbre fue obviamente favorecida por el refugio que Franco había dado a dirigentes nazis y fascistas. De todas maneras, no se debería desdeñar la influencia en materia contrainsurgente procedente de la aludida relación de Perón con los escuadrones *Ustashas*, que tenía tras de sí una dilatada historia y es posible que, igualmente, haya existido un ascendente proveniente de los escuadrones de protección alemanes (*Schutzstaffel*) (González Janzen, 1986: 93, 100; Salazar, 2011; García, 1985; Schnepfen, 2009: 184, 185; Gómez Fernández, 2018: 27).

La conexión italiana con Argentina y el peronismo

El lazo de Perón y su entorno con la *OAS* y grupos fascistas siempre fue evidente y de público conocimiento. Con los juicios contra la *Logia P2* en Europa, quedó contrastado una vez más aquel dato que certifica su llegada al país con Perón para integrarse a distintos cargos en el gobierno y desarrollar la guerra sucia. Las pruebas son contundentes. Lastiri obtuvo la presidencia interina y dos de los ministros del *FREJULI*, antes de la muerte de Perón, eran parte de la organización –luego se sumaría un tercero–. López Rega fue designado como ministro de Bienestar Social y en la cartera de Relaciones Exteriores resultó nombrado Juan Alberto Vignes, que

era acompañado por Víctor Bouilly como secretario privado, también identificado con la logia (Granovsky, 2010; Meneghini, 2014). Por su parte, César de la Vega, Gran Maestro de la *Masonería Argentina* y participante de la *P2*, fue designado como secretario del Menor y la Familia (Larraquy, 2007: 214). Es muy interesante la rápida denuncia y la caracterización que hizo Montoneros sobre la designación de Vignes en un artículo en *El Descamisado* del 17 de julio de 1973, titulado “*Un gobierno que el Pueblo no eligió. Juan Vignes*”. El sesgo derechista de Vignes no pasaba desapercibido.

Otros integrantes de la logia, asimismo, cubrieron varios lugares dentro del cuerpo diplomático y en el entorno de Perón. En el ámbito diplomático sobresalen nombres como el de Guillermo de la Plaza, embajador en el Uruguay, y Carlos Federico Bartfeld, que trabajó en la embajada en Italia como agregado comercial (Piñero, S/F: 16. Viau y Tagliaferro, 1998). En el círculo de Perón nos encontramos también con el asesor, diputado por la provincia de Santa Fe, Sobrino Aranda. Hipólito Barreiro, médico personal del General, igualmente era miembro de la logia (Anguita y Cecchini, 2019; Meneghini, 2014; Fermosel, 1981). Gelli también recomendó la designación del Gral. Iñiguez como jefe de la *Policía Federal* y a Emilio Massera para dirigir la Armada, consejos que fueron aceptados (Larraquy, 2007: 239). Específicamente, la ligazón de la *P2* con la Argentina se entabló a través de los negocios de la familia Valori, en especial Giancarlo Elia Valori, empresario, lobista, director internacional de la Radio Televisión Italiana, estrecho colaborador de la embajada norteamericana y prominente miembro de la *P2* (Larraquy, 2007: 205, 223). Valori conoció primero a Frondizi y este fue el puente hacia Perón. Paso seguido, tejió el vínculo de Perón con empresarios italianos como Augusto Tibaldi del *Banco Ambrosiano* y Agostino Rocca, presidente de *Techint* (Tognonato, 2013: 402; Tognonato, 2018: 193). Debido a la relación estrecha con la familia Agnelli, dueños de FIAT, surgió otro motivó para ungir el vínculo entre Valori y Perón, por cuanto el empresario le pidió al General que instruyera al sindicalismo peronista de Córdoba para neutralizar a las direcciones clasistas de los *Sindicatos de Trabajadores de Concord* (SITRAC) y *Materfer* (SITRAM) (Csipka, 2013: 172).

Esta concordancia, a principios de 1971, en Puerta de Hierro, favoreció que Perón pudiera frecuentar a Gelli, aunque algunos historiadores aseguran que se conocieron en Roma allá por la década del cuarenta. Para ganar la confianza y lealtad al líder justicialista, según Enrique Pavón Pereyra en su libro *Yo, Perón*, Gelli y el entonces jefe del bloque parlamentario democristiano, Andreotti, le ofrecieron los servicios de la logia para recuperar el cadáver de Eva Duarte. Pavón Pereyra recuerda las palabras de Perón al respecto, una vez devuelto el cuerpo embalsamado:

“Ellos recuperan el cuerpo de Evita, como habían prometido, pero no me cobraron nada. Es más, cuando pregunté cuánto me saldría su gestión, me contestaron que después hablaríamos. Resultó ser que los muy atorrantes especularon con algo que ni siquiera yo sabía que pasaría: mi vuelta a la presidencia”. (Pavón Pereyra, 1993: 432; Bosques, S/f); Larraquy, 2019). Valori actuó como vocero y mensajero de Perón y se ganó la “medalla peronista”, distinción que le otorgó Perón y López Rega (Larraquy, 2007: 224). No iba a ser el único socio de la logia condecorado. Gelli y Valori patrocinaron tanto la primera vuelta de Perón en 1972, fueron parte de la contratación del avión de *Alitalia* que arribó a Ezeiza, como el arribo definitivo, en junio de 1973. Obtuvieron para Perón la rehabilitación y protección del *Vaticano*. A cambio, como gesto de buena voluntad, Perón prometió desalentar el crecimiento del *Movimiento de los Sacerdotes del Tercer Mundo* en Argentina (Gasparini, 2011: 88; Tcherkaski, 2016: 114, 115, 149; Lejtman, 2012: 232). Facilitaron los movimientos en avión de Perón y colaboradores entre Madrid y Roma, financiaron la estadía de la comitiva de Perón en Italia con dinero de las empresas *FIAT*, *Pirelli*, *Techint* y *Olivetti*; además, el General se hospedó en la vivienda de Gelli en una de sus permanencias en Roma (Galasso, 2005: 1165). El estrecho acercamiento tenía base ideológica en el anticomunismo que, no obstante, estaba acompañada de otra faceta: la expectativas y promesas sobre inversiones italianas en la Argentina (Lejtman, 2012: 232). Existía una fuerte convicción sobre el auxilio europeo para la economía argentina, particularmente de capitales provenientes de la península itálica (Bozza, 1997: 177).

Gelli y Valori volvieron con Perón en el viaje que en conclusión terminó con su exilio, no sin antes efectuar un significativo aporte de dinero a la campaña electoral, que tenía el aval de la *Democracia Cristiana* italiana y alemana (Bozza, 1997: 177). El encargado de relaciones internacionales de la *FIAT*, Luchini Revelli Beamont, también acompañó a Perón en su retorno y fungió como representante de la firma en Argentina entre los años 1973 y 1976 (Cerruti, 2015: 44). Por todos estos gestos y compromisos, Gelli, incluso, fue invitado a la asunción de Perón a su tercera presidencia el 12 de octubre de 1973 (Lejtman, 2012: 269; Willians, 2015: 84; Yallop, 1984: 132).

Todo indica que la *P2* fue un elemento esencial en la repatriación de Perón mediante la operación denominada “*Gianoglio*” (Tognonato, 2018: 194; Tognonato, 2013: 402). La apuesta de Gelli partía de un diagnóstico que compartía con Valori, la *FIAT* y el *Vaticano*: “sólo Perón podía controlar la movilización popular en ascenso” (Verbitsky, 2013: capítulo 2). Valori pensaba que Perón era el único con capacidad política para obturar la llegada del socialismo al gobierno a través de las

urnas, y así evitar la repetición de una experiencia como la chilena (Tognonato, 2013: 404; Piñero, S/f: 16). Con esta convicción, Gelli trabajó con tesón para persuadir a los norteamericanos y a la *Iglesia Católica* en lo que concierne a la necesidad de intervenir fuerte en la política argentina y truncar, de este modo, el recrudecimiento de la radicalización política que inundaba el país, amenazado por el efecto contagioso que podía provenir del otro lado de la cordillera de Los Andes. Según Larraquy, Gelli, en obvia consonancia con Valori, “creía que la decisión política de permitir el regreso de Perón a su país favorecería la construcción de una barrera contra la expansión socialista en América Latina” (Larraquy, 2007: 204, 207). Las maniobras incluían un recurso que evaluaban como indispensable: la guerra sucia y el terrorismo estatal que se había iniciado sobre las ruinas del nazismo, el fascismo y el colonialismo. Perón, sin duda, tenía experiencia en la implantación de esta clase de militarización de la política, como recuerda siempre la presencia de Osinde a su lado (Cutillo, 2018; Kabat, 2018).

Palabras finales

Como pudimos observar, la logia masónica *P2*, en tanto parte de la *Gladio*, fue una pieza clave de la política pergeñada por las clases dirigentes de Europa para contraatacar ante una ofensiva comunista. Las circunstancias vividas en Chile con la *Unidad Popular* ahondaron la obligatoriedad de una estrategia más global, que resultó en el involucramiento de la contrainsurgencia italiana en la lucha de clases en Sudamérica. El peronismo fue una pieza clave en la articulación de las iniciativas contrainsurgentes de uno y otro lado del océano Atlántico. Esa interconexión tuvo como protagonista directo a Gelli y su fraternidad, la cual, como pudimos observar, ganó espacio en la estructuración del gobierno constitucional asumido en mayo de 1973. De la misma manera que la logia se entremezcló con los gobiernos en Italia, en particular a través de la *Democracia Cristiana*, también conquistó puestos en el gobierno del *FREJULI* (Piñero, S/f: 16). Para el registro de la historia, quedó la foto donde, luego de recibir el pasaporte diplomático (Nro. 001 847), Perón condecora en el despacho presidencial a Gelli con la *Orden del Libertador General San Martín* en grado de Gran Cruz según el decreto del 19 de octubre de 1973, reconocimiento entregado por su personalidad y los servicios prestados al país. A través del condecorado, las conexiones locales con la *Gladio* son evidentes, aunque algunas opiniones la presentan recién con la puesta en marcha del *Plan Cóndor* un tiempo después. Si bien el proyecto *Cóndor* fue una de las secciones de la *Gladio*, la relación

entre esa operación y la contrainsurgencia nacional, tal como vimos, es claramente anterior (Izaguirre, 2017: 19; Pagani, 2020). Más allá de cualquier polémica, el eslabonamiento entre la *Gladio* y la *Triple A* es acreditado por varios autores (Bonasso, 2011: 149; Galasso, 2005: 1300; Marconi, 2021).

Para finalizar, es preciso señalar que el recorrido presentado en el escrito exhibe otra contrastación favorable a la teoría de Ernst Fraenkel, la cual expone, inevitablemente, el carácter ilusorio del republicanismo. En su planteo Fraenkel afirma que el Estado conjuga siempre dos entramados: un andarivel legal (Estado normativo) y otro, simultáneo, desde donde se ejerce la violencia sin parámetros legales (Estado de prerrogativas o discrecional) (Fraenkel, 2017). Italia y la Argentina son dos ejemplos de este diseño, aunque el prólogo del *Nunca Más* generó confusión, habida cuenta de que presentó al tratamiento estatal de la conflictividad social en Italia durante los llamados “años de plomo” como un paradigma de la lucha legal para culminar con el “terror” promovido por la “extrema derecha” y la “extrema izquierda”. Tal apreciación, sin duda, es otro de los papelones que abundan en nuestro país.

Bibliografía y fuentes

- Amato, Alberto** (2022, 17 de noviembre). Quiénes fueron “los elegidos” que viajaron en el vuelo chárter que trajo a Perón de Europa tras el largo exilio. *Infobae*. <https://www.infobae.com/sociedad/2022/11/17/quienes-fueron-los-elegidos-que-viajaron-en-el-vuelo-charter-que-trajo-a-peron-de-europa-tras-el-largo-exilio/>
- Anguita, Eduardo y Cecchini, Daniel** (2019, 16 de agosto). Astrología, traiciones y la Logia Propaganda Due: los diputados que hicieron campaña internacional por Massera. *Infobae*. <https://www.infobae.com/sociedad/2019/08/16/astrologia-traiciones-y-la-logia-propaganda-due-los-diputados-que-hicieron-campana-internacional-por-massera/>
- Ayala Tomasini, Natalia y Chiarini, Sebastián** (2022). La construcción del “enemigo interno” en la Argentina. Hitos históricos y circulación de saberes. en González Tizón, Rodrigo (coord.). *La doctrina contrainsurgente en Argentina*. Investigar en el Archivo, N°2 (pp. 18-66). Coordinación de Investigaciones Históricas del Archivo Nacional de la Memoria
- Bartolucci, Mónica** (2020). Custodio de la doctrina y represor estatal. La función del teniente coronel Osinde dentro del movimiento peronista, 1953-1973. *Aletheia*, 11(21), e074.

- Beevor, Antony** (2002). *Berlín. La caída: 1945*. Crítica.
- Bonasso, Miguel** (2011). *El presidente que no fue. Los archivos secretos del peronismo*. Planeta.
- Borges, Leonardo** (2017). La logia P2 en el Río de la Plata. *caras y Caretas, Edición On Line*. <https://www.carasycaretas.com.uy/la-logia-p2-rio-la-plata/>
- Bosques, Ignacio** (S/f). El día que Perón regresó a la Argentina. Centro de Estudio y Desarrollo Económico, Social y Cultural (C.E.D.E.S.y.C.). <http://www.cedesyc.com.ar/todalahistoria/eldiaqueregresoperonalaargentinaporignaciobosque.htm>.
- Bozza, Juan Alberto** (1997). Perón y el Frente Cívico de Liberación Nacional: Coalición y confrontación. *Cuadernos del CISH*, N°2 (2-3).
- Cassá Bernaldo de Quirós, Constancio** (2016). La Legión Extranjera Anticomunista. *Boletín del Archivo General de la Nación*, Año LXXVIII, XLI (144).
- Cecchini, Daniel** (2017). Historia Criminal de la Gendarmería (III). Centinelas del terror estatal. *Socompa. Periodismo de Frontera*. <https://socompa.info/derechos-humanos/centinelas-del-terror-estatal/>
- Cerruti, Gabriela** (2015). *El Pibe. Mauricio Macri: negocios, intrigas y secretos*. Planeta.
- Christie, Stuart** (1984). Stefano Delle Chiaie: Portrait of a 'black' terrorist. *Black Papers*, (1).
- Csipka, Juan Pablo** (2013). *Los 49 días de Cámpora. Crónica de una primavera rota*. Sudamericana.
- Cullen, Rafael** (2009). *Clase obrera. Lucha armada. Peronismos. Génesis, desarrollo y crisis del peronismo original*. De la Campana.
- Cuttillo, Irene** (2018). *Historias gorilas. Represión en la Argentina durante los años 1943-1955*. Prometeo.
- D'Altoe, Laurent** (2010). En Allemagne et dans le Bloc soviétique. La récupération des «anciens» nazis par les services secrets occidentaux” dans *RésistanceS.be. Web-journal de l'Observatoire belge de l'extrême droite*.
- Del Frade, Carlos** (2006). *El litoral, 30 años después. Sangre, dinero y dignidad*. Edición del autor.
- Dolgopol, Diego Gabriel** (2017). *Los Anticuerpos: La depuración ideológica del tercer gobierno de Perón: La antesala del terrorismo de Estado de 1976 en la Argentina*. Editorial Académica Española.
- Faligot, Roger** (2011). *Piratas de la libertad. Grupos y ejércitos de adolescentes que combatieron al nazismo 1933-1945*. Marea Editorial.
- Ferreira Navarro, Marcos** (2014). Operación Cóndor: antecedentes, formación y acciones. *Ab Initio. Revista digital para estudiantes de Historia*, (9).

- Fermosel, José Luis A.** (1981, 1 de junio). Personalidades del peronismo alcanzadas por el escándalo. *El País*. https://elpais.com/diario/1981/06/02/internacional/360280813_850215.html
- Fonte, Leonardo Mario** (2014). Del 'Perón vuelve' al día que Perón volvió. Ezeiza 1973. Percepciones de un regreso. *Anuario de la Escuela De Historia Virtual*, 5 (6), 175-187. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5179674>.
- Foresi, Flavio** (2017). La represión en perspectiva transnacional. Las supuestas relaciones de la Triple A. *Anuario IEHS* 32 (2). [http://anuarioiehs.unicen.edu.ar/Files/2017%202/10%20Anuario%20IEHS%2032\(2\)%20d.Foresi.pdf](http://anuarioiehs.unicen.edu.ar/Files/2017%202/10%20Anuario%20IEHS%2032(2)%20d.Foresi.pdf)
- Fraenkel, Ernst** (2017) [1941]. *The Dual State: A Contribution to the Theory of Dictatorship*. Oxford University Press.
- Frédéric, Laurent and Sutton, Nina** (1978). *L'orchestre noir*. Stock.
- Funes, Carlos** (1996). *Perón y la guerra sucia*. Catálogos.
- Galasso, Norberto; Perón** (2005). *Exilio, resistencia, retorno y muerte, 1955-1974*. Colihue.
- Ganser, Daniele** (2006). "The ghost of Machiavelli: An approach to operation Gladio and terrorism in cold war Italy". *Crime Law Social Change*, 45 (2), 111-154.
- _____ (2007). *Les Armées secrètes de l'OTAN*. Éditions Demi-lune.
- García, Javier** (1985, 23 de agosto). El terrorismo fascista, implantado en España. *El País*. https://elpais.com/diario/1985/08/24/espana/493682409_850215.html
- Gasparini, Juan** (2011). *La fuga del Brujo*. Grupo Norma.
- Gatti, Daniel** (2019). "Stefano delle Chiaie, capo de la "internacional negra", terrorista en Sudamérica". *Brecha*. <https://brecha.com.uy/un-capo-de-lainternacional-negra/>
- Gillespie, Richard** (1982). *Soldados de Perón. Los Montoneros*. Grijalbo.
- Gómez Fernández, Eva** (2018). *La Extrema Derecha del Siglo XX: Las Particularidades del Terrorismo de Tipo Estatal de Argentina, Colombia y España*, (Tesis Máster en Historia Contemporánea). Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Cantabria.
- González Calleja, Eduardo** (2017). Entre dos continentes: estrategia de la tensión desde la ultraderecha latinoamericana a la europea. *Tiempo Devorado. Revista de Historia Actual*, 4(1).
- González Janzen, Ignacio** (1986). *La Triple A*. Editorial Contrapunto.
- González Ortiz, Ramón César** (2021). Contrainsurgencia estadounidense desde China hasta México. *Rebellion.org*. <https://rebellion.org/contrainsurgencia-estadounidense-desde-china-hasta-mexico7>
- Granovsky, Martín** (2010, 13 de julio). Sadous ya se acuerda de Licio Gelli. *Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-149371-2010-07-13.html>
- Grassi, Ricardo** (2015). *El Descamisado. Periodismo sin aliento*. Sudamericana.

- Hobsbawm, Eric** (1998). *Historia del Siglo XX*. Crítica. Grijalbo Mondadori.
- Ilari, Virgilio** (1994). *Il generale col monocolo: Giovanni De Lorenzo, 1907–1973*. Casa Editrice Nuove Ricerche.
- Izaguirre, Inés** (2017). La logia P2 en la argentina. En Ascitutto, Alejandro; Hidal Cecilia e Izaguirre, Inés (comp.) (2017). *Negocios y dictadura. La conexión argentino-italiana*. Imago Mundi.
- Inzerilli, Paolo** (1995). *Gladio: La verita negata*, Bolonia, Edizioni Analisi.
- Irigaray, Juan I.** (2007). El origen español de la Triple A. En Irigaray, Juan I.; Montoya, Roberto y Wurgaft, Ramy, Tres artículos sobre la Triple A en el mundo de hoy. *Viento Sur*. <https://vientosur.info/spip.php?article387>
- Kabat, Marina** (2018). El peronismo, los orígenes de la SIDE y de la “maldita policía”. *Revista Razón y Revolución*, (29).
- Larraquy, Marcelo** (2007). *López Rega: El peronismo y la Triple A*. Sudamericana.
- Larraquy, Marcelo** (2019, 29 de junio). Las manos de Perón: un complot político-esotérico en el que todos los que investigaron pagaron con atentados, robos y muerte. *Infobae*. <https://www.infobae.com/sociedad/2019/06/29/las-manos-de-peron-un-complot-politico-esoterico-en-el-que-todos-los-que-investigaron-pagaron-con-atentados-robos-y-muerte/>
- Lejtman, Román** (2012). *Perón vuelve. Intrigas en el exilio y traiciones en el regreso*. Planeta.
- MacGregor, David** (2012). Canadian Stalking Horse: «A Parallel Power». En Eric Wil (ed.). *The dual state: parapolitics, Carl Schmitt and the national security complex*. (pp. 193-212). Ashgate Publishing Limited.
- Manfroni, Carlos A.** (2017). Propaganda Due: la logia que diseñó los ´70 en la Argentina y en Italia. Negocios, crímenes y poder. *Revista Todo es Historia*.
- Marconi, Ricardo** (2021, 13 noviembre,). La Junta Militar, Lastiri, Massera, López Rega y la Operación Gladio. *Proyecto Escaño*. <http://xn--proyectoescaso-tkb.com.ar/la-junta-militar-lastiri-massera-lopez-rega-y-la-operacion-gladio-por-ricardo-marconi/>
- Mazzei, Daniel** (2003). El Ejército argentino y la asistencia militar norteamericana durante la Guerra Fría. *Revista Taller*, (20), 92-116.
- Mendelevich, Pablo** (2022). *El avión. 1972, el regreso de Juan Domingo Perón*. Planeta.
- Meneghini, Mario** (2014, 21 de julio). Argentinos de la Logia P2. *Los Principios*. <http://www.losprincipios.org/difusion/argentinos-de-la-logia-p2.html>
- Merele, Hernán** (2017). El germen genera sus propios anticuerpos. La “depuración” interna peronista y el proceso represivo entre 1973-1976. *Anuario. Escuela de Historia*, (29). <http://anuariodehistoria.unr.edu.ar/ojs/index.php/Anuario/index>

- Meysan, Thierry** (2001). Las redes estadounidenses de desestabilización y de injerencia. *Red Voltaire*. <https://www.voltairenet.org/article120005.html>
- Montoneros** (1973). La CIA, la fuga de Francois Chiappe y la OAS. *El Descamisado*, (7). <http://www.ruinasdigitales.com/descamisado/descamisadolacialafugadefrancoischiappe7/>
- _____ (1973). Un gobierno que el Pueblo no eligió. Juan Vignes. *El Descamisado*, (9). <http://www.ruinasdigitales.com/descamisado/descamisadougobiernoqueelpueblonoeligio9/>
- Nazar, Mariana** (2009). Estado de derecho y excepcionalidad. Algunas prácticas de control social sobre trabajadores durante el primer peronismo. Ponencia presentada en la *VIII Reunión de Antropología del Mercosur*, Buenos Aires.
- Nievas, Flabián** (2000). *Las tomas durante el gobierno de Cámpora*. (Tesis de Maestría). Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Nuti, Leopoldo** (2007). The Italian 'Stay-Behind' Network – The Origins of Operation 'Gladio'. *The Journal of Strategic Studies*, 30 (6).
- Orella, José Luis** (2020). *El terrorismo en la Europa del bienestar: Del Mayo del 68 a la caída del Muro*. Editorial Dykinson.
- Pagani, Alessandro** (2020). *Desde la estrategia de la tensión a la operación cóndor: El neofascismo italiano al servicio de la geopolítica imperial estadounidense*. Edición de Kindle.
- Pavón Pereyra, Enrique** (1993). *Yo, Perón*. Editorial M.I.L.S.A.
- Peterlini, Hans Karl** (1993). *Second hand bombs. Between Gladio and Stasi: South Tyrol's abused terrorism*. Edition Raetia.
- Piñero, María Teresa** (S/f). Vínculos, similitudes y diferencias entre Chile y Argentina. *APDH, Materiales de la Secretaría*. <https://apdh.org.ar/lesa-humanidad/materiales-de-la-secretaria/85>
- Poch, Rafael** (2011). El jefe de comandos de Hitler quiso formar un ejército alemán en la España de los cincuenta. *La Vanguardia*. Disponible en: <https://www.lavanguardia.com/internacional/20111204/54239809256/jefe-comandos-hitler-quiso-formar-ejercito-aleman-espana.html>
- Ragendorfer, Ricardo** (2013, 17 de abril). La única batalla en la que el general Iñiguez no se rindió. *Miradas al Sur*. <http://pircasytincheras.blogspot.com/2013/04/la-unica-batalla-en-la-que-el-general.html>
- Rostica, Julieta** (2011). Apuntes sobre la «Triple A». Argentina, 1973-1976. *Revista Desafíos*, 23 (II).
- Robertini, Camillo** (2016). Las relaciones bilaterales entre Italia y Argentina durante la última dictadura militar 1976-1983. *História UNICAP*, V. 3 (5).

- Robin, Marie Monique** (2005). *Escuadrones de la muerte. La escuela francesa*. Sudamericana.
- Sáenz Quesada, María** (2003). *Isabel Perón*. Planeta.
- Salazar, Manuel** (2011). *Las tretas del horror*. Tomo I La DINA. LOM Ediciones.
- Schneppen, Heinz** (2009). De todas las Odessas, aquella de Perón. En Klich, Ignacio y Buchrucker, Cristian (comp.). *Argentina y la Europa del nazismo*. Siglo XXI.
- Scott, Peter Dale and Marshall, Jonathan** (1998). *Cocaine Politics: Drugs, Armies, and the CIA in Central America*. University of California Press.
- Serra, Alfredo** (2017). La increíble historia de Otto Skorzeny, el soldado nazi que fue guardaespaldas de Hitler, amigo de Perón y custodio de Evita. *Infobae*. <https://www.infobae.com/historia/2017/07/03/la-increible-historia-de-otto-skorzeny-el-soldado-nazi-que-fue-guardaespalda-de-hitler-amigo-de-peron-y-custodio-de-evita/>
- Silveira Gorski, Héctor Claudio** (1998). *El modelo político italiano: un laboratorio. De la tercera vía a la globalización*. Edicions Universitat Barcelona.
- Stewart, Gaither** (2919, diciembre). Gladio, una historia de contra-subversión. *El Salto Diario*. <https://www.elsaltodiario.com/fascismo/operacion-gladio-cia-estados-unidos-decada-70>
- Tcherkaski, Osvaldo** (2016). *Las vueltas de Perón*. Sudamericana.
- Tognonato, Claudio** (2013). Las tramas ocultas de Italia. En Verbitsky, Horacio y Bohoslavsky, Juan Pablo (2013). *Cuentas pendientes. Los cómplices económicos de la dictadura*, Siglo XXI.
- _____ (2018). *Affari Nostri. Relaciones entre Italia y la Argentina 1976-1983*. Eduvim.
- Venegas Valdebenito, Hernán** (2003). El Partido Comunista de Chile: antecedentes ideológicos de su estrategia hacia la Unidad Popular (1969/1971). *Revista de Historia Social y de las Mentalidades*, 2 (7).
- Verbitsky, Horacio** (2013). *Vigilia de armas. Del Cordobazo de 1969 al 23 de marzo de 1976: Historia política de la iglesia católica*. Tomo 3. Sudamericana.
- Verri, Francesco** (1994). La larga noche de la República Italiana. *Revista Jueces para la Democracia. Información y Debate*, (23).
- Viau, Susana y Tagliaferro, Eduardo** (1998). En el mismo barco. Carlos Barttfeld, masón y amigo de Massera, fue embajador en Yugoslavia cuando se vendieron armas a Croacia. *Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/1998/98-12/98-12-14/pag03.htm>
- Viola, Eduardo José** (1982). *Democracia y autoritarismo en la Argentina contemporánea* (Tesis doctoral). Departamento de Ciencias Sociales de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de San Pablo.

Willians, Paul L. (2015). *Operation Gladio. The unholy Alliance between the Vatican, the CIA and the Mafia*. Prometheus Books.

Yallop, David (1984). *In God's Name: An Investigation into the Murder of Pope John Paul I*. Bantam Books.

Otras fuentes y recursos en internet:

Diario Mayoría de Buenos Editorial del 13 de julio de 1973.

Diario *La Opinión* de Buenos Aires del 2 de octubre del 1973.

Diario *La Opinión* de Buenos Aires el 19 de diciembre de 1973

Lista de miembros de la logia en la Argentina está publicada según un informe del parlamento italiano: "P2 List, Report of the Parliamentary Commission, July 12, 1984, in "Elenco Delgi L'scritti alla Loggia," Archivo '900, February".

<http://www.archivio900.it/it/documenti/doc.aspx?id=42>

Periódico *¡Ya! Es tiempo de Pueblo* (1973, 29 de junio), 1 (1) Buenos Aires.

“Miren a la cámara”. Fotografía e identidad social de los trabajadores en los primeros años setenta

CAROLINA BRAVI

carolinabravi@gmail.com

Universidad Nacional del Litoral. FADU-UNL

Universidad Autónoma de Entre Ríos. FHAYCS-UADER

Resumen

Entre fines de los sesenta y el comienzo de los setenta, la identidad social de los trabajadores argentinos, construida desde la retórica peronista, se vio interpelada por otras formas de concebirla. Ya sea desde la lucha en defensa de sus intereses, hasta su participación en el gobierno, en estos años la clase obrera se convirtió en un actor social con capacidad de provocar transformaciones políticas (James, 2013).

Esta ponencia reflexiona sobre la identidad social de los trabajadores en este período, tomando como material de análisis dos fotografías grupales de la fábrica Fiat Sauce Viejo de 1974 pertenecientes al archivo del diario *El Litoral* (Santa Fe). Se parte de considerar que la fotografía define y materializa representaciones identitarias, y actúa como mediadora hacia dentro y fuera del grupo consolidando las autopercepciones y promoviendo su circulación, por lo que resulta un material apropiado para explorar estos aspectos (Moreno Vera, 2015). La metodología propuesta es el análisis cultural (Bal, 2002) basado en la adecuación entre objeto (retrato fotográfico grupal) y los conceptos capaces de develar sus sentidos. Para ello se toman como categorías: “identidad social” (Giménez, 1997; Pollak, 2006) y “miradas” (Belting, 2007), y se trabajan desde una perspectiva histórica que permita reflexionar sobre las distintas temporalidades que atraviesan las concepciones sobre el trabajador y las lecturas de las imágenes. Con ello se busca mostrar la utilidad de este recurso para el trabajo histórico al permitir el abordaje de aspectos sensibles y valorativos, y al visibilizar el campo de lo posible de ser pensado y realizado en ese momento.

Palabras clave: Identidad social / década del setenta / fotografía / trabajadores / Fiat Sauce Viejo

Introducción

Entre fines de los sesenta y el comienzo de los setenta la identidad de los trabajadores argentinos construida desde el peronismo y madurada durante los años de resistencia, se vio interpelada por otras formas de concebirla. La capacidad de movilización demostrada durante el Cordobazo inauguró nuevas formas de lucha y creó espacios para el desarrollo de propuestas políticas y sindicales cercanas a la izquierda (Schneider, 2013). Por otra parte el regreso de Perón en 1973 y la inclusión de dirigentes sindicales en instancias de gobierno parecieron posicionar a los trabajadores en un lugar relevante; que fue claramente desmentido por las decisiones políticas y económicas tomadas luego de su muerte y por el accionar represivo desplegado sobre ellos.

Este panorama complejo y contradictorio fue acompañado por un contexto internacional de múltiples manifestaciones de oposición al orden establecido (Mayo Francés, protestas estudiantiles contra la guerra de Vietnam, la experiencia de la revolución cubana, entre otros), que también contribuyeron a que entre finales de los sesenta y comienzos de los setenta la clase obrera pudiera pensarse a sí misma como un actor social con capacidad de provocar transformaciones políticas (James, 2013).

Este recorrido ayuda a comprender que durante los años previos al golpe militar de 1976 el rol de los trabajadores, su inserción en la vida política y su identidad estuvieron atravesados por múltiples tensiones. Esta ponencia se presenta como una contribución al estudio de la identidad social de los trabajadores en este período tomando como material de análisis dos fotografías de obreros de la fábrica Fiat Sauce Viejo de 1974 pertenecientes al archivo del diario *El Litoral* (Santa Fe) publicadas por primera vez en el suplemento del año 2000 titulado "Nuestro Siglo". Se trata de dos retratos grupales de trabajadores de la planta registradas en su lugar de trabajo. Resultan de interés porque permanecieron en este archivo sin publicarse durante veintiséis años y porque presentan diferencias tanto con de las fotografías industriales, ya sean las tomadas por la prensa como por las empresas, en las cuales se retratan a las personas trabajando; así como respecto de las sacadas por los mismos obreros. Además se recuperan porque la foto, por su capacidad de reproducir la realidad tal como la percibe el ojo humano, se encuentran indisolublemente ligada al concepto de identidad¹, que en el caso de los retratos de grupo, a diferencia de los individuales, destaca y pone en primer plano aquello que une a las personas,

1 Ejemplo de ello es el uso de fotografías en documentos, carnets y fichas policiales. Para ampliar sobre el tema ver: Tagg (2005).

es decir sus relaciones (Moreno Vera, 2015). En este sentido y siguiendo con el autor, se considera que el valor de la fotografía está en su capacidad para definir y materializar una representación identitaria y actuar como mediadora hacia dentro y fuera del grupo consolidando las autopercepciones del grupo y promoviendo su circulación.



Imagen 1 y 2: Fotos publicadas en el suplemento "Nuestro Siglo" (2000: 94,95)

La metodología empleada para el análisis de las imágenes es el análisis cultural (Bal, 2002). Esta propuesta, cercana a los planteos de los Estudios Visuales, propone un abordaje basado en la interdisciplinariedad y en la adecuación entre el objeto (retrato fotográfico grupal) y los conceptos capaces de develar sus sentidos (categorías de análisis). Por lo tanto se pone atención en, la capacidad de articular una dimensión material o perceptible con otra conceptual, construida en función del objeto y los objetivos del análisis; y en la integración de aportes de distintas disciplinas para enriquecer la mirada.

En este caso se trabaja a partir de los conceptos de "identidad social" (Giménez, 1997; Pollak, 2006) y de "miradas" en relación con la fotografía (Belting, 2007). Ambos se abordan desde una perspectiva histórica, sumando al análisis testimonios recuperados de trabajos anteriores, a fin de habilitar reflexiones sobre las temporalidades (Didi-Huberman, 2015) que atraviesan las concepciones del trabajador y las diferentes lecturas a las que estuvieron sujetas estas imágenes. Este abordaje se plantea entonces como una tarea hermenéutica que centra su atención en el objeto e intenta dar cuenta de su complejidad y sus características apelando a la comprensión (Gadamer, 1993).

Esta lectura de las imágenes contribuye al estudio de la historia reciente porque propone una aproximación que ayuda a comprender las acciones de los individuos y grupos, y las formas en que se éstos se relacionan entre sí y con otros. Como sostiene Giménez (1997:20), "es la identidad la que permite a los actores ordenar sus pre-

ferencias y escoger, en consecuencia, ciertas alternativas de acción". Por ello indagar sobre este concepto es una tarea que aporta al análisis de los conflictos sociales ya que pone en evidencia como los grupos y los individuos se conciben (a sí mismos y a los demás) y cómo se relacionan con otros individuos, grupos o instituciones; revelando aspectos sensibles, como los afectos y las valoraciones, las simpatías y los antagonismos, y visibilizando el campo de lo que fue posible de ser pensado y realizado en ese momento.

Identidad social

Durante la segunda mitad del siglo XX el concepto de identidad ha estado presente, con revisiones y críticas, en los debates de las ciencias sociales. Distintas disciplinas han destacado su potencialidad para estudiar las prácticas vinculadas con la subjetivación y socialización de grupos e individuos (Hall, 2003). En ellos la identidad es entendida, como un proceso en construcción que se vincula con las situaciones del contexto y como una representación que condensa discursos, posiciones y prácticas. Hall propone concebirla como una sutura entre dos dimensiones, una social y otra individual. La primera se manifiesta en las diversas producciones de sentido que interpelan a las personas y las ubican en un lugar en relación con los demás; y la segunda se expresa en la capacidad de cada individuo de reconocerse y presentarse ante su grupo de pertenencia y ante el resto (autopercepción).

El concepto de "identidad social"² fue teorizado por la psicología social y comparte con el planteo de Hall la mirada no esencialista y centrada en el proceso de construcción. En este sentido, Tajfel (1981:255) la define como "la parte del auto-concepto del individuo que deriva del conocimiento de su pertenencia a un grupo social (o grupos sociales) junto con el significado emocional y valorativo asociados a dicha pertenencia". Pollak (2006) por su parte entiende que la identidad social es la imagen que las personas tienen de sí, para sí y para los otros; por lo tanto se construye en relación con los demás. En coincidencia con el anterior, y desde una perspectiva interdisciplinaria, Giménez (2009) agrega que ésta se genera a partir de múltiples pertenencias grupales por lo tanto es variable y heterogénea; y surge de un proceso dialéctico de interacción y negociación ente los individuos y el medio

2 Se trabaja con "identidad social" (y no con "identidad colectiva") porque este término y los aportes teóricos derivados del él, están orientados a explicar los procesos de constitución de los grupos, que es el objetivo del presente trabajo. Mientas que "identidad colectiva" (Melucci, 1999) se plantea en el marco de indagaciones sobre la acción colectiva de los grupos. Para ampliar sobre identidad social ver: Tajfel (1981)

social que tiene como base la identificación entre pares y la diferenciación respecto de otros grupos o individuos (distinguibilidad). De este modo, pensar la identidad social permite reflexionar sobre las maneras en que las personas establecen su inclusión en grupo y definen sus límites, entre quienes lo integran y quienes están fuera: nosotros y los otros.

En el caso que se estudia, la adscripción a un grupo de pertenencia implica el reconocimiento de que se comparten los mismos intereses, las mismas experiencias, desafíos y problemáticas, que surgen de participar del mismo espacio laboral, ocupar puestos equivalentes y cumplir funciones similares. La distinguibilidad se plantea respecto de quienes no trabajan en esta fábrica, y respecto de quienes ocupan puestos superiores o realizan otras tareas como las técnicas y administrativas. A partir de este recorte, centrado en el espacio laboral, se abre una reflexión en torno de las relaciones entre los conceptos: identidad grupal, clase social y conciencia de clase, cuyo análisis en profundidad excede los objetivos del presente trabajo. La indagación realizada hasta el momento sobre la identidad social en el marco de las relaciones laborales, sumada a los aportes de Thompson (1989), permiten afirmar que cuando ésta se desarrolla en un contexto marcado por la subordinación y la existencia de intereses antagónicos, es posible encontrar puntos en común con los conceptos de clase y conciencia de clase. Es decir que cuando las personas se autoperceben como pertenecientes a un grupo subordinado en las relaciones de producción y reconocen intereses y adversarios comunes (Camarero, 2001), la identidad social se vincula de manera directa con el surgimiento de la conciencia de clase.

Miradas

La fotografía, afirma Belting (2007), reproduce la mirada que lanzamos al mundo. Para el autor éste es un medio que permite fijar en una imagen el modo en que las personas ven la realidad que los rodea. Es decir que además de documentar un acontecimiento, una situación, un estado, etc., las fotos en sí mismas reproducen la visión que se tiene sobre aquello que se muestra. A partir de ello Belting define a la fotografía como un encuentro entre dos miradas: la que genera la imagen y la que la reconoce. En este espacio de confluencias, el espectador toma como propio el punto de vista del fotógrafo y acepta que eso que observa podría haber sido visto por él. La foto se convierte entonces en un medio entre dos miradas que comparten, en algún punto o por un momento, su punto de vista sobre el mundo.

Al poner en relación estos conceptos con las fotos estudiadas se plantean algunas particularidades que son significativas para el desarrollo del análisis. Por un lado los contextos diferentes, de la generación de la imagen (y su incorporación al archivo del diario) y el de su recuperación en el año 2000. Esto marca la presencia de diferentes encuentros de miradas que se producen en el marco de distintos momentos históricos. Y por el otro la existencia de una tercera mirada que se suma a las identificadas por el autor, y es la mirada a la cámara de las personas retratadas.

Respecto de las temporalidades, siguiendo lo planteado por Didi-Huberman (2015), se entiende que toda imagen tiene la capacidad de traer a la actualidad un rastro del pasado, es decir del momento de su creación; y cada vez que se produce una lectura interpretativa de ellas se lo hace desde las condicionantes y posibilidades que brinda el momento presente. Por lo tanto su lectura puede ser continuamente actualizada. En este caso interesa indagar en estos dos momentos en los cuales las fotos fueron puestas en consideración: en su registro e ingreso al archivo, y en su publicación.

Para reflexionar sobre mirada de los trabajadores, se tomarán los aportes de Brea (2005) quien recuperando a Lacan explica que, así como el espectador mira las imágenes, éstas también lo miran a él. Lo mismo sucede con el fotógrafo que mira a las personas retratadas, y éstas a su vez le devuelven la mirada. La devolución de la mirada del otro constituye, confirma y sostiene la identidad de quién mira y plantea una distinción entre él o ella y los demás. Asimismo permite a quien mira, comprender que el otro es también un sujeto que tiene la capacidad de mirarlo. Por lo tanto el concepto de mirada se encuentra vinculado a la identidad social ya que a través de él es posible indagar en la constitución de la subjetividad de unos y otros.

Temporalidades

A fines de 1973, y en medio de un contexto favorable para la producción y la exportación, la empresa Fiat comenzó a desarrollar un proyecto de ampliación de la planta de Sauce Viejo incorporando a la fabricación de tractores, camiones y motores diésel. A fines de ese año, y después de haber alcanzado altos niveles de ventas, la situación comenzó a cambiar. Con el mercado saturado (en particular el segmento de los automóviles medianos y pequeños), sumado a la inestabilidad económica y los efectos provocados por la crisis del petróleo, las ventas de vehículos se redujeron (Robertini, 2022). Ante este panorama la exportación fue una alternativa viable que

contó con apoyo estatal y permitió colocar el excedente de la producción obteniendo beneficios³.

Este emprendimiento tuvo gran impacto económico, productivo y laboral en toda la región y fue noticia en el diario *El Litoral* en diversas oportunidades desde fines del 1973 hasta la inauguración de las nuevas instalaciones el 1 de agosto de 1974. Los artículos periodísticos de la época destacaban las dimensiones de la planta, la capacidad de producción, los modelos que se fabricaban, la cantidad de empleados, las proyecciones de la empresa a futuro y la realización de los embarques desde el puerto de Santa Fe. Asimismo, en una nota de *Nuevo Diario* (02/08/1974) se señalaba que la empresa invitaba a la prensa a una visita a las nuevas instalaciones el martes 6 de agosto. Es de suponer que en esta oportunidad un fotógrafo no identificado de *El Litoral* registró las imágenes y estas fueron ingresadas al archivo.

Hasta donde se pudo indagar, ya sea en las búsquedas y relevamientos realizados, así como en las consultas con el personal del diario *El Litoral*, no se pudo verificar la autoría de las imágenes, ni que hayan sido publicadas antes del año 2000 cuando fueron rescatadas para integrar el suplemento "Nuestro Siglo". Esta publicación fue una edición especial con motivo del cambio de siglo que condensaba los hechos más significativos de la ciudad y la región en cada década. Estaba compuesta por reproducciones de notas periodísticas, fotografías de archivo y textos breves que aportaban datos sobre los acontecimientos. El capítulo correspondiente a la década del sesenta presentaba: la nueva constitución provincial, la inundación de 1966, la maratón Santa Fe Coronda, el ascenso del Club Atlético Unión, los inicios de la televisión, entre otros. En estas páginas, aparecen estas dos fotografías de la fábrica Fiat Sauce Viejo cuyo pie de foto indicaba que pertenecían a una sección de la fábrica. Estaban acompañadas por otras imágenes de la automotriz IASFSA- DKW, de la empresa Tool Research y por una nota sobre el lanzamiento de una línea de tractores Fiat (de *Nuevo Diario*), por lo tanto es posible reconocer que tenían como función ilustrar el desarrollo industrial de la región durante este periodo⁴.

En la elaboración de este tipo de compilaciones el material de archivo es seleccionado y resignificado en función de los intereses del presente. Por lo tanto la

3 El programa económico iniciado en 1973 planteaba entre varios puntos, la defensa del mercado interno y el capitalismo nacional, un acuerdo de precios y salarios (Pacto Social), el aumento de la productividad y el fomento de las exportaciones (Vitto, 2013).

4 Si bien la publicación analizada ubica estas imágenes en el capítulo correspondiente a la década del sesenta, se destaca que la actividad industrial de Fiat en la región se desarrolló mayormente en la década del setenta (1969-1981).

motivación y el criterio que originaron el registro no siempre coinciden con los que se aplican en su recuperación, es decir que las imágenes dejan de ser una referencia a la actualidad y pasan a cumplir la función de traer al presente los hechos del pasado.

En el año de su publicación estas fotos traen de vuelta una realidad que ya no existe. El cambio de siglo encontró a los trabajadores argentinos en un momento crítico, con altas tasas de desocupación y situaciones de precarización laboral. La ciudad de Santa Fe y su región presentaba por entonces un panorama económico y laboral muy complejo, que había comenzado a declinar tras el cierre de Fiat a inicio de los ochenta. A las políticas económicas de desindustrialización y cambio de la estructura productiva implementadas a partir del golpe militar de 1976 que ocasionaron el cierre de industrias y pequeños talleres, se sumaron luego las posteriores privatizaciones de empresas del Estado que incrementaron la cantidad de desocupados, sub ocupados y cuentapropistas. Además las reformas laborales de los noventa restringieron derechos adquiridos por los trabajadores en las décadas previas. Todo ello acompañado por una importante caída del salario real que ocasionó que a fines de siglo XX el aglomerado Santa Fe fuera una de las ciudades que ostentaban las mayores tasas de desempleo del país y los mayores índices de personas viviendo bajo la línea de pobreza (Arrillaga y otros, 2005).

Estas imágenes de los obreros de Fiat traían el recuerdo de un pasado ideal en el cual los problemas del presente no tenían lugar: cuando los trabajadores tenían trabajo, tenían derechos, tenían capacidad adquisitiva y podían pensar en un ascenso social. Por otra parte, tras los asesinatos, muertes y desapariciones de obreros y dirigentes sindicales llevados adelante por el régimen militar, la identidad social se transformó, como consecuencia de acción represiva directa e indirecta, al limitar las posibilidades que antes tenían de proponer una representación de sí mismos, y de la consiguiente imposición que los sectores hegemónicos hicieron de sus propias representaciones⁵. Esta resignificación del trabajo industrial producida a lo largo de los años eliminó los contenidos disruptivos y contestatarios e hizo posible que en el año 2000 el diario mostrara estas imágenes con orgullo.

5 Los conceptos de Torrado (2002) ayudan a explicar esta transformación ya que afirma que la política económica de desindustrialización llevada adelante por la dictadura tenía como objetivo disciplinar a la clase obrera modificando las condiciones económicas estructurales, es decir cambiando el modelo de desarrollo.

Las fotografías

Las fotografías analizadas muestran un grupo de obreros posando junto a un jefe, todos ellos de pie mirando a la cámara. Desde el punto de vista del género fotográfico pueden caracterizarse como retratos grupales por la posición de las personas y por su mirada. Si bien fueron tomadas por un fotógrafo del diario *El Litoral* para el periódico, no responden a las características típicas de las fotos de prensa ya que no registran un hecho relevante o noticiable (Martini, 2000), ni a personas conocidas (como funcionarios públicos o dirigentes sindicales), ni tampoco documentan el trabajo realizado ni las instalaciones fabriles. En estas fotos las convenciones usuales de las fotografías industriales que muestran al obrero en su puesto, las máquinas en funcionamiento, o los productos terminados, fueron reemplazadas por otros recursos de carácter estético como la ubicación estratégica de los retratados o el punto de vista elevado, logrando así crear imágenes con cierto interés visual⁶. Estas imágenes son retratos grupales de obreros en su espacio de trabajo posando separados entre sí (por lo que se presentan como sujetos individuales más que como grupo compacto) y están ubicados en lugares estratégicos para que la imagen resulte equilibrada y armónica. Además, sus sonrisas y posturas relajadas sugieren una complicidad o una participación activa en la toma de la foto, lo que aleja aún más la imagen de la estética propia de las fotos de prensa. Es más, estas características dan cuenta de la "construcción" intencionada de la imagen, que se aparta de las convenciones de realismo fotográfico⁷ característico de las imágenes informativas, para proponer búsquedas formales y recuperar así el valor de la foto como medio capaz de expresar una identidad colectiva hacia dentro y fuera del grupo.

Por otra parte, la decisión del fotógrafo de realizar estos retratos pone en evidencia que los trabajadores de Fiat eran un tema o un asunto socialmente aceptable de ser fotografiado (Bourdieu, 2003). La valoración y estima que poseían estos obreros se sustentaba en condiciones materiales, como los buenos sueldos, facilidades, posibilidades de progreso, etc.); y también en aspectos simbólicos, ya que integraban una de las principales empresas del país, producían vehículos requeridos por sus diseños y su mecánica, participaban de una rama de la economía considerada el motor del desarrollo y de un sindicato cercano al gobierno peronista (Unión Obrera Metalúrgica).

6 Posiblemente esta búsqueda estética por parte del fotógrafo ayudó a que estas imágenes fueran ingresadas al circuito institucional del diario, valorándolas como piezas documentales y con cierto valor visual.

7 En este sentido se entiende que la imagen fotográfica es una representación y el realismo fotográfico es un efecto, es decir el resultado de una construcción cultural (Ribalta, 2004).

Del mismo modo, estas fotos también se diferencian de las sacadas por los mismos obreros cuya circulación estaba acotada al interior del grupo. En estas últimas fotografías se aprecia un interés por mostrar las tareas, los espacios, las máquinas y herramientas empleadas; y por tomar retratos grupales que generalmente presentan un grupo compacto de hombres parados, agachados, tomados del hombro, sonriendo y mirando a la cámara⁸. La intención de estos registros es capturar al grupo y al momento en una imagen que sirva como soporte para el recuerdo. Asimismo, estas fotos expresan y refuerzan la cohesión grupal, y plasman una estética fotográfica popular que se presenta en oposición a la estética culta (Bourdieu, 2003).

Ubicándose en un lugar que media entre lo culto y lo popular, este fotógrafo se posiciona como un intermediario entre los trabajadores, y el periódico y su audiencia; como alguien que conoce ambos códigos, que los reinterpreta y los pone a dialogar de formas poco corrientes. Es decir, así como la mirada de la mirada del fotógrafo constituye a los obreros en sujetos de interés para ser fotografiados, la mirada de los obreros constituye al fotógrafo como mediador. En este juego de trasfiguraciones, al reelaborar las convenciones que señalan como deben ser tomadas ciertas fotografías, encuentra espacios para desarrollar una exploración estética y para dar cuenta de su propia interpretación (o mirada) sobre lo que muestra. Así consigue presentar una dimensión humana del trabajo fabril destacando a la persona y sus relaciones de compañerismo, solidaridad y camaradería que se construyen en la cotidianeidad de una labor marcada por el esfuerzo, los tiempos, la monotonía, y a veces el riesgo (Robertini, 2022).

La mirada que devuelven los obreros (al fotógrafo y a los espectadores) da cuenta también de cómo ellos se percibían a sí mismos. La actitud de pararse y mirar de frente es un gesto que pone evidencia cierta dignidad y orgullo de realizar este trabajo (Bourdieu, 2003). Las posturas que adoptan no son naturales pero son verosímiles, es decir no son forzadas, ni impuestas y dejan espacio para que cada uno se exprese libremente para tratar de dar su mejor imagen. Pero no por ello esconden lo que son: obreros industriales. Es decir que a pesar de estar vistiendo ropa de trabajo, gorras, delantales, guantes, etc. en algunos casos sucios y gastados por el uso, se exponen abiertamente a la mirada del otro. Esto revela la autoestima y la valoración social que tenían los trabajadores metalúrgicos y en especial los de Fiat.

8 Algunos ejemplos de estas fotografías pueden observarse en el video documental citado previamente: "Fiat Sauce Viejo. Notas para una historia ausente". Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=7SetJMCpWfo>.

Además de dialogar con la mirada del fotógrafo, la mirada a la cámara de los obreros apela a los espectadores desde un punto de vista sensible y plantea la constitución de un vínculo empático o de identificación entre el retratado y la audiencia. Como sostiene Bourdieu (2003) la actitud del que posa, le exige lo mismo al que mira, por lo tanto el espectador no puede eludir la mirada, no puede ignorarlos y se ve forzado a mirar a quienes lo están mirando. En esta mirada que devuelven los trabajadores a quien observa las fotos se expresa el orgullo por realizar esta tarea y por formar parte del grupo. Como se explicó anteriormente, estos obreros percibían buenos salarios, tenían beneficios sociales y posibilidades de progreso dentro de la empresa, además pertenecían a uno de los sindicatos más importantes, y su actividad era considerada moderna, tecnológica y un motor de desarrollo del país. Todo ello es condensado en el gesto de pararse de frente y sostener la mirada, reclamando así ser mirados del mismo modo.

Esta imagen positiva de los trabajadores tenía una contracara. Trabajar en Fiat en el caso de los obreros, implicaba realizar un trabajo duro, basado en la destreza manual y en estar sujeto a una disciplina férrea establecida por los tiempos de producción y la vigilancia continua. En las fotos esto se manifiesta, por un lado en la confianza que otorga el oficio, el saber -hacer, que se puede observar en las poses: sostienen herramientas, las exhiben, las manipulan simulando una acción o bien tienen las manos apoyadas sobre las máquinas en una actitud de familiaridad con los instrumentos de trabajo. También se destacan algunas poses que subrayan la fuerza física, enfatizando los brazos y la parte superior del cuerpo aludiendo así a ciertos atributos propios de una concepción de la masculinidad.

Un personaje diferente en este conjunto de hombres es el jefe o encargado que se diferencia del resto por la vestimenta y por la actitud. Esta separado, no participa de las acciones simuladas y tiene las manos atrás o al costado del cuerpo. Esta pose se corresponde con su función de controlar el trabajo de los demás y marca la jerarquía existente dentro de la estructura de la fábrica. Asimismo agrega una presencia institucional en la imagen, que da cuenta de que fueron realizadas con autorización.

Las familiaridad y seguridad que expresan los trabajadores en estas imágenes se vinculan con la autoestima y el reconocimiento social, que son indicadores de la constitución de una "identidad social" tal como lo entiende Giménez (1997) ya que ponen de manifiesto las dos características que el autor señala como determinantes: la auto representación y la capacidad de imponerla a otros grupos sociales. En este sentido es importante reconocer que estos obreros tenían capacidades y recursos simbólicos para articular una representación propia de sí mismos: muchos de ellos eran egresados de escuelas técnicas, tenían acceso a consumos materiales y cultura-

les (medios de comunicación, libros, revistas, etc.) es decir que, ocupando un lugar subalterno, estaban plenamente integrados a la dinámica social.

Identidad

Integrar un grupo implica reconocer que se comparten los mismos intereses, las mismas experiencias y el mismo destino. La identificación entre los pares, en el caso analizado se produce al compartir el lugar de trabajo, cumplir funciones similares y percibir salarios equivalentes, y también al desarrollar actividades fuera del horario laboral (como por ejemplo en el Club del Personal de Fiat Sauce Viejo, o los equipos de fútbol de la empresa).

Por otra parte, si, como afirma Thompson (1989) la unidad se construye en la lucha, la pertenencia al sindicato, y con ella la participación en las acciones colectivas también fue una instancia altamente significativa que contribuyó a la consolidación grupal. Después del Cordobazo, la estructura sindical burocrática se vio amenazada por el aumento de la agitación social y el avance de las corrientes de izquierda que, desde dentro y fuera del peronismo le disputaban el poder de las bases y planteaban profundos cuestionamientos al sistema (Schneider, 2013). La estrategia de la UOM desplegada los años anteriores de mantener el control del movimiento obrero y exhibir su poder de movilización para poder negociar y así obtener beneficios, en los primeros años setenta pareció haber llegado a su fin. Ahora el sindicato formaba parte del gobierno con el cual debía dialogar, lo que planteaba un panorama sumamente complejo y suponía una contradicción difícil de resolver.

Los testimonios consultados respecto de la situación local (Bianco y Brandolini, 2012; Bianco y Brandolini, 2017) señalan que en esta planta, existían agrupaciones cercanas la izquierda que buscaban ocupar espacios en los cuerpos de delegados y comisión interna⁹. En la práctica, la acción de estos grupos se manifestaba mediante las demandas a la patronal vinculadas a las condiciones de trabajo, la provisión de elementos de trabajo y seguridad, los salarios y horas extras, y la calidad de la comida del comedor (Bianco y Brandolini, 2012) lo que muchas veces generaban la interrupción de la jornada laboral, el cese de tareas, o paros parciales o totales.

Durante los conflictos suscitados en las grandes empresas de la zona como Tool Research y Fiat, la posición de la UOM Santa Fe estuvo orientada a la resolución de

⁹ Una de ellas era la Agrupación Clasista 1ero. de Mayo, que Bianco y Brandolini (2017) señalan que, durante los años 1971 y 1972, tenían contactos con el personal de Fiat.

los problemas por las vías institucionales, haciendo uso de la presión, la negociación y el diálogo; lo cual no siempre coincidía con los pedidos de los trabajadores. Esta diferencia entre la voluntad de las bases y las decisiones del sindicato se puso en evidencia en 1975 cuando la comisión interna (opuesta a la condición de la UOM) movilizó a los obreros en respuesta a las medidas tomadas por el ministro Celestino Rodrigo (Bianco y Brandolini, 2017). Este caso muestra que durante el período analizado los obreros de Fiat eran un colectivo familiarizado con la lucha obrera y activo en la defensa de sus intereses.

Por otra parte, la cohesión grupal de estos trabajadores, el espíritu de comunidad y la idea de pertenecer a una "gran familia", fueron temas recurrentes en las publicaciones institucionales de Fiat como la revista *Nosotros* y los boletines dirigidos al personal. A través de ellas se creaba un imaginario idealizado de unión y confraternidad entre los obreros y la empresa que tenía correlato en los beneficios y posibilidades que se brindaban: asistencia social, apoyo a las actividades deportivas, subsidios, premios, etc. Robertini (2022) afirma que esto era parte de una estrategia empresarial orientada a mantener el control sobre los obreros, a promover comportamientos deseados fuera y dentro del horario laboral (y desalentar los indeseados) y a restringir el avance de los sindicatos. Esta visión paternalista de las relaciones laborales sostiene Robertini, tenía como objetivo limitar la conflictividad dentro de las fábricas, evitar las huelgas y desalentar todo tipo cuestionamiento al sistema de producción capitalista. Para ello se creaba un imaginario que giraba en torno de la familia, la empresa y el espíritu de comunidad que diluía las diferencias de intereses entre trabajadores, personal jerárquico y empresarios, presentando así una imagen cohesionada y compacta de un colectivo dentro del cual convivían intereses diversos y contrapuestos.

Esta matriz de raíces fascistas impregnó los vínculos construidos dentro la fábrica y es un antecedente a considerar al momento de abordar el análisis ya que pone de manifiesto que la cohesión grupal y la identificación con la empresa fueron promovidas por Fiat a los fines de asegurar la continuidad de la producción y tener control sobre la masa obrera. Por otra parte, esto contribuyó a la consolidación de una identidad social de los trabajadores

que se sustentaba en redes de relaciones construidas en torno del ámbito laboral: formaban parte de la gran familia Fiat, de una planta (tractores, camiones, grandes motores) y de una sección; también integraban órganos colegiados como el cuerpo de delegados, la comisión interna y el sindicato; participaban de competencias deportivas promovidas por la empresa, eran miembros de un equipo, eran socios de Club del Personal de Fiat, etc. Por lo tanto su identidad social estaba marca-

da y enriquecida por diversas pertenencias grupales que coexistían, a veces no sin conflicto.

Integrar un grupo es también poder establecer diferencias con otros. Dependiendo de cuál sea el grupo de pertenencia (Fiat, esta sección, la UOM, etc.), será el grupo con el cual se marca distancia. A partir de las imágenes analizadas se puede concluir que el "nosotros" son los integrantes de la sección de la fábrica que posan para la foto. La pregunta que surge entonces es quienes son los "otros". Para responderla, se recuperan los aportes de Tajfel (1981) cuando señala que para que un individuo establezca su pertenencia a un grupo, éste debe aportarle una valoración positiva que se produce al marcar diferencias con los demás. Estas diferencias se construyen a partir de la percepción de los "otros" como homogéneos, inferiores y con características negativas; y del grupo propio, como heterogéneo, superior y con características positivas. Estas representaciones tienen como función mantener y destacar la autoestima afirmando la propia superioridad. Entonces las preguntas que surgen son: ¿De quiénes están queriendo diferenciarse estos obreros? ¿A quiénes están señalando como inferiores? ¿Superiores a quienes se presentan?

Al exponer su vínculo laboral con la fábrica, al mostrar su capacidad de trabajo, su fortaleza, sus saberes técnicos, su orgullo por formar parte del grupo; con sus miradas, sus poses y sus sonrisas, una posible lectura sería que están marcando distancia con los demás trabajadores que no pertenecían a esta empresa, y que posiblemente anhelaran entrar¹⁰. Estas imágenes pueden interpretarse como una expresión de afirmación de los logros personales y colectivos en cuanto a la valoración social y obtención de derechos.

Desde una mirada distanciada y consciente de las relaciones de clases y del lugar subalterno ocupado por los trabajadores, pareciera que el "otro" debiera ser la patronal, pero lo cierto es que ellos no eran los destinatarios de estas fotos, eran quienes las promovían. Asimismo no hay elementos en estas imágenes que señalen a la empresa como inferior, por lo tanto en este caso no se constituyen en un "otro"¹¹.

10 Testimonios relevados por Robertini (2022) señalan que entrar a trabajar en Fiat era como "un sueño cumplido", o "haber entrado al Paraíso". Otros ejemplos del trabajo de Brandolini (2021) lo describen como: algo deseado y buscado que despertaba expectativas.

11 La construcción de la patronal como "otro" aparece en los discursos de los dirigentes sindicales y del movimiento obrero en general. Un ejemplo de ello en el caso de Fiat Sauce Viejo son las declaraciones del Cuerpo de Delegados de Fiat y de la Comisión Interna con motivo de la destrucción de equipos y maquinarias (diario *El Litoral* 05/09/75, pp.3). Entre otras expresiones se señala que la empresa realiza acciones "en contra del movimiento obrero, sus dirigentes y el proceso revolucionario de liberación...y no quiere ponerse a la altura de las situaciones políticas y económicas que vivimos".

En relación con otros grupos, estos trabajadores construyen su identidad señalando los aspectos positivos de trabajar en Fiat y diferenciándose de otros que están en situaciones más desfavorables que ellos. Pero es interesante observar que la expresión de su auto representación la construyen conjuntamente con otro trabajador: el fotógrafo que los ubica, los encuadra y compone esta imagen siguiendo algunas reglas propias de las fotografías de prensa y retomando prácticas de los retratos populares. Es así que crea imágenes que median entre ambos campos y que consiguen mostrar la capacidad de estos obreros de actuar colectivamente. Lo cual en el contexto de los años setenta, para los sectores hegemónicos podría haber sido interpretado como un desafío o una amenaza. Quizás por eso estas fotos no se publicaron oportunamente.

Los conceptos desarrollados en este trabajo plantearon un abordaje de las fotografías buscando contribuir a la reflexión sobre la identidad social de estos trabajadores, construida a la luz de las luchas y las contradicciones. Con ello se intentó demostrar las posibilidades que presentan los materiales visuales al momento de revelar aspectos sensibles, como son los valores, los deseos, los logros, los conflictos y las dificultades que atravesaron las identidades obreras en este período conflictivo de la historia argentina. Identidades que están ligadas a condiciones materiales, económicas y políticas, pero también a dimensiones afectivas y simbólicas, que este análisis de las imágenes intenta visibilizar.

Referencias bibliográficas

- Arrillaga, Hugo; Cuatrin, Esteban; Busso, Gabriela; Locher, Valentina** (2005). Inseguridad social e implosión del sistema laboral. El caso del Aglomerado Gran Santa Fe". *Pampa*, (1), 215-247.
- Bal, Mieke** (2009). *Conceptos viajeros en las Humanidades: Una guía de viaje*. CEN-DEAC, Centro de Documentación y Estudios Avanzados de Arte Contemporáneo.
- Belting, Hans** (2007). *Antropología de la imagen*. Katz Editores.
- Bianco, Diana y Brandolini, Carolina** (2012). *Memorias y mundo del trabajo. Industrias automotrices en las cercanías de Santo Tomé*. Dirección de Cultura y Educación de la Municipalidad de Santo Tome.
- Bianco, Diana y Brandolini, Carolina** (2017). Trabajadores, movilización y represión en la zona santafesina. Aportes a partir del análisis de dos conflictos metalúrgicos en la primera mitad de la década del setenta. En Giletta, Carina y Carrizo, Bernardo (comps.) *VIII Congreso Regional de Historia e Historiografía*, organizado por el departamento

de Historia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral.

- Bourdieu, Pierre** (2003). *Un arte medio. Ensayo sobre los usos sociales de la fotografía*. Gustavo Gili.
- Brea, José Luis** (2005). Los estudios visuales. Por una epistemología política de la visibilidad. En Brea, José Luis (ed.). *Estudios Visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Akal.
- Camarero, Hernán** (2001). Las posiciones de E.P. Thompson. Clase y conciencia de clase. *Socialismo o Barbarie*. Año 2 (7).
- Didi- Huberman, George** (2015). *Ante el tiempo. Historia del arte y anacronismo de las imágenes*. Adriana Hidalgo Editora.
- Gadamer, Hans George** (1993). *Verdad y método*. Volumen 1. Ediciones Sígueme.
- Giménez, Gilberto** (1997). Materiales para una teoría de las identidades sociales". *Frontera Norte*, 9 (18).
- _____ (2009). *Identidades sociales*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Instituto Mexiquense de Cultura.
- Hall, Stuart** (2003). Introducción: ¿quién necesita 'identidad'?" En Hall, Stuart y P. Dugay (compiladores). *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 13-39). Amorrortu
- James, Daniel** (2013). *Resistencia e integración. El peronismo y la clase trabajadora argentina*. Siglo Veintiuno Ediciones.
- Jelin, Elizabeth** (1977). Conflictos laborales en Argentina 1973-1976. *Revista Mexicana de Sociología*, 421-463.
- Martini, Stella** (2000). *Periodismo, noticia y noticiabilidad*. Norma.
- Melucci, Alberto** (1999). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos.
- Moreno Vera, Juan** (2015). El retrato de grupo: relaciones personales y profesionales en la colección de arte de la región de Murcia. *International Studies on Law and Education*, (20), 39-46.
- Pollak, Michael** (2006). *Memoria, olvido, silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límite*. Ediciones Al Margen.
- Ribalta, Jorge** (2004). Para una cartografía de la actividad fotográfica posmoderna. En *Efecto real. Debates posmodernos sobre fotografía*. Gustavo Gili.
- Robertini, Camillo** (2022). *Erase una vez la Fiat en Argentina. Una cadena de montajes entre memorias e historias (1964-1980)*. Prometeo Libros.
- Rougier, Marcelo y Schorr, M.** (2012). *La industria en los cuatro peronismos. Estrategias, políticas y resultados*. Capital Intelectual.

- Schneider, Alejandro** (2013). Una lectura sobre las organizaciones de base del movimiento obrero argentino (1955-1973). *Archivos de Historia del Movimiento Obrero y la Izquierda*, (2) 33-73.
- Tagg, John** (2005). *El peso de la representación*. Gustavo Gili.
- Tajfel, Henry** (1981). *Grupos humanos y categorías sociales*. Herder.
- Thompson, Edward** (1989). *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. Crítica.
- Torrado, Susana** (2002). *Estructura social de la Argentina, 1945-1983*. Ediciones de la Flor.
- Torre, Juan Carlos** (2012). *Estudios sobre movimiento obrero y peronismo*. Siglo Veintiuno Editores
- Vitto, Cecilia** (2013). La política económica del tercer gobierno peronista y las principales rupturas entre las gestiones de Gelbard y Rodrigo. *Cuadernos PROLAM/USP* Año 12, Vol. 1, 9-24.

La dictadura cívica-militar en Sunchales (1976-1983)

FERNANDO CALAMARI BRUSCO

fernando.calamari10@gmail.com

Universidad del Salvador

Resumen

El presente trabajo aborda el Proceso de Reorganización Nacional en Sunchales e intenta responder al interrogante de cómo se concretó y caracterizó en una ciudad mediana del interior santafesino. La delimitación espacial y temporal se circunscribe a la mencionada localidad entre 1976 y 1983.

La hipótesis que orientó la investigación sostiene que el terrorismo de estado se aplicó en la comunidad con distintas prácticas represivas para el control político y social. Igualmente, la dictadura tuvo el protagonismo de civiles locales que participaron en la administración del gobierno de facto sunchalense, hecho que le otorgó su carácter cívico-militar. La Guerra de Malvinas también repercutió en Sunchales ya que concurrieron jóvenes de la ciudad. Este conflicto movilizó a la sociedad, la cual se vio afectada por la pérdida de dos de sus miembros en el conflicto del Atlántico Sur.

Esta pesquisa es una aproximación histórica a dicho período y mediante el primer abordaje científico de esta temática busca hacer un aporte al conocimiento y difusión de la historia de la localidad.

Palabras clave: gobierno cívico-militar / terrorismo de estado / Guerra de Malvinas

1. El golpe de estado

Sunchales se localiza en el centro oeste del departamento Castellanos en la provincia de Santa Fe y a inicios de la década de 1970 tenía 13.000 habitantes. Existían diversas instituciones cooperativas, deportivas, culturales, mutuales, sociales y vecinales, entre otras. Esto le dio un dinamismo económico y social a la comunidad. El intendente era Julio Sartini del Partido Demócrata Progresista (PDP) y había sido elegido democráticamente en 1973. De igual origen comicial funcionaba el primer Concejo Municipal. Éste estaba conformado por Bernardino Demarchi y Julio Oroná del Partido Justicialista (PJ), Ítalo Palomeque del Frente Justicialista de Liberación Nacional (Frejuli), Carlos Toselli de la Unión Cívica Radical (UCR) y Luciano Scaraffia y Aldo Costamagna del PDP. De esta manera, el cuerpo legislativo masculino tenía una representación multipartidaria.

El 24 de marzo de 1976 la Junta Militar destituyó al gobierno de María Estela Martínez de Perón e inició el Proceso de Reorganización Nacional. A su vez, se implementó un estado terrorista ilegal para el funcionamiento del aparato coercitivo que utilizó el miedo al horror y eliminó físicamente a una parte importante de la población civil. El objetivo fue el control a la sociedad para imponer el orden social establecido y la política económica neoliberal. En la provincia de Santa Fe fue despojado de su mandato Carlos Sylvestre Begnis (Movimiento de Integración y Desarrollo -MID-/Frejuli) y reemplazado por el Interventor Federal coronel José M. González y, a partir del 19 de abril, por el Vicealmirante (R) Jorge Aníbal Desimoni.

En Sunchales, el martes 23 de marzo de 1976, el Concejo Municipal sesionó por última vez. A pesar de la permanencia institucional nacional, la Secretaria del Concejo Municipal Mirta Rodríguez recordó: “Ya se percibía que el gobierno de Isabelita se venía a pique a medianoche”. Durante las primeras horas de la madrugada del miércoles 24 de marzo, el concejal radical Carlos Toselli y el subcomisario Carlos Nicola concurren a la vivienda de Rodríguez y le comunicaron que tenía que retirar sus pertenencias del municipio. Esta última rememoró aquel momento de la siguiente manera:

Al sacar las cosas, se me caían las lágrimas, fue duro, entre el intendente y los concejales nos habíamos hecho compañeros y se había encaminado a la municipalidad. El golpe tiraba todo a la basura.

Mientras tanto, desde la radio LT9 de Santa Fe se anunció que la localidad fue intervenida. En efecto, el gobierno provincial, a través del Director General de Co-

munas Benjamín Cardozo, nombró a Nicola como Comisionado Interventor Municipal con carácter de interino. Ante esta situación, el intendente depuesto Sartini estaba mal de ánimo cuando quedó sin efecto el poder ejecutivo y legislativo democrático. El 6 de abril Nicola citó a los ex concejales y el ex intendente en la municipalidad y les explicó la situación política. Se reunieron junto a los ex funcionarios que formaron el gabinete de Sartini: Tesorero Nilo Badariotti, Secretario de Gobierno y Hacienda contador Miguel Alassia, Apoderado Legal abogado José Marquín y escribano Oreste Remondino. Por su parte, Nicola estaba acompañado por el asesor contador Néstor Miretti y el abogado Héctor Chiappero. Así, Sartini entregó forzada y formalmente el cargo a Nicola secundado por civiles, al igual que las actas municipales y otra documentación administrativa. Sartini fue citado por el interventor provincial González en la ciudad capital para que continuara como intendente. Tenía el apoyo de algunos vecinos que firmaron un acta para que conservara su función, pero no aceptó porque había sido elegido por las urnas y no quería estar condicionado por el gobierno militar. Además, se negó a ser un colaboracionista con el régimen. De este modo, la postura de Sartini hizo que no se concretara la intención del gobierno nacional de obtener la adhesión de algunos dirigentes a través de la ocupación de intendencias. Ante esta situación, González designó al Capitán del Ejército (R) Carlos Alberto Reyes Cuevas. Por su parte, las personas despojadas de sus puestos municipales continuaron trabajando en el ámbito privado, no padecieron represalias políticas y permanecieron insertos en la sociedad.

El traspaso del mando se dio el 13 de abril. Estaban presentes el intendente interino Nicola, Subsecretario de Gobierno Héctor Chiappero, secretario de Hacienda Santiago Miretti, secretario de Obras Públicas Alcides Marcante, Director General de Comunas de la Provincia y el nuevo Comisionado Municipal Interino Capitán (R) Reyes Cuevas. Así, la presencia de los funcionarios locales expuso la conformación de un gabinete de civiles en el gobierno de facto sunchalense y su carácter cívico-militar.

2. El Gobierno cívico-militar

Reyes Cuevas nombró a civiles locales como funcionarios para su gestión: Secretario de Gobierno y Acción Social Carlos Toselli, Secretario de Hacienda contador Néstor Miretti y Secretario de Obras y Servicios Públicos ingeniero Francisco Villar. En 1978 se modificaron algunos cargos: Toselli pasó a ser Secretario de Hacienda en lugar de Miretti y su antiguo puesto fue reemplazado por el doctor Emilio

Ingaramo. En 1980, éste fue sucedido por el abogado Juan José Daga y Toselli fue relevado por el contador José Antonio Méndez. A su vez, Villar fue repuesto por el arquitecto Ricardo Visintini y luego éste fue suplido por Norberto Bertone, el cual fue suplantado por Néstor Laumann. El Sub Oficial del Ejército Conductor Motorista (R) Eduardo Denio era el jefe del Departamento de Mantenimiento, Dependencias y Corralón Municipal y el contador José María Cattáneo se desempeñó como Contador General. Por lo tanto, hombres civiles profesionales, todos de Sunchales -excepto Denio- participaron para administrar la municipalidad en la dictadura, otorgándole su carácter cívico. De igual manera, la colaboración del exconcejal radical Toselli fue un apoyo político al gobierno antidemocrático.

En 1981 finalizó el mandato de Reyes Cuevas debido al cambio de autoridades nacionales. Luego de rumores sobre si continuaba en su puesto, renunció el 15 de mayo, a pesar de que deseaba seguir su gestión. El fundamento de su dimisión fue la demora del gobernador Contraalmirante Carmelo Luchetta para designar al titular del ejecutivo municipal. De acuerdo a la política del presidente Leopoldo Fortunato Galtieri de nombrar civiles en el poder, la autoridad nacional asignó gobernador de Santa Fe a Jorge Casís. Éste hizo lo propio con Nilo Bartolo Cravero como intendente de Sunchales, quien era dirigente ruralista cooperativo y productor agropecuario. Además, poseía experiencia en la administración pública porque fue presidente comunal en 1959. Paralelamente a su segundo cargo ejecutivo local, continuó vinculado al cooperativismo en SanCor CUL y SanCor Seguros. El subsecretario provincial de Acción Comunal profesor Enrique Muttis, le tomó juramento ante un numeroso público. Asistió también el intendente saliente Reyes Cuevas, el juez de paz Julio Texier y el subcomisario Raúl Andreu. Esta presencia manifestó la participación mancomunada del poder político, judicial, de seguridad y corporativo cooperativista empresarial. En su discurso de asunción, Cravero dijo:

Constituye para mí un significativo y valorable honor haber sido designado para ejercer -en esta segunda etapa del Proceso de Reorganización Nacional- la titularidad de la intendencia municipal de Sunchales.

Igualmente, agradeció el respaldo de la comunidad. Por lo tanto, el nuevo mandatario manifestó ostentar el supuesto apoyo ciudadano que lo ungía de legitimidad. A su vez, no cuestionó el origen antidemocrático de su designación y reconoció que formaba parte del proceso dictatorial. Nombró colaboradores civiles profesionales sunchalenses para que integraran su gabinete: Secretario de Gobierno contador Miguel Alassia (fue funcionario de Sartini), Secretario de Obras y Servicios Pú-

blicos arquitecto Ricardo Visintini -continuaba desde la gestión anterior-, Secretario General de la Intendencia Humberto Ulrich y Secretario de Hacienda contador José Méndez (provenía de la etapa de Reyes Cuevas y fue reemplazo por Oscar Ce-
rutti). Cravero finalizó su mandato el 13 de diciembre de 1983 con el retorno de la democracia. Así, su gestión también tuvo la participación de vecinos en los altos puestos municipales.

3. Vivir en la dictadura

Sunchales tomó la instauración de la dictadura con alivio por los padecimientos del gobierno peronista, si bien no imaginó lo que vendría. Durante las primeras horas del 24 de marzo, la comisaría estaba custodiada y se estableció un área perimetral de tres cuadras para impedir posibles ataques. Esto consistió en una estrategia sensacionalista porque no existía ningún peligro que la misma fuese atacada. La gente se cuidaba de no hacer nada para no ser detenida. Existía cierta paranoia porque se creía ver movimientos de individuos en forma sospechosa y peligrosa. Algunos, por contactos personales con otros centros urbanos donde vivían conocidos, amigos y estudiantes sunchalenses, sabían que había detenciones de personas para ser torturadas y desaparecidas en la zona -por ejemplo, Rafaela- y en las grandes ciudades, como Córdoba, Rosario, Buenos Aires y Santa Fe. Si bien se vislumbraba algo, no se sabía la magnitud y tal información causaba preocupación y miedo. Los medios de comunicación nacionales, provinciales y regionales con presencia en la localidad -principalmente radios y televisión-, eran escasos y no informaban sobre el terrorismo de estado, al igual que los diarios. El distrito era una pequeña comunidad en donde los vecinos se conocían entre sí. Por este motivo, se sabía si alguien “andaba en algo raro” (sic) y resultaba difícil esconderse de la represión estatal. Igualmente, se impuso la autocensura para no criticar a la dictadura, como se expresa a continuación: “Voy a hablar de los militares: otro piojo resucitado que ahora se larga a bajar línea, pero hasta ayer anduvo bien derecho y chito la boca”. La vida social era tranquila y continuaban las actividades culturales y deportivas, por ejemplo cine, teatro, carnavales, bailes, fútbol y festivales folclóricos. Sin embargo, y detrás de esta aparente calma, se prohibieron las reuniones gremiales y se cerraron las agrupaciones partidarias. Por lo tanto, se desarticuló a importantes elementos de la sociedad civil. La coerción también se reflejó en la educación porque en las escuelas se ejercía el control curricular para censurar contenidos considerados contrarios al gobierno, por ejemplo la “cuba electrolítica” -debido a que

dicho nombre correspondía al país caribeño comunista- y libros prohibidos, como los que trataban sobre el peronismo. Otra forma de vigilancia fueron los allanamientos en los domicilios urbanos y rurales realizados conjuntamente entre la policía, el ejército y los servicios de inteligencia. Por lo tanto, en la jurisdicción se dio la presencia de las distintas fuerzas represivas del estado nacional y provincial que trabajaron coordinadamente.

A pesar de las clausuras, se hacían reuniones partidarias clandestinas para analizar la situación sin utilizar la violencia. Otra forma de resistencia fue no controlar la censura educativa y preservar libros. Estos dos últimos casos los realizó el director del Colegio Nacional escribano Ezio Montalbetti, quien custodió en dicho establecimiento ejemplares del Partido Socialista ante el pedido de los militantes Leda Actis de Torassa y Walter Actis.

El Partido Comunista de Sunchales también fue cerrado y sus miembros se reunían en forma oculta. Debatían ideas -como la recuperación de la democracia-, divulgaban panfletos críticos a la gestión económica del gobierno y sus prácticas represivas, denunciando las desapariciones de personas y pidiendo la libertad de los presos políticos. Además, continuaron proponiendo soluciones para los empleados tamberos que tenían malas condiciones laborales. Esas acciones ocasionaron la detención de militantes de Sunchales y Rosario. Sebastián Delfino y Eldo Ceresole pertenecían a dicha agrupación -al segundo lo apodaban “zurdo” por sus ideas- y padecieron el autoritarismo. Por sus actividades, eran vigilados por la policía y sus domicilios fueron allanados porque “querían saber todo”. En la casa de Ceresole le secuestraron pertenencias para incriminarlo, por ejemplo, libros prohibidos, como bibliografía marxista y panfletos “Tamberos Argentinos”. A los dos los detuvieron en la comisaría local el 15 de marzo de 1980 a la madrugada bajo la ley N° 21.323 que prohibía la actividad política partidaria. Allí Delfino recibió golpes. Los dos fueron trasladados a la dependencia policial de Rafaela y luego de dos días los llevaron al Regimiento de Infantería N° 12 en Santa Fe. Desde este lugar los mudaron a la Guardia de Infantería Reforzada de las Fuerzas Conjuntas, a cargo del comisario Juan Calixto Perizzoti.

Allí, Delfino fue castigado con la intensidad de quedar “muerto a palos” y algunos sacerdotes le pedían que “confesara” para delatar a sus compañeros. Posteriormente lo desplazaron junto a Ceresole a la cárcel de Coronda, en donde fueron legalizados. Al principio, al igual que a otros detenidos, los sacaban a la noche y simulaban que los fusilaban. Después, los condujeron a la penitenciaría de Caseros, en donde Delfino permaneció y Ceresole pasó a la Unidad N° 9 de La Plata. El primero fue liberado el 11 de septiembre de 1981 y el segundo el 30 de noviembre del

mismo año. El sometimiento del poder judicial mediante las detenciones arbitrarias y los tormentos psíquicos y físicos manifestaron los métodos de coerción ilegal de Estado Terrorista. Delfino recordó que cuando estaba detenido sentía bronca por aquella situación: “si estos hijos de puta me detuvieron es porque algo bueno hice”. Además, tuvo miedo por su vida y la de sus compañeros.

María Delfino de Ceresole -también comunista, hermana de Sebastián y esposa de Eldo-, sufrió los suplicios de sus familiares. Padeció ser vigilada por la policía -incluso desde la vivienda de un vecino colaboracionista-, el allanamiento de su casa y la búsqueda de su esposo y su hermano detenidos. En la madrugada del arresto de Eldo, María llamó a un vecino para que la llevara a la casa de Sebastián. Tenía junto a ella a su hija Valeria de tres meses y usaba una caja de medicamentos porque si era detenida por policías, les iba a decir que llevaba a su hija al médico. Cuando arribó a la vivienda de su hermano, éste ya había sido apresado. Días después, al llegar al Regimiento de Infantería N°12 de Santa Fe para encontrarse con sus familiares, los militares le negaron tales presencias. A pesar de esto, permaneció en el sitio junto a sus hijas Lorena y Valeria. No le daban información para hacerla cansar y que se marchara. Ante su insistencia, un soldado le avisó que Sebastián y Eldo estaban presos en esa dependencia militar. Para comprobar si era cierto, María le dio un trozo papel en blanco al conscripto para que lo hiciera firmar por los reclusos. Al ver las firmas, confirmó que estaban vivos. Luego se tragó el papel porque si la descubrían la podían arrestar. Posteriormente, cuando Eldo estaba preso en La Plata, María lo iba a ver con sus hijas. Había muchas mujeres de varios lugares del país que visitaban a los detenidos y pensaba que su esposo no salía más. En un comedor cercano recibió ayuda de sus dueños ya que le dieron una habitación para que descansara con sus hijas y abrigo en invierno. El encuentro con su marido en la penitenciaría fue a través de un caño en un pasillo. Para esto, tenía que dejar a sus hijas en custodia. No lo hizo con monjas debido a que eran acusadas de apoyar a la dictadura y tuvo que entregárselas a mujeres policías. Éstas se las daban a un matrimonio civil, el cual a veces no quería devolvérselas porque le decían que eran lindas y que no tenían hijos. Luego se las restituían. Algunas Madres de Plaza de Mayo que estaban fuera del penal le dijeron que le hacían eso para torturarla psicológicamente y que no volviera más. Si desistía, Eldo podía desaparecer. Su cónyuge veía muy pocas veces el sol y estaba junto a otros presos políticos. Le dijo a María que algunos sacerdotes recorrían las cárceles para confesar y así obtener información. Durante esta penuria, María no concurrió a la municipalidad de Sunchales porque sabía que no la iban a ayudar. A su vez, gran parte de la sociedad la aisló cuando detuvieron a su pareja. A pesar

de esto, algunos vecinos colaboraron con ella cuando buscaba a Eldo, incluso una vecina le daba huevos para comer. Paralelamente, realizó pedidos de liberación al juez titular del juzgado platense en donde su marido estaba procesado y divulgó su situación de preso político en la prensa gráfica. Para esto, tuvo la colaboración de familiares y amigos, quienes firmaron los petitorios. Estas acciones fueron mecanismos de defensa ante la indiferencia de las instituciones locales, como la municipalidad, cooperativas e iglesia. Tal actitud reveló el apoyo y participación de las mismas en el estado represivo. Cuando Ceresole retornó a su hogar, no podía dormir ya que tenía pesadillas con sus torturadores, si bien estaba medicado. Recordaba que “ese pelado viene todas las noches y me picaneaba, otro me ponía el revólver en la cabeza.” Así expuso las secuelas psicofísicas de su cautiverio como preso político.

4. Crímenes políticos

El aparato represivo estatal asesinó a tres sunchalenses de origen o radicación momentánea: Orlando Julio Navarro Rotania, Hugo Alberto Gastaldo Bertoncello y Fernando Abasto. Navarro nació el 9 de noviembre de 1950 en Sunchales y fue a estudiar abogacía en Santa Fe. Militó en el Frente de Agrupaciones Universitarias de Izquierda (FAUDI) e integró la Comisión Directiva del Centro de Estudiantes de Derecho en representación del Frente. Posteriormente, formó parte del Partido Comunista Revolucionario (PCR), del cual se convirtió en su asesor y apoderado legal. Igualmente, ejerció el derecho en la Federación Argentina de Trabajadores Rurales y Estibadores (FATRE) defendiendo a los obreros del algodón de la costa santafesina y a los presos políticos. En 1975 estuvo varias veces detenido y se allanó su domicilio por sus denuncias públicas sobre la realización inminente del golpe de estado que se avecinaba. Por su involucramiento político y social fue secuestrado en la madrugada del 13 de septiembre de 1976 en la pensión de Santa Fe. Estuvo en la dependencia policial Guardia de Infantería Reforzada de las Fuerzas Conjuntas. Allí fue torturado y el 17 de septiembre de 1976 se dio su ejecución sumaria por ahorcamiento en su celda. Su cuerpo fue hallado en la morgue del Hospital Provincial por el padre de un compañero. Tenía 25 años.

Gastaldo nació el 23 de abril de 1954 en Sunchales. Hizo la escuela secundaria en el Colegio Nacional y comenzó a estudiar Ingeniería Civil en la Universidad Nacional de Rosario. Allí militó en la Corriente Universitaria Revolucionaria Socialista (CURS). Regresaba regularmente a su ciudad de origen para visitar a su familia,

pero no les dijo sobre su actividad política para protegerla. La fecha de su ejecución en la vía pública en Rosario fue el 5 de octubre de 1976. Tenía 22 años. Su novia rosarina avisó a sus familiares que no lo encontraban. La policía de esa ciudad les comunicó que murió en un enfrentamiento persecutorio ya que se había enterado que lo habían ido a buscar a su casa. El padre, la madre y la hermana de Hugo, junto a Julio Sartini, viajaron a Rosario para llevar su cuerpo a Sunchales. Tuvieron la colaboración del dirigente del PDP Alberto Natale para encontrarlo. Esto último fue muy importante debido a la necesidad de tener contactos con influencia política. La fuerza de seguridad le entregó un cuerpo a cajón cerrado. El padre hizo abrir el féretro y se constató que el muerto no era Hugo. Los restos pertenecían a un sujeto de piel más oscura y de baja estatura, en cambio, Gastaldo era rubio, blanco y alto. Aquel individuo fue un mozo asesinado accidentalmente en un tiroteo y el cadáver de Hugo fue entregado por error a un familiar de aquella víctima. El padre y la hermana de Hugo concurren al cementerio de Santa Fe y trasladaron su cuerpo al de Sunchales. La confusión se dio porque su rostro estaba desfigurado debido a que fue ametrallado. Lo reconocieron porque Gastaldo tenía una marca en una pierna. Este caso impactó en la comunidad porque la víctima y su familia eran conocidos.

Abasto nació el 9 de agosto de 1952 en Santa Fe y se mudó junto a su madre a Sunchales cuando empezó la secundaria en el Colegio Nacional. Allí estuvo hasta tercer año y luego retornó a su ciudad natal. Comenzó a estudiar Ingeniería Química en la Universidad Nacional del Litoral y militó en la Juventud Universitaria Peronista (JUP) y en Montoneros. Fue ejecutado en un operativo de detención ilegal el 26 de junio de 1976 en la vía pública en Rosario, luego de ser arrestado junto a dos compañeros que se encontraron en una cita en un bar. Sus seudónimos eran “Clark Kent” (por su parecido físico a dicho personaje), “Pancho” y “Daniel Jesús Ramón Arroyo”. Tenía 23 años.

Existían dudas si los asesinados oriundos de Sunchales eran “responsables o no” (sic) porque no había clara información y se sospechaba que eran guerrilleros, por lo cual un sector de la comunidad aisló socialmente a sus familias. La angustia y el dolor irreparable por la pérdida de sus hijos fueron efectos del terrorismo de estado en los familiares de las víctimas. Además, la falta de apoyo por parte de las instituciones y sociedad local para reclamar justicia reflejó la autocensura y el no involucramiento, impuesta por el gobierno como política del miedo e indefensión.

5. La Guerra de Malvinas

La recuperación de las Malvinas e islas del Atlántico Sur el 2 de abril de 1982 se convirtió en una causa nacional con adhesión popular y apoyo colectivo a la Junta Militar. Esta convalidación de gran parte de la ciudadanía a la acción bélica era porque el archipiélago formaba parte del mito fundante de la nacionalidad. En Sunchales, muchos estaban contentos ya que se creía que se ganaría la guerra, pero no comprendían la utilización política del gobierno para mantenerse en el poder y la desventaja del país con respecto a la superioridad bélica de Gran Bretaña. El que decía que Argentina sería derrotada, lo tildaban de “loco” (sic). No se podía delatar a quien explicaba la realidad de la situación por miedo a represalias, como el encarcelamiento. Otros sentían tristeza y pensaban que era una guerra injusta. Cinco sunchalenses eran tripulantes del Crucero General Belgrano que participó en la guerra: Hugo José Moretto, Jorge Carlos Duks, Carlos Leconte, Gabriel Giordano y Raúl Felipe Planiscig. Todos tenían 20 años de edad (excepto el primero de 22 y el segundo de 19). Moretto era profesional (suboficial principal) radicado en Punta Alta y estaba casado, mientras que los demás fueron conscriptos solteros domiciliados en Sunchales. El domingo 2 de mayo de 1982 a las 16:00 el barco fue atacado por el submarino Conqueror con dos torpedos. En el momento de los impactos, Leconte -quien era artillero- pensó que no era un embate, sino que se habían activado los cañones, los cuales “hacían un barullo bastante grande, pero después al toque te dabas cuenta que fue un ataque porque había un humo azul penetrante”. Recordó que hacía en el momento de la agresión:

Yo estaba en la proa del buque. Era encargado del pañol (pequeño depósito). Ahí había todo lo que era limpieza. Ese día nos dijeron: “abran el pañol, muchachos, a laburar”. Tenía una descompostura por el movimiento del barco y le pedimos a nuestro superior hacer las tareas anticipadas y después poder descansar. Y ahí el tipo nos aceptó. Sino, en el horario en que a nosotros nos torpedean, yo estaba en el pañol. Hace de cuenta que fue como una guillotina. El pañol se localizaba en la puntita de la proa y el torpedo se los llevó puesto a todos.

En el momento de abandonar el buque, Leconte subió a la cubierta y se evacuó. Su balsa se rompió porque fue cortada por los pedazos de hierro y se cayó al agua fría con peligro de hipotermia. Fue rescatado junto a otro compañero y subido a otra embarcación. El Belgrano se hundió a las 17:00 hs y los botes estaban a la es-

pera de ser rescatados, mientras tanto, los sobrevivientes padecían problemas. Al respecto, Leconte rememoró:

Quedé mojado. Había que tratar de no dormirse porque el entumecimiento es la mejor muerte que hay. Te quedas dormido y no te despertás nunca más. El tipo que nos rescató, el oficial a cargo, nos hacía rezar, o cantar el himno y nos metía ficha para no quedarnos dormidos. Hacíamos guardia de remo. En la balsa yo estuve 30 horas. Estábamos alejados a 90 km más o menos de la zona del hundimiento, con rumbo sur hacia la Antártida.

Luego fueron avistados por el avión de rescate. A pesar de que Leconte pudo salvarse, murieron 323 marinos. Entre las víctimas se encontraban Moretto y Ducks. Sus decesos no se confirmaron de la misma manera. La muerte del primero fue reconocida en forma inmediata. Por tal motivo, se realizó una misa por la paz y por los soldados en la iglesia San Carlos de Sunchales. El oficio religioso fue organizado por la parroquia y la municipalidad y asistió una gran cantidad de personas. A los pocos días, cuando se trajo su cuerpo a la ciudad, una multitud recibió y acompañó sus restos mortales en el sepelio y en la iglesia, mientras un cortejo de aviones sobrevoló el lugar. Con respecto a Ducks, el gobierno comunicó que estaba desaparecido, lo cual era casi sinónimo que se lo considerara sin vida. A pesar de esta dolorosa situación, y como se sabía que había sobrevivientes pero no quienes eran, se hizo una vigilia de personas en su casa. Dos meses después, su padre se enteró que no estaba en la lista de los vivos.

Al igual que Leconte, Giordano y Planiscig lograron sobrevivir. Los tres fueron llevados a Ushuaia y trasladados a la base militar Punta Alta. En uso de licencia, retornaron a Sunchales, donde los recibió el intendente y tuvieron el apoyo de la ciudadanía. Cuando finalizó la guerra, los conscriptos sunchalenses fueron enviados de franco a su casa una semana y después se reincorporaron a la marina. Estuvieron en el astillero Río Santiago y cumplieron los cuatro meses restantes de la conscripción. Luego recibieron la baja y regresaron a su ciudad natal. Leconte recordó el fin de su estadía en la fuerza y la falta de reconocimiento por su participación en el conflicto: “Fue listo, chau hermano, gracias por el servicio prestado, involvete! Y ahí se terminó”.

A pesar de la falta de ayuda del estado a los excombatientes, pudo reinsertarse rápidamente en la vida civil debido a que consiguió trabajo en la ciudad: “Yo no sufrí, viste que se habla de que quedamos todos excluidos. Quizás pudo haber casos. En el mío no”.

Durante la guerra, la comunidad sunchalense colaboró de diversas maneras. Una fue a través del envío de cartas a los soldados como muestra de apoyo. La otra forma consistió en donaciones materiales. Éstas fueron variadas, espontáneas, masivas y abarcaron dos aspectos. El primero fue la obtención de dinero para el Fondo Patriótico para las Islas Malvinas. Las siguientes entidades aportaron para tal fin: Cooperativa Limitada Agrícola Ganadera, Cooperativa de Tamberos Sunchales, Centro Comercial, Industrial y de la Producción, Cáritas, Patronato de Leprosos, Asociación Cooperadora del Hospital y Asociación de Lucha contra la Parálisis Infantil. Ayudaron también los empleados de SanCor CUL y de la municipalidad. Con el mismo objetivo, se realizó una cena en el salón de los Bomberos Voluntarios y un baile en la Peña de tango “12 de junio”, la cual también recaudó alhajas de oro. En esta última, participaron Girodano y Planiscig, junto al juez de paz Julio Texier y el intendente Cravero, entre otros. El segundo aspecto de colaboración fue con artículos materiales -principalmente alimentos y ropa de abrigo-, donde las escuelas tuvieron una importante participación. El Colegio San José organizó la Campaña del chocolate y la Escuela Técnica N° 279 hizo la Campaña de la lana para confeccionar guantes, gorras, bufandas, medias y pasamontañas. A su vez, en las escuelas primarias se reunían comestibles y elementos de higiene. En esta forma de recaudación, el Sindicato del Seguro compró 1.000 kg de comida, ropa y cigarrillos. A su vez, la empresa Fábrica Argentina de Cartón Corrugado y Afines (FACCA) le había ofrecido al gobierno santafesino cajas de cartón para enviar víveres, medicamentos y otros elementos que se debían transportar a las Malvinas. De esta manera, amplios e importantes sectores ciudadanos e institucionales colaboraron solidaria y activamente en forma material y afectiva con la causa nacional de Malvinas.

6. Conclusiones

El Proceso de Reorganización Nacional en Sunchales tuvo su carácter cívico en los funcionarios de primeras líneas que participaron y acompañaron a la administración municipal de facto, principalmente aquellos que se desempeñaron en distintas áreas del gobierno local y lo ejercieron directamente. Este elenco civil masculino protagonista se complementó con el poder político antidemocrático local y fue necesario para el funcionamiento del mismo. A su vez, el terrorismo de estado se desplegó en la comunidad de aparente calma subordinada al autoritarismo y signada por el progreso económico-social a través del silencio, la desactivación de las instituciones civiles y sus prácticas que cuestionaran a la dictadura y la profundización

de la violencia a quienes lo resistieron abiertamente, incluyendo presos y crímenes políticos. Estos delitos manifestaron que la localidad integró una red regional y provincial del aparato represivo estatal articulada con la nación. Por su parte, la guerra de Malvinas impactó fuertemente en la sociedad debido al fervor patriótico que movilizó la adhesión homogénea en el conflicto bélico por la reivindicación de la soberanía nacional y porque en este participaron e incluso perecieron ciudadanos sunchalenses.

Bibliografía

- Cooperativa Limitada Agrícola Ganadera de Sunchales** (1989). *50° Aniversario, 1939-1989*, Sunchales, 1989.
- Duhalde, Eduardo Luis** (1999). *El Estado Terrorista Argentino. Quince años después, una mirada crítica*. Eudeba.
- Gobierno de la Provincia de Santa Fe, Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, Secretaría de Derechos Humanos** (2010). *Historia de vida. Homenaje a militantes santafesinos. Aportes para la construcción de la memoria colectiva*, T. II.
- Informe de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas CONADEP** (2006). *Nunca Más*. Eudeba.
- Muleiro, Vicente** (2011). *1976. El Golpe Civil*. Planeta.
- Municipalidad de Sunchales** (1986). *Libro del centenario, 1886-1986*, Sunchales.
- Renna, Amílcar** (1991). *Nueva Enciclopedia de la Provincia de Santa Fe*. Sudamérica, T. 1.

Fuentes

Hemerográficas:

- Diario *El Eco de la Capital del Cooperativismo*, Sunchales, 1982-1984.
- Diario *El Litoral*, Santa Fe, abril 2020.
- Diario La Capital, Rosario, diciembre de 2021.
- Diario *La Opinión*, 1921- 24 de Octubre- 1971. *50 años*, Rafaela, 1971.
- Diario *La Opinión*, Rafaela, 1973.
- Periódico *Castellanos*, Rafaela, 1973-1983.
- Sartini, Edith. Archivo personal.

Inéditas:

Archivo Provincial de la Memoria, Fondo Documental de la Dirección de Informes, Unidad de Conservación N°404 B, Legajos Temáticos; Partes de la Policía de Santa Fe; N° 4005/80, 17 de marzo de 1980, Diario *El Litoral*, 14 de mayo de 1980, 15 de octubre de 1981.

Municipalidad de Sunchales, Libro de Actas, *30 de enero de 1973 -15 de noviembre de 1978*.

Internet:

Baschetti, Roberto. www.robertobaschetti.com, marzo de 2019.

Casís, Roberto: “No lo niego, fui un hombre del proceso”, www.tvdoc.com.ar/video/roberto-casis-si-no-lo-niego-fui-un-hombre-del-proceso/, octubre de 2020.

Consejo deliberante de Sunchales. www.concejosunchales.gob.ar/normativa-local-detalle.aspx?id=2526, febrero de 2022.

Lusso, Roxana, *Nunca Más... Las víctimas del terrorismo de Estado en Sunchales | Hijos del Pueblo*, marzo de 2019.

Partido Comunista Revolucionario. www.pcr.org.ar/nota/justicia-por-orlando-navarro-navarrito, marzo de 2019, y www.pcr.org.ar/nota/orlando-navarro-hasta-la-victoria-siempre-2, marzo de 2019.

Proyectos desaparecidos. www.desaparecidos.org/arg/victimas/listas/ar.pdf, marzo de 2019.

Secretaría de Derechos Humanos de la Nación. Registro unificado de las víctimas de Terrorismo de Estado, Anexo I,

http://www.jus.gob.ar/media/3120900/2._anexo_i___listado_de_v_ctimas_de_desap_forzada_y_asesinato___a_-_k.pdf, marzo de 2019; y

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2._anexo_i_listado_de_v_ctimas_de_desap_forzada_y_asesinato_l_-_z-investigacion_ruvte-ilid.pdf, marzo de 2019.

Un poco de historia. http://mercadoproductoressantafe.com/?page_id=63, octubre de 2020.

www.halet.org/detuvieron-a-un-represor-con-pedido-de-captura-en-santa-fe, marzo de 2019.

Orales:

Entrevista a Alicia Torassa, Profesora de Geografía y esposa del dirigente del Partido Socialista de Sunchales Gregorio González, 23 de agosto de 2019.

Entrevista a Carlos Leconte, ex combatiente de la Guerra de Malvinas, 10 de julio de 2018.

Entrevista a Edith de Sartini, esposa del intendente Julio Sartini, 10 de julio de 2019.

Entrevista a Ítalo Palomeque, concejal del Frejuli entre 1973-1976, 18 de septiembre de 2019.

Entrevista a María Delfino de Ceresole, Partido Comunista de Sunchales, 25 de septiembre de 2019.

Entrevista a Mirta Rodríguez, secretaria del Concejo Municipal entre 1973-1976, 23 de julio de 2019.

Entrevista a Sebastián Delfino, Partido Comunista de Sunchales, 14 de julio de 2019.

Historias de vida y militancias. El caso del movimiento feminista santafesino de 1983-2003

MARÍA CONSTANZA DO SANTOS

mconstanzadosantos@gmail.com

Estudiante del Profesorado y la Licenciatura en Historia (FHUC-UNL)

Resumen

Este trabajo tiene por objeto rastrear las experiencias de vida y militancia de las precursoras del movimiento feminista santafesino durante el periodo 1983-2003. La elección del tema responde a la intención de cubrir una vacancia en el estudio del movimiento en la ciudad de Santa Fe y su zona de influencia. Por su parte, el recorte temporal se basa en la conveniencia de tomar un punto de partida con fuertes significaciones en términos de movilización social, como es el período de transición a la democracia, y, por otra parte, llegar al punto en el cual puede entreverse la conformación de la Multisectorial de Mujeres de Santa Fe que posteriormente confluirá en el NUM.

Se parte del supuesto de que la retroalimentación y articulación de las militancias de cada una de las mujeres que participaron de distintos grupos y organizaciones previas (corrientes políticas y ONGs), permitieron la construcción de una nueva identidad política feminista con nuevas formas de agencia. Así, la conjunción de experiencias del exilio, la militancia partidaria, la sociabilidad y la agenda feminista internacional, posibilitó la formación de nuevas maneras de pensar y hacer política.

Por último, para este trabajo se han utilizado un conjunto amplio y diverso de aportes teóricos de Tarducci (2021), Bessone (2019), Brown (2007), Ferro (2003) Bortolotti y Figueroa (2014), entre otros, que se han puesto en diálogo con el conjunto de fuentes orales y escritas consultadas y elaboradas respecto de los distintos movimientos sociales a fin de ponerlos en tensión con la propuesta aquí trabajada.

Palabras clave: Movimiento feminista / Historia de vida / Santa Fe

1. Estado de la cuestión

A pesar de los avances registrados en los ámbitos historiográfico y sociológico respecto de análisis y construcción de saberes desde una perspectiva de género -que incluye progresivamente un rico material bibliográfico al respecto del movimiento feminista en la Argentina-, los estudios sobre la movilización de mujeres y la movilización feminista se encuentran fuertemente arraigados en el marco geográfico de Buenos Aires, siendo muy pocos los trabajos que analizan otras regiones del país y, por consiguiente, Santa Fe. El peso específico de las luchas en la conurbación de Buenos Aires, el papel de la CABA como “ciudad mundial” (Taylor y Flint, 2002, cap. 7) y las tendencias centralistas en el abordaje de las formas de organización y capacidad de agencia de las mujeres, llevan frecuentemente a la interpretación de que en el resto de las provincias las formas y oportunidades de la movilización respondían a la misma lógica que sus homólogas porteñas o que se vieron determinadas por éstas.

La consideración de los desarrollos y logros del movimiento feminista en la zona santafesina durante las dos últimas décadas se ve resentida por la carencia de estudios que den cuenta de los procesos previos, de los entramados construidos a partir de muy variados itinerarios y experiencias de vida y militancia, y del modo en el cual se ensamblaron las capacidades locales con tendencias globales (Sassen, 2010). En este sentido, esta ponencia se encuentra enmarcada en un trabajo historiográfico más amplio que tiene por objeto la reconstrucción de una genealogía del movimiento feminista santafesino de 1983-2003 y que como propuesta inicial, deberá adentrarse en la construcción de los lazos sociales y políticos que las militantes santafesinas desarrollaban en su vida cotidiana hasta la confluencia de lo que se conoce como la primera Multisectorial de Mujeres por la Acción en Santa Fe.

Tomar como punto de partida el año de 1983 resulta operativo para situar la acción individual y colectiva en el período de transición a la democracia, en el cual se registró una reorientación de muchas militantes y la emergencia de nuevos agrupamientos con distintos objetos de trabajo social en los cuales participaron mujeres. El año 2003, por su parte, cobra significación no solo en función de las acciones llevadas desde la Multisectorial de Mujeres sino también por la reconfiguración general del campo de la acción político-social en la ciudad a raíz de la inundación que afectó a una tercera parte de sus habitantes.

Los antecedentes académicos sobre la agencia de las mujeres en el ámbito socio-político santafesino de este período son escasos. Podemos citar los trabajos realizados por la historiadora Cristina Viano (2014) en los que, si bien analiza la ciudad de Rosario, vislumbran y pone en tensión las realidades y formaciones de grupos

feministas que luchaban por los derechos de las mujeres en el contexto de los años ochenta y del retorno a la democracia. También se debe citar el trabajo de Noelia Figueroa, Mariana Bortolotti y Cristina Viano (2014) en el que realizan un análisis de la trayectoria del grupo feminista rosarino conocido como “Unidas” cuya creación denota desde el retorno de la democracia. Ambos textos denotan los vínculos que alimentaban esas militancias. En ese sentido, los análisis de las investigadoras rosarinas señalan el modo en el cual la movilización feminista se fue articulando a través de redes del interior del país que incluían a la ciudad de Santa Fe, pese a que no aportan mayores datos sobre esta zona.

También se cuenta con un trabajo de Lilian Ferro (2003), quien desde el estudio de la agenda política de los movimientos feministas de los años 1980-1990 busca abordar el rol de los partidos políticos santafesinos ante estas demandas. A partir de ello, plantea los recorridos, memorias y contratiempos de las legisladoras santafesinas durante el tratamiento de normas legales como la “Ley de Cupo” y la ley de “Violencia Familiar”.

La limitada pero importante bibliografía de la que se dispone sugiere la conveniencia de reconstruir los vínculos y acciones de las personas involucradas a partir de la utilización de materiales testimoniales de la acción feminista en la ciudad de Santa Fe, como son los boletines de la Organización No Gubernamental “Acción Educativa”, entrevistas televisivas y orales realizadas a diversas referentes feministas de la ciudad para recuperar su historia de vida y su formación política junto con las memorias de los Encuentros Nacionales de Mujeres realizados en el país, donde Santa Fe ha participado activamente desde sus primeros encuentros. Estos textos no constituyen en sí abordajes académicos pero condensan un conjunto de memorias sociales con las cuales dialogar (Samuel, 2008).

Por último, se destaca que la temática propuesta se inscribe en el conjunto de preocupaciones teórico-conceptuales que animan el Proyecto CAI+D 2020 “Historia del presente. Estudios de casos y problemas teóricos-metodológicos”, especialmente en su línea de trabajo relativa a la contienda política y la movilización social, pero sin descuidar el vínculo con su línea relativa a las representaciones y memorias sociales.

2. Algunas ideas introductorias

Los procesos políticos desencadenados en Argentina durante el retorno a la democracia marcaron el inicio de nuevas formas de participación política junto con

el desarrollo de agendas feministas que buscaban reivindicar el rol impuesto por la mujer a lo largo de la Historia por parte de sus círculos más íntimos como a nivel estructural por parte de la sociedad y el patriarcado.

Retomando las ideas de Tarducci (2021) respecto del feminismo argentino durante la década del 80, es que podemos establecer que, la apertura democrática en el país implicó el retorno de centenares de ciudadanos que, ante la violencia y persecución política por parte de los gobiernos militares, vieron en el exilio una forma de permanecer a salvo del accionar represivo de la Alianza Anticomunista Argentina (AAA) que operaba a costas del Ministerio de Bienestar Social cuya titularidad se encontraba en José López Rega. Sus principales blancos fueron militantes políticos de larga trayectoria y compromiso ligados al peronismo de izquierda y Montoneros, pero también de la izquierda marxista y el radicalismo. En este sentido, ante la vuelta a la democracia, Tarducci (2021) marca la existencia de dos grupos de mujeres que pueden ser catalogadas como aquellas que continuaron realizando actividades y reivindicaciones propias de la década anterior desde el propio país y, las mujeres que se les sumaron a la lucha, muchas de las cuales venían de haber pasado largos años exiliadas por cuestiones políticas, junto con jóvenes que recién se incurriaban en los aspectos de la militancia práctica.

Por consiguiente, para pensar la militancia santafesina del periodo se debe considerar y poner en tensión estos procesos de diáspora, construcción y formación de reivindicaciones vivenciadas durante la instauración democrática, y los años subsiguientes, que marcaron una política de Memoria, Derechos Humanos y puesta en marcha de una agenda reivindicativa y superadora a la vivenciada en décadas anteriores. Y, a su vez, el conjunto de personas que desde la resistencia interna al golpe, realizaron y continuaron con sus prácticas militantes en la Argentina ya que a partir de su permanencia en el país, hallan nuevas formas de militancia, de trabajo social y de auto reconocimiento como feministas, cuestión que más adelante se hará alusión.

En este sentido, haciendo uso de los aportes de la Historia Social en consonancia con la Historia Reciente, nos adentraremos en el estudio de caso de dos militantes santafesinas que, su formación individual y colectiva, la han llevado a adentrarse en las temáticas de género, confluyendo en la creación de la primera Multisectorial de Mujeres santafesinas donde se vivencia un accionar colectivo que tiene por objeto transformar la realidad social y consolidar una agenda pluralista y abarcativa de todas las demandas que, desde su militancia social y política, podrían reconocer como necesarios para la consolidación de la democracia santafesina.

3. El exilio del militante

La diáspora ocurrida durante los años previos a la consumación del golpe de Estado del 24 de marzo de 1973 debe ser entendida como resultado de un clima de tolerancia, intimidación y violencia que responde al plan sistemático de la Alianza Anticomunista Argentina (AAA).

A partir de trabajos cualitativos realizados en el marco de la reconstrucción de la memoria y la política de juventud, se estima que la mitad de las personas que recurrieron al exilio fueron mujeres que junto con sus parejas o compañeros/as militantes hallaron en el extranjero un marco de seguridad de la violencia política argentina. (Yankelevich 2016:22). Es importante resaltar que los países receptores varían en materia geográfica, aunque se vislumbra que los focos se encuentran en los países limítrofes latinoamericanos y hacia el continente europeo, dando cuenta la heterogeneidad y la posibilidad de exilio disponible en ese momento.

En el caso puntual de nuestra entrevistada, Mabel Busaniche encontró el exilio acompañada de su esposo Pepe Serra quienes en 1975 a raíz de los accionares de la Triple A, viajaron a Perú donde dentro de los parámetros posibles de acción, continuaron con su trabajo como educadores populares.

Mabel, es una educadora popular que desde su infancia encontró, gracias a su situación familiar “pudiente” y cristiana como ella la caracteriza, la posibilidad de transformar desde la educación la situación de los barrios santafesinos más carenciados y olvidados por todos los organismos estatales. Su militancia inició desde el rol de educadora y maestra católica en el colegio Calvario de la Ciudad de Santa Fe, y por la propia intromisión en los reclamos gremiales de los docentes santafesinos. Allí es donde conoció al entonces cura Pepe Serra quien además de sus tareas religiosas era asesor de la Casa del Obrero Estudiante y del Magisterio Católico. Desde muy tempranamente, lucharon por el reconocimiento del trabajo de la docencia santafesina como trabajadores y educadores.

En sus relatos, Mabel registra lo que ella denomina como “bautismo” de militancia el haber sido espectadora junto con el grupo de militantes por la Liberación y los sacerdotes para el Tercer Mundo, del golpe cívico-militar de Salvador Allende en Chile. En esta experiencia, Mabel junto con Pepe Serra tuvieron un rol protagónico para la protección y ayuda de argentinos y latinoamericanos que habían sido perseguidos y violentados por las fuerzas militares chilenas. La vivencia y su experiencia de vida allí, la marca rotundamente al punto de ser considerado este momento como el surgir de una fuerte politización vinculada al otro.

Al regreso al país luego de unos meses e el país vecino, continuó con su enseñanza barrial y con el objetivo de preservar su labor hacia las niñeces en vinculación con Pepe Serra quien había abandonado los hábitos religiosos. Sin embargo, a raíz de un tumulto de allanamientos a las propiedades y a los principales focos de acción de la pareja, en 1975 ambos deciden exiliarse en Perú.

Allí, a pesar de las condiciones de vida limitantes, por la carencia de medios para subsistir, encuentran la oportunidad de continuar con su labor de educadora y así, junto con Gustavo Gutiérrez, crear una organización latinoamericana y caribeña para la educación cuyo nombre era la CELADEC (Comisión Ecuménica para la Educación).

Su instancia de diáspora latinoamericana se extiende unos años más del retorno de la democracia en Argentina, hacia 1985, donde gracias a la vivencia y al reencontro con la educación popular, Mabel y Pepe se encaminan en el proyecto de trabajar y construir una cartilla de alfabetización para los barrios populares y periféricos de Santa Fe, siguiendo el estilo de Paulo Freire. En ese sentido, es que crean la ONG Acción Educativa.

Después de la apertura democrática, el país contaba con unos índices altísimos de analfabetismo producto de la constante descentralización y nulo presupuesto a la educación pública en todos sus niveles por parte de la dictadura militar. Y si bien el accionar de la ONG por sí solo no podría disminuir tales índices, la metodología de la educación popular enseñada y puesta en escena por Freire iba permitir construir espacios de encuentro y relación con las personas, conocer sus realidades y transformarlas. Al respecto, Mabel comenta que la propuesta de volver al país e involucrarse con dicha causa tiene sus bases en los momentos transitados y vividos en el Perú. Sin embargo, dicho proyecto tiene en su seno la necesidad de trabajar y articular la problemática de las mujeres en materia de salud, violencia y familia:

“En Perú, en un lugar que ahora no recuerdo, una chola me muestra cómo trabajaba desde la educación popular en un pequeño ranchito con un montón de silbatos, una cama, una silla y elementos de primeros auxilios. Yo cuando vi esto me quedé sorprendida, no sabía para que lo usaban y cuando le pregunté me dijo que ese lugar era para salvar a las mujeres golpeadas. Todas las mujeres tenían silbatos escondidos en su ropa y cuando veían o les avisaban que había una pelea marital, tocan el silbato para dar aviso y la mansalva socorría a la mujer golpeada y la llevaba a ese lugar donde la protegían y cuidaban”.¹

1 Entrevista realizada por la autora a Mabel Busaniche el 30/1/2021 en la ciudad de Santa Fe.

La vivencia de este hecho junto con su participación en el Segundo Encuentro Feminista Latinoamericano y del Caribe de 1983 transforma su experiencia de vida y la llevan a incursionarse en la construcción y la necesidad de trabajar desde su experiencia de educadora popular, la violencia y protección de las demandas de mujeres. Al hacer referencia a su participación en el Encuentro, Mabel recalca que siempre se sintió reticente en las demandas feministas ya que ella no lograba entender qué era ser feminista, y por qué tendría que serlo si con su marido siempre fue un trato de compañerismo y de ayuda mutua.

Esta cuestión propia de la nomenclatura y auto percibimiento feminista es una constante que se tendrá al interior del movimiento feminista santafesino, principalmente por qué todavía no estaba en boga los estudios de género o la utilización de dicho concepto para referir a la desigualdad vivenciada por las mujeres. Por ello, si bien luego de su experiencia en dicho espacio formativo, abraza el feminismo, entiende que por la propia situación contextual y por la urgencia de ayudar a las mujeres y de transformar la realidad santafesina en su retorno, no se presenta en el resto de la sociedad como feminista, pero en la práctica, realiza acciones altamente militantes y reivindicativas de este nuevo feminismo popular creciente.

Cristina Viano (2014) si bien hace un análisis en torno a la participación de mujeres en los Encuentros Nacionales ocurridos en nuestro país desde el retorno a la democracia, da cuenta que el exilio y el descubrimiento del feminismo en dicha diáspora permitió que se activen agendas y movimientos sociales que buscaban la defensa y protección de la mujer, muchos de los cuales por el miedo y la persecución política del pasado, no se referenciaban como feministas, pero que en su acción colectiva, daban cuenta de un fuerte arraigo a dicha teoría.

4. Ser mujer y ser ama de casa

Al interior del feminismo, hemos encontrado diversos aportes y análisis en torno al rol dado hacia las tareas del hogar y el rol de las mujeres como cuidadoras de los lazos sociales primarios de la familia y su vínculo con la maternidad y los hijos/as.

Dentro de la ciudad de Santa Fe, en el periodo analizado nos encontramos con la creación y acción del Sindicato de Amas de Casa quien para nuestra entrevistada es precursor en un montón de luchas y reivindicaciones, pero es, fundamentalmente gracias al rol de Chabela Zanutigh donde halla su origen como militante y su ne-

cesidad de contar su historia personal en consonancia a quien considera un parteaguas personal y político.

Nidia Kreig para el periodo en cuestión era una fuerte militante de izquierda, con una activa participación en el Frente de Izquierda Popular y que para la década de 1973/1974 se declaraba abiertamente feminista. En este punto, es importante resaltar que para ese momento Santa Fe tenía una fuerte arraigo conservador, vinculado al accionar político-social de la Iglesia Católica en todas sus instituciones y conglomerados: “en esta ciudad pacata, conservadora, profundamente atada a los valores religiosos donde todos nos conocemos, donde la mitad nos conocemos y la otra mitad tenemos referencia... imposible en Santa Fe decirte feminista, era imposible, declarar abiertamente que eras feminista al principio, cuando nosotras empezamos en el 70, era prácticamente imposible”². Esto último presenta una íntima relación con lo expresado por Mabel en torno a sentirse feminista en un contexto donde dicho vocabulario tenía un fuerte tono despectivo social y políticamente hablando.

Dentro de la experiencia militante de Nidia encontramos un elemento que confluirá en el propio accionar posterior de la Multisectorial de Mujeres por la Acción del año 2000, esto es, la formación continua y la lectura compartida y externa que llegaba al partido a través de los lazos y vinculaciones que se tenía con instituciones de Europa y de las producciones del CESMA (Centro de Estudios de la Mujer Argentina). Ante la necesidad de una formación continua, junto con Chabela formaron el Centro Integral de Acción de la Mujer (CIAM) en 1979, momento en el que la actividad política estaba prohibida pero que ello no las limitó en su necesidad de trabajar en torno a las cuestiones de la mujer y lograr la confluencia en una militancia práctica destinada al trabajo femenino.

“Entonces decidimos con algunos médicos y médicas que conocimos empezar a armar charlas destinadas a las mujeres, sobre su salud, cáncer de mama, prevención de cáncer de útero, siempre desde ese tono pero cuando terminaban de hablar los médicos, nosotras agarrábamos el micrófono y empezábamos a hablar de los derechos de las mujeres y de algo que básicamente asumimos como lucha, que fue la patria potestad compartida”³.

Aquí se vislumbra como si bien el marco del golpe y de la violencia política reinante invitaba a la resistencia y puesta en marcha de acciones con un tinte cla-

2 Entrevista realizada por la autora a Nidia Kreig el 12/02/2021 en la Ciudad de Santa Fe.

3 Ídem punto 2.

ramente movilizador y de re significación. Esto se vincula con los aportes de Bárbara Bilbao (2013) en torno a las formas de resistencia comunicacional que tienen por objeto la construcción de una identidad colectiva para la concreción y creación de demandas y accionares que lleven al entendimiento de una conciencia del rol subordinado clasista y de género de la mujer en el patriarcado. Sin embargo, para Nidia esto era algo propio en su militancia, en su necesidad de transformar y de confrontar.

Llegado el proceso constitucional y el inicio de los convenios y debates internacionales⁴ en torno a la mujer y su posición dentro de la sociedad, Nidia junto con sus demás compañeras encuentra en los escritos de Dalla Costa (1972) una nueva posibilidad de transformación. Dicha autora plantea la profunda necesidad de establecer y conformar un salario para el ama de casa ya que solamente con ello se podría consolidar un proceso de visibilización de todo un sistema no monetarizado que permitía el sostenimiento y reproducción del sistema capitalista, afianzando una plusvalía de género donde la mujer se volvía un elemento más para la reproducción del proletariado sin un reconocimiento de la labor ejercida.

Ante tal marco, se crean en todo el país los sindicatos de la ama de casa y en el caso puntual de Santa Fe, se conoce como SACRA aunque al interior del FIT se produce una discusión sobre su participación en el mismo ya que éste apoyaba abiertamente al menemismo. Por tanto, las militantes feministas del FIT se abren y crean el Sindicato de Amas de Casa de la Provincia de Santa Fe, una asociación civil con personería jurídica.

“Y ahí empieza la historia grosa para mí, es una experiencia maravillosa, imagínate yo era muy jovencita (...) hoy ve la marea verde y son todas pibas como vos, yo estoy hablando de mujeres arriba de 50 que las mujeres no salían de sus casas. Esa es la maravillosa historia del Sindicato de las Amas de Casa, mujeres que traspasaban la puerta de su casa para salir a pelear para que le paguen un salario porque hasta ese momento le habían dicho que era parte de ser mujer, de ser madre, esposa. (...) Venían mujeres (...) llegamos a tener 80 mil afiliadas, éramos el gremio más grande de la provincia, más grande que UPCN (...)”⁵

4 La Convención de Belem do Pará en 1994, la proclamación de Naciones Unidas de una agenda destinada a la cuestión de la mujer y los derechos sexuales y reproductivos marcan una emergencia de una agencia que tendrá en la Argentina una respuesta y acción altamente reivindicativa.

5 Ídem punto 3.

El grado de movilización y adhesión de las mujeres santafesinas a las demandas del Sindicato fueron tales que, durante todo su desarrollo se establecieron lazos entre las adherentes que permitieron el desarrollo de viajes, de militancia barrial y de un arduo trabajo de boca en boca para lograr el reconocimiento de las demandas por una jubilación y por un salario para las mismas. Sin embargo, la mayoría de las victorias o adhesiones se verán truncadas por los gobiernos provinciales y por las nulas adhesiones de los diputados y senadores ante el tratamiento de demandas y reconstrucciones salariales y jubilatorias hacia un sector de la sociedad que para el conjunto no afecta sus intereses electorales.

En retrospectiva, para la década del 90, empieza a confluír su militancia con el accionar llevado a cabo por Acción Educativa de Mabel, y desde dicha articulación empieza a formularse la necesidad de ampliar las demandas y acciones barriales de ambas organizaciones, incorporando a nuevos grupos y asociaciones que tengan por objeto el reconocimiento de la lucha de las mujeres en Santa Fe.

Para el año 200 se da la creación de la Multisectorial de Mujeres por la Acción, la cual gracias al laborioso trabajo previo de articulación desde los distintos grupos y referentes políticas de distintos partidos políticos se logra diagramar una agenda feminista, reivindicativa que ponga en escena a las demandas sociales y políticas de la mujer.

5. Confluír desde la diversidad

Como se mencionó en el apartado anterior, a partir de la reconstrucción de la militancia de Mabel y Nidia se puede vislumbrar la impronta que tendrán las organizaciones a las que ellas pertenecían para la concreción de la Multisectorial de Mujeres por la Acción en el 2001. Al interior de esta primera Multi encontramos grupos y expresiones políticas de diversa índole, ya sea que provenían desde la educación popular, la militancia de izquierda, el incipiente socialismo santafesino, los principales partidos políticos - Unión Cívica Radical y Peronismo - y mujeres independientes movilizadas por experiencias personales de acción. Además de la diversidad compartida en materia ideológica, las mujeres santafesinas no solo compartían el interés por diagramar una agenda común que llevaría a la defensa y acción por los derechos femeninos sino que también comparten la pertenencia a una misma clase social, siendo esto un elemento que ellas mismas encuentran como adherente y unificador: “la mayoría de nosotras provenía del mismo grupo social, clase media, universitarias, que habían pasado por procesos dentro de todos pare-

cidos pero entendíamos que ahora [en el contexto de la democracia] teníamos que hacer algo por las mujeres”⁶.

Aquí, es importante remarcar que en la diversidad de ideas y concepciones político-ideológicas el elemento que permite la articulación y la acción entre las partes se encuentra en lo que desde el feminismo se conoce como la sororidad y a la ayuda mutua entre las mujeres. Esto lo podemos encontrar en los espacios formativos, actividades y grupos creados de acuerdo a los intereses y necesidades que se pactaban en las Asambleas de la Multisectorial como criterios urgentes de formación o acción: “si teníamos un libro, primero lo leíamos y después lo comentábamos y sobre todo buscábamos de tener mucha confianza entre nosotras, y eso es lo importante porque en ese momento no nos conocíamos y para poder hacer algo tenías que tener confianza”⁷.

En vinculación con lo mencionado anteriormente, Mabel reflexiona sobre las primeras acciones encaminadas y las repercusiones que desde la sociedad o desde los principales medios televisivos exclamaban antes las primeras manifestaciones y performance llevadas a cabo: “Nos maltrataban al principio, todos los principios son duros y más si te ven como mujeres ridículas (...) nos preguntaban y para qué es esto, y nosotras decíamos para demostrar que hay desigualdad y algunas adherían a esta idea pero otras... ¡Ay ocúpense de otras cosas más importantes! (...) siempre una ridiculización que hoy no encontrarías jamás después de todo el quilombo que hemos armado.”

En sus relatos, ambas concuerdan en que la concreción de la Multisectorial implicó la institucionalización de un nuevo movimiento feminista en Santa Fe, diverso y claramente marcado por un accionar previo que afluyó en el devenir de las acciones más contemporáneas en materia de la construcción de una agenda al servicio de la demanda de las mujeres, sin importar la clase social o la militancia partidaria que profesaran. Es en la retroalimentación de todos los grupos que se congregaban en el interior donde se produce la transformación y la instauración de una conciencia feminista y la expresión máxima de esto se da en la concreción de Encuentros Nacionales y Regionales de toda la provincia de Santa Fe que permitieron la confluencia de una red territorial amplia que se congregaría posteriormente en la Multisectorial.

Al respecto, los Encuentros Regionales son un elemento distintivo y original del movimiento feminista santafesino. Surgen a partir de la necesidad de lograr hacer llegar y escuchar las demandas y necesidades de todas las zonas de la provincia de

6 Ídem punto 5.

7 Ídem punto 1.

Santa Fe, principalmente un acercamiento hacia la zona de la costa y el norte santafesino, espacios que se encuentran segregados dentro de los dos polos de atención de Rosario y La Capital. En vínculo a ello, ambas entrevistadas coinciden en que el trabajo territorial fue un elemento constante en sus prácticas de militancia y que para el reconocimiento social de la Multisectorial, los viajes, encuentros y charlas que se realizaban en distintos puntos de la provincia afianzaban sus prácticas y estrategias de acción.

6. La crisis del 2001 y la inundación de Santa Fe del 2003

Dentro de la memoria de las militantes se pueden vivenciar los efectos y huellas que ha dejado el desastre meteorológico e hídrico vivido en la provincia en el año 2003. Sin embargo, encuentran un vínculo directo en los sucesos del 2003 con los hechos de saqueos y violencia social vivenciada en el año 2001 donde para ambas el Estado había decidido arbitrariamente abandonar sin más a la sociedad en una estrategia de preservar los intereses económicos y financieros del momento. Ante esta anomía estatal, y ante el miedo de que nuevamente entrara en peligro la democracia, desde la Multisectorial se reunieron en la municipalidad de Santa Fe para buscar una solución en torno a los saqueos vividos en la ciudad. “había una reunión en la municipalidad preocupados por los saqueos que había en Santa Fe, entonces estaban los de la cámara de empresarios, los comerciantes, los gremios y los concejales, todos hombres (...) y fuimos nosotras como Multisectorial a plantear que acá no se da alimentos a nadie, acá si iban a dar alimentos que se lo den a las mujeres, vamos a empezar por ahí, porque son ellas las que mantienen la casa.⁸”

Desde la carencia y el grado de desesperación que desde la Multisectorial vivenciaban en los barrios por la penante situación económica, que afectaba de una manera diferencial a las mujeres al punto tal de que se encontraban ante el desamparo de la prostitución para dar alimentos a sus hijos, la Multisectorial dijo basta y comenzó a proyectarse la creación de la Red Interbarrial de Mujeres, que comenzó su labor en paralelo y en vínculo directo con la Multi. “Desde la Red empezamos a exigir las contraprestaciones al Plan Jefas y Jefes. Nosotras dijimos la contraprestación la hacemos acá en la red y somos nosotras las que le vamos a dar a la Municipalidad todos los demás (...) y la verdad [la contraprestación] es el trabajo no pago

8 Ídem punto 5

para nosotras por eso empezamos a crear otra cosa para morfar, hornos, oficios, comidas (...) las mujeres y sus hijos tenían hambre (...)”⁹

La organización y la necesidad de hallar respuesta por parte del movimiento a las demandas de las mujeres fue tal que Nidia recuerda la instalación clandestina de agua potable para Alto Verde - que hoy en día sigue hallándose vigente - donde de manera colectiva militantes y vecinas del barrio se juntaban a cavar para lograr que sus hijos puedan tener agua potable. “Empezamos a juntarnos junto con un arquitecto, Marcelo Estrada, que laburaba con nosotras, y las mujeres y sus familias iban a la manzana a cavar. Hicimos un caño y ahí le dimos agua a un montón de casas y eso fue lo movilizante, hallar respuesta no quedarnos calladas”¹⁰.

El rol de la Red Interbarrial de Mujeres en conjunto con la Multisectorial será determinante para los sucesos del 2003 ya que ante las consecuencias vivenciadas por la inundación y la pérdida de los hogares, desde el movimiento se crearon cursos de albañilería y de pequeños arreglos para las casas destinado exclusivamente a mujeres que habían perdido todo pero que querían reconstruir lo propio.

Por su parte, en vísperas de lo que será y la magnitud que acarreará la inundación del 2003, se puede vivenciar en los relatos de Mabel y Nidia la impronta y la lucha que tendrá la Multisectorial y principalmente, el Sindicato de Amas de Casa en el accionar y movilización de socorro humanitario. Nidia cuenta que mientras se producía un silencio en torno a los culpables del desastre, Chabela Zanutigh hace la primera denuncia responsabilizando al entonces gobernador de Santa Fe, Carlos Reutemann.

El rol del Sindicato no se queda solamente allí sino que sale a la calle y socorre a los miles de vecinos que se movilizaban a ningún lugar en busca de evitar que el agua los lleve. “En el Sindicato como no teníamos como alojar gente dábamos comida, que la buscábamos primero en el ejército, yo con las ollas, horas y horas, y dábamos el desayuno hecho por nosotras. Y hacíamos turnos, íbamos a las 4, 5 de la mañana y hacíamos tortas fritas (...) después ropa, nos daban ropa donada, la clasificamos y la entregábamos a quienes la necesitaran. También hacíamos los trámites de la gente, de lentes, de remedios, íbamos a los lugares de la provincia para hacer esas cosas”¹¹.

Dentro del accionar llevado a cabo por el Sindicato y conjuntamente con la Multisectorial, se ve una intensa participación de las movilizaciones y denuncias que realizaban los vecinos hacia el gobierno provincial o hacia quienes ellos consi-

9 Ídem punto 8.

10 Ídem punto 9.

11 Ídem punto 10.

deraban que eran los responsables. A su vez, al momento de ocurrirse las primeras movilizaciones y acampes de la Carpa Negra, desde la Multisectorial se movilizan para adherir al reclamo con una performance particular: “me acuerdo que en una de las últimas reuniones nos habíamos juntado para definir cuál iba a ser la manera en la que íbamos a participar de la movilización (...) y fue ahí que se nos ocurrió disfrazarnos todas de la estatua de la justicia para reclamar que escuchen el reclamo y que no olviden, fundamentalmente que no olviden (...)”¹². Aquí, se puede vincular lo expuesto por Alcázar (2008) quien en su trabajo demuestra que la expresión artística generada por los movimientos sociales permite la inmediatez y confrontación directa con el público llevando a que se construya una nueva forma de representación y denuncia donde el propio cuerpo es a la vez el que explora, transforma y cuestiona lo sucedido.

El rol asumido por el Sindicato de Amas de Casa y Acción Educativa en la inundación de Santa Fe es loable. Sin embargo, marca un punto de inflexión en la continuidad de la Multisectorial ya que por los propios efectos y consecuencias a largo plazo de la catástrofe, la agenda feminista viró hacia otras demandas. “No sé muy bien cómo, pero fue medio al pasar, dejamos de juntarnos, cada una siguió por su camino, aplicando cuestiones de género y buscando ayudar a las mujeres pero ya no fue desde el trabajo de la Multisectorial (...)” “creo que por eso después tenemos nuestro resurgir en el 2007, tenía que pasar algo groso para que nos pararán (...)”¹³

El quiebre que genera la inundación del 2003 lleva a un proceso de diversificación de las acciones y las militancias de las entrevistadas, quienes continúan con el trabajo en los barrios y en las tareas del cuidado pero bajo una nueva re significación que acarreará la constitución de una nueva Multisectorial de mujeres, con nuevas demandas y con nuevas articulaciones, que hoy en día continúa vigente.

7. Algunas conclusiones

En este trabajo se tuvo por objeto reconstruir la experiencia individual de dos militantes santafesinas que recorren su trayecto con objetivos y propuestas que buscan transformar la realidad social vigente en Santa Fe, hasta su propio entendimiento como feministas y como a partir de allí, se da el surgimiento de un conjunto de prácticas, conquistas y reivindicaciones que hacen de Santa Fe unos de los prin-

¹² Ídem punto 11.

¹³ Ídem punto 12.

cipales focos de atención y militancia feminista ya adentradas las últimas décadas del siglo XX.

La confluencia de las experiencias de vidas, militancia política y accionar social llevaron a la conformación del primer movimiento feminista santafesino que, luego del retorno a la democracia, construirá una agenda política diversa que retoma los principales reclamos en materia de Educación, Salud sexual, Trabajo no remunerado y reivindicación de derechos políticos y sociales hacia las mujeres. Sin embargo, para que se produzca dicho surgir, las militantes y sus acciones debieron transicionar y verse transformados para lograr la construcción de una nueva identidad, entendiéndolo tanto a nivel personal como colectivo, los significados e implicancias de actuar por los derechos de las mujeres llevan indudablemente a ser entendidas y entenderse como feministas. Algunas, tendrán un proceso simple y lineal de transformación mientras que otras verán en las propias circunstancias de vida un resurgir feminista que tendrá su cenit en la confluencia de la creación de la Multisectorial y del trabajo sororo entre las distintas asociaciones y militantes independientes que consideran justo su reclamo y accionar.

Bibliografía

- Alcázar, Josefina** (2008). Mujeres, cuerpo y performance en América Latina. En Araujo, Kathya y Prieto, Mercedes (editoras). *Estudios sobre sexualidades en América Latina* (pp. 331-350). FLACSO Ecuador.
- Bortolotti, Mariana; Noelia Figueroa y Cristina Viano** (2017). Pioneras. La constitución del movimiento feminista en Rosario, *Zona Franca*, (25), 36-61.
- Bilbao, Bárbara** (2013). Feminismo Y Resistencia En Los Años 80 En La Argentina: Prácticas de Alianzas, estrategias y tensiones. *Seminário Internacional Fazendo Gênero*, (10).
- Ferro, Lilian** (2003). Género y participación política en Santa Fe. Ser, Estar y Actuar, *Memoria Académica*.
- López, Elvira** (2009) *El movimiento feminista: primeros trazos del feminismo en Argentina*. Biblioteca Nacional.
- McAdam, Dough; Tarrow, Sydney y Tilly, Charles** (2005). *Dinámica de la contienda política*. Hacer.
- Samuel, Raphael** (1984) Historia y teoría. En Samuel, Raphael (editor) *Historia popular y teoría socialista*. Crítica.
- Sewell Jr., William H.** (2006). Por una reformulación de lo social, *Ayer*, (62).

Sassen, Saskia (2010). *Territorio, autoridad y derechos. De los ensamblajes medievales a los ensamblajes globales*. Katz.

Scott, Joan W. (2008). *Género e Historia*. UACM.

_____ (2001). Experiencia, *La ventana*, (13).

Tarducci, Mónica (2021). “El feminismo para mí fue reencontrar la política”. El exilio, un espacio para pensarse como mujeres, *Zona Franca*, (29), 168-217.

Viano, Cristina (2014). Voces (des-encontradas) en los Encuentros Nacionales de Mujeres en Argentina, *Páginas*, 6 (11), 49-68.

América latina: problemáticas sociohistóricas y políticas (período colonial hasta la actualidad)

Preferencias políticas y elección institucional de Uruguay con respecto a la Unasur durante la segunda presidencia de Tabaré Vázquez (2015-2020)

JOAQUÍN IGNACIO BERNARDIS

jibernardis@gmail.com

Universidad Católica de Santa Fe (UCSF) - Observatorio de Política Internacional (OPI)

Resumen

La Unasur es un organismo de cooperación política creado en 2008 a través del Tratado Constitutivo de la Unión de Naciones Sudamericanas en el contexto de las nuevas izquierdas (Ramos, 2017) en Sudamérica. Luego de una década de funcionamiento, a partir de 2018 los gobiernos de Argentina, Brasil, Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, Perú y Paraguay decidieron suspender su participación. Por el contrario, Uruguay durante la presidencia de Vázquez se mantuvo en el bloque regional junto a Guyana, Surinam, Venezuela y por un determinado período Bolivia. Por ello, se plantea el siguiente problema: ¿cuáles son las preferencias políticas y elecciones institucionales durante la presidencia de Tabaré Vázquez respecto a la Unasur entre 2015 y 2020? La metodología a utilizar será cualitativa. La descripción y el uso de la investigación bibliográfica y el análisis documental serán necesarios para responder a los interrogantes planteados. Además, en el marco teórico se emplearán el concepto de política exterior y la teoría de elección institucional de Jupille y Snidal (2005) como manera de especificar el accionar externo de Vázquez. De igual manera utilizaremos el concepto de preferencias de Andrew Moravcsik (1997) para la política exterior uruguaya hacia la Unasur entre 2015 y 2020. Concluimos que durante la presidencia de Tabaré Vázquez se siguió la estrategia de uso, cambio y a partir de 2019 de selección institucional de la Unasur.

Palabras clave: política exterior / Uruguay / Unasur

Introducción

La Unasur es un organismo de cooperación política creado en 2008 a través del Tratado Constitutivo de la Unión de Naciones Sudamericanas en el contexto de las nuevas izquierdas (Ramos, 2017) en Sudamérica. Luego de una década de funcionamiento, a partir de 2018 los gobiernos de Argentina, Brasil, Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, Perú y Paraguay decidieron suspender su participación. Por el contrario, Uruguay durante la presidencia de Vázquez se mantuvo en el bloque regional junto a Guyana, Surinam, Venezuela y por un determinado período Bolivia. Por ello, nos preguntamos cuáles son las preferencias políticas y elecciones institucionales durante la presidencia de Tabaré Vázquez respecto a la Unasur entre 2015 y 2020. La hipótesis planteada indica que el gobierno del Frente Amplio (en adelante FA) priorizó en sus preferencias políticas a la Unasur para la cooperación política, mientras que en la elección institucional empleó las estrategias de *uso, cambio y selección*.

El diseño de investigación es no experimental, transeccional y cualitativo. La técnica de investigación para responder a las preguntas será la observación documental con fuentes de información relacionadas al tema en estudio. La bibliografía a relevar está relacionada con la política exterior uruguaya entre 2015 y 2020 y el funcionamiento de la Unasur en dicho recorte espacio-temporal. Utilizaremos tanto fuentes primarias como fuentes secundarias para llevar a cabo la investigación.

Marco teórico

En el marco teórico para el análisis de la política exterior uruguaya hacia la Unasur entre 2015 y 2020 usaremos la definición de Lasagna (1995). El autor entiende a la política exterior como “*aquel área de actividad gubernamental que es concebida como las relaciones entre el Estado y otros actores (...) en el sistema internacional*” (Lasagna, 1995, p.389). Moravcsik define a las preferencias como “los propósitos sociales fundamentales subyacentes a los cálculos estratégicos de los gobiernos” (Moravcsik, 1997, p. 513). Para caracterizar el concepto, Moravcsik establece tres supuestos: la primacía de los actores sociales domésticos, que el Estado representa las preferencias sociales en la política internacional y que la interdependencia mundial determina el comportamiento estatal.

Como remarca Moravcsik (1997), las preferencias se diferencian de las políticas y el accionar exterior de los Estados. En consecuencia, los conceptos de *unilatera-*

lismo, cooperación ad-hoc, selección, cambio, uso, creación permiten comprender de manera más específica el cambio o continuidad en la relación Uruguay-Unasur entre 2015 y 2020. Si nos posicionamos desde la teoría liberal, las estrategias y tácticas de política exterior en nuestra investigación será la elección institucional de Uruguay hacia Unasur entre 2015 y 2020. El siguiente esquema elaborado por Jupille y Snidal (2005) refleja a través de un juego secuencial la teoría de elección institucional:

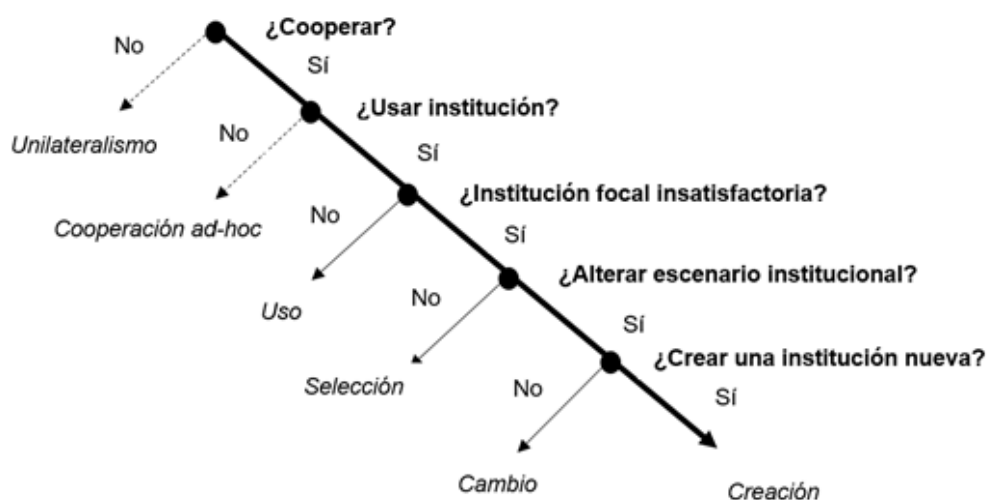


Imagen 1: Proceso de elección institucional. Adaptado de *The choice of International Institutions* (p. 15), por Jupille y Snidal, 2005, American Political Science Association Annual Meeting.

La elección institucional “denota (...) la elección en relación a las instituciones” (Jupille y Snidal, 2005, p.14). Para ello nos enfocaremos en la estrategia individual de Uruguay y no en la elección colectiva de los países que denunciaron el Tratado Constitutivo. Hacemos esta aclaración porque los autores de la teoría la concibieron para analizar el estudio de las decisiones de manera agregada (las decisiones colectivas) pero aclaran que toman las estrategias individuales como supuestos o bien de manera explícita para el análisis de la elección institucional (Jupille y Snidal, 2005). El *unilateralismo* implica “la ausencia de cooperación” (Jupille y Snidal, 2005, p. 4). La *cooperación ad-hoc* es entendida como “la cooperación bilateral o multilateral no institucionalizada basada en intereses y conveniencia” (Jupille y Snidal, 2005, p. 4). Por *selección* entendemos “la elección de una opción entre una cantidad fija pero plural de alternativas” (Jupille y Snidal, 2005, p. 16). El *cambio* “implica la modificación de una institución existente” (Jupille y Snidal, 2005, p. 17). Por su parte, con *uso* “entendemos la relativa activación no problemática de una institución existente” (Jupille y Snidal, 2005, p. 15). La *creación* de una institución

se produce cuando “implica el diseño completo de nuevas instituciones” (Jupille y Snidal, 2005, p. 18).

Como agrega Merke (2014), “el status quo institucional tiene que ver con el paisaje institucional preexistente a la aparición del problema. Si al momento de aparecer el problema existe una institución focal, es probable que los estados hagan uso de esa institución” (p. 357). Si esta institución focal funcionó de manera correcta en experiencias anteriores, los Estados harán uso de ella. Es necesario que la institución focal tenga cualidades básicas que se adapten de manera correcta para solucionar el problema de cooperación en cuestión.

La elección institucional se realiza a través de un problema de cooperación a resolver. Puede ser tema de la agenda (regional en nuestra investigación) como el desarrollo económico, la desigualdad, la infraestructura, el cambio climático, etc. Consiste en un elemento exógeno sobre el cual los Estados deberán establecer sus propias preferencias y estrategias (Jupille y Snidal, 2005), tal como lo entiende la teoría liberal de Moravcsik. Además, el problema de cooperación puede ser nuevo o antiguo. El segundo elemento a considerar es la característica del tema de cooperación, es decir, si es de carácter técnico o político, nuevo o presente desde hace tiempo. El statu quo para la selección está compuesto por múltiples instituciones que pueden abordar el problema de cooperación, sin embargo, ninguna de estas instituciones puede ser considerada como focal. El problema de cooperación en la selección cuando es analizado como moderado, puede provocar que se asuman los costos necesarios para elegir cuál institución será utilizada.

En la estrategia de cambio, el statu quo institucional está compuesto por la existencia de una institución que presenta incongruencias relevantes con el problema de cooperación a la hora de resolverlo (Jupille y Snidal, 2005). El problema de cooperación requiere ser lo suficientemente importante como para motivar a los gobiernos a tomar mayores riesgos en los costos del cambio institucional. Esto sucede, cuando un asunto importante emerge con impacto en la situación interna de los Estados en la agenda política regional (Jupille y Snidal, 2005).

En la creación, el statu quo institucional debe presentar serias dificultades para que los gobiernos justifiquen asumir los riesgos y costos de una nueva institución. Por ello, puede suceder que no hay una institución focal para determinado problema o bien las instituciones no pueden ser modificadas por un motivo determinado. Además, puede ser el caso de que los Estados miembros consideren normativamente que la institución es ilegítima o inapropiada para tratar el problema de cooperación por algún motivo determinado (Jupille y Snidal, 2005).

Unasur: sus características, la baja intensidad y la crisis del bloque

Para comprender la crisis de la Unasur primero es necesario describir las características del bloque que influyeron en su desenlace institucional. Unasur no siguió el modelo europeo en donde los Estados transfieren competencias soberanas a un organismo distinto al de los Estados miembros (característica conocida como supranacionalidad). Como alternativa, los gobiernos sudamericanos establecieron artículos que dieron a Unasur el carácter intergubernamental. Otro rasgo que manifiesta la intergubernamentalidad es la manera en que los acuerdos se hacen vinculantes para los Estados miembros. En el Tratado Constitutivo, los gobiernos establecieron que las decisiones de los órganos de Unasur “serán obligatorios para los Estados Miembros una vez que hayan sido incorporados en el ordenamiento jurídico de cada uno de ellos, de acuerdo a sus respectivos procedimientos internos” (2011, art.12). En el Tratado Constitutivo se detalló que las decisiones deben ser tomadas por consenso. Por ende, cualquier país tiene derecho a veto. La Secretaría General de Unasur es otro ejemplo de intergubernamentalidad. A diferencia de otros organismos internacionales y de integración regional, la Secretaría General tuvo menos competencias que aquellos.

Por multiaxialidad, entendemos a los “esquemas que expresan la necesidad de encarar la integración de forma multiaxial, sin determinar un eje central. Esta alternativa opta por avanzar diversificando las temáticas abordadas, de forma simultánea” (Comini y Frenkel, 2017, p. 188). Por el contrario, la “uniaxialidad define a los esquemas de integración que giran en torno la priorización de un área en particular” (Comini y Frenkel, 2017, p. 187). En el caso de Unasur, en sus órganos e instituciones se manifiesta de manera explícita la multiaxialidad. Los diversos Consejos de Delegados y los Consejos sectoriales refuerzan esta característica de la Unasur.

Por poligamia se entiende a la “estrategia que prioriza al mercado internacional a través de negociaciones simultáneas con actores de los niveles global, hemisférico y regional” (Comini y Frenkel, 2017, p. 189). Los autores agregan que la poligamia “concibe a los procesos de integración como herramientas válidas para interactuar hacia afuera de la región, siempre y cuando estas instancias no generen compromisos que le impidan avanzar, de forma individual, en la configuración de acuerdos con terceros” (Frenkel y Comini, 2017, p. 189). Para los gobiernos que utilizan esta estrategia de política exterior, la lógica es la cooperación (o alianzas) ad-hoc. De esta manera, logran evitar coordinar sus políticas exteriores con los países limítro-

fes o de su región cediendo su capacidad de autonomía para firmar acuerdos, principalmente comerciales. Por ello, como mencionan Comini y Frenkel (2017), “la poligamia se expresa, de esa forma, en una estrategia de escenarios múltiples abiertos en múltiples velocidades” (p.189). A medida que nos alejamos del surgimiento de Unasur, países como Chile y Colombia junto a Perú profundizaron en la estrategia poligámica, principalmente a través del surgimiento de la Alianza del Pacífico con México en 2011.

En la estrategia concéntrica, los países deciden dar “prioridad a los mercados regionales por sobre los globales. Quienes asumen esta lógica de inserción internacional, lo hacen partiendo de una premisa de asimetría con los actores extrarregionales que limita las posibilidades de imponer sus intereses individualmente” (Comini y Frenkel, 2017, pp. 189-190). En ese marco, “afirman la necesidad de definir espacios de consenso –no necesariamente comerciales– con los países vecinos y, una vez establecidos aquellos, negociar, de forma conjunta, acuerdos con terceros” (Comini y Frenkel, 2017, p. 190). En el caso de Unasur, países como Argentina, Brasil, Bolivia, Ecuador, y Venezuela utilizaron el proceso de cooperación sudamericano como plataforma para insertarse en el sistema internacional.

El carácter intergubernamental de Unasur producto de incluir dos grandes clivajes entre sus Estados miembros como lo son la multiaxialidad-uniaxialidad y la concentricidad-poligamia marcó su desarrollo institucional. En un principio, la intergubernamentalidad y determinados liderazgos permitieron que la Unasur sea una institución vigorosa. Pero con el cambio de líderes y con los dos clivajes adquiriendo rasgos centrífugos, Unasur iría perdiendo progresivamente intensidad y desembocaría en su crisis. A continuación veremos el rol de Uruguay en Unasur desde su surgimiento hasta la llegada de la segunda presidencia de Tabaré Vázquez.

A partir del año 2011, Unasur entra en una fase de desaceleración o “baja intensidad” (Comini y Frenkel, 2014). En la fase de baja intensidad, el gobierno uruguayo es cuando decide tener participación más activa en el organismo. Transcurridos los primeros años de la Unasur, el escenario de la dirigencia política sudamericana transitó por importantes cambios: Néstor Kirchner falleció en octubre de 2010, Lula da Silva dejó la presidencia a fines de ese mismo año y Hugo Chávez murió tras una larga enfermedad en marzo de 2013. Como contracara de este proceso, en los países del modelo poligámico también se producirían cambios que repercutirían en la dinámica de la integración. “Piñera hizo explícito su cuestionamiento a la proliferación de organismos regionales y el exceso de politización basado en afinidades ideológicas” (Comini y Frenkel, 2014, s/p). En cuanto a las propuestas que no tuvieron suficiente impulso político se encuentran el Banco del Sur, el Gasoducto Sur-

americano y la Universidad del Sur (Comini y Frenkel, 2017). A pesar del desarrollo institucional a través del ISAGS e instituciones de defensa suramericana, Unasur en este aspecto tuvo menor intensidad que lo previsto por los líderes que iniciaron el proceso de integración. Por ello, como resultado se produjo la “jerarquización de hecho en las temáticas de la integración, debilitando la multidimensionalidad, y a una profundización de la visión cortoplacista por sobre los proyectos a largo plazo” (Comini y Frenkel, 2017, p. 196). Sumado a lo anterior, la crisis política en Venezuela (febrero de 2014), no obtuvo el consenso necesario entre los mandatarios de la región para activar el mecanismo de diplomacia presidencial. Hubo divergencias entre los bloques concéntricos y poligámicos. En la Cumbre de Lima mencionada en 2013 asistieron la mitad de los presidentes. Lo mismo sucedería con la Declaración de Cochabamba por la situación del avión presidencial boliviano.

La baja intensidad dada por los países miembros de Unasur será uno de los problemas de cooperación. A partir del 2015, deberemos añadir la crisis del multilateralismo a nivel global, la reducción del crecimiento económico-comercial como también la internacionalización de la crisis de Venezuela. En el marco de cambios de gobierno y con Estados Unidos durante la presidencia de Trump, el panorama del statu quo institucional se modificará en contra de Unasur. En la región, se produjo una desaceleración y estancamiento de Unasur, sino también del Mercosur, la Comunidad Andina de Naciones, la Alianza del Pacífico (en adelante AP), la Comunidad de Estados Latinoamericanos y del Caribe (en adelante CELAC) y la Alianza Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América-Tratado de Comercio entre los Pueblos (en adelante ALBA-TCP) (Actis y Malacalza, 2021).

En cuanto al aspecto económico comercial, se produjeron una serie de hechos que afectarán la inserción internacional de los países suramericanos. Entre ellos se encuentra la reducción del crecimiento entre 2012 y 2013, la recesión de 2015-2016 como también “la vulnerabilidad estructural, en particular aquellas relacionadas con la rápida finalización de la bonanza de materias primas y el endurecimiento de las condiciones de financiación externa” (Actis y Malacalza, 2021, s/p). Con la llegada de gobiernos de las nuevas derechas, el mecanismo de coordinación de políticas se vio bloqueado. El eje multiaxial/concéntrico frente al uniaxial/poligámico adquirió una dinámica centrífuga, en donde los mínimos comunes denominadores no pudieron mantenerse. Esta dinámica iniciada en 2015 en Argentina, pero acen tuada a partir de 2016 hizo que los gobiernos de las nuevas izquierdas de Bolivia y Venezuela actúen de manera coordinada frente a los nuevos gobiernos electos (Benzi y Narea, 2019). De esa forma, la dinámica de trabajo de Unasur no pudo avanzar. Como uno de los principales impulsores de la Unasur, Brasil modificó su

estrategia de elección institucional. Hasta entonces, entre los principios de la política exterior brasileña se encontraba la unidad colectiva, orientada a Sudamérica (Actis, 2018). Con la llegada de Michel Temer al Ejecutivo, y la posterior elección de Bolsonaro como presidente hicieron que Brasil cambie su rol de articulador en Unasur. La estrategia de aislamiento internacional de Venezuela, fomentada principalmente por Estados Unidos durante la presidencia de Trump y seguida por Argentina, Chile, Colombia, Brasil, Perú y Paraguay en Sudamérica llevó que en un primer momento la elección institucional sea de selección. Unasur se vio paralizada, y para realizar consultas respecto a los acontecimientos de Venezuela se utilizó el Grupo de Lima.

De esa manera, a través de la Declaración de Lima en el 2017 los países firmantes crearon un mecanismo de concertación política ad-hoc, cuyo principal objetivo era coordinar posiciones respecto a los acontecimientos de Venezuela. El punto de máxima tensión se dará en septiembre del 2019 se busca aplicar el Tratado Interamericano de Asistencia Recíproca “a partir de la solicitud de Colombia, para lidiar con la situación en Venezuela, ubicó a la región en la ‘alta política mundial’ como no lo había estado desde la crisis de los misiles en Cuba en 1962” (Actis y Malacalza, 2021, s/p).

Las preferencias políticas del gobierno del FA hacia la Unasur

Luego de obtener el 53,6% frente al 41,1% de Lacalle Pou, el Frente Amplio con la candidatura de Tabaré Vázquez iba a asumir su tercera presidencia consecutiva. Debemos tener en cuenta que el FA en el período 2015-2020 no fue homogéneo. En primer lugar, “el Frente Líber Seregni tiende a defender políticas económicas menos intervencionistas y menos expansivas en términos de gasto público, y una política internacional orientada a buscar acuerdos comerciales con países fuera del MERCOSUR” (Piñeiro et al., 2016, s/p). El Movimiento de Participación Popular (en adelante MPP) cuyos exponentes son José Mujica y Lucía Topolansky “tienen visiones económicas más desarrollistas y una posición más integracionista en materia de política internacional” (Piñeiro et al., 2016, s/p). El tercer lineamiento está representado por el Partido Socialista, que a comparación del MPP y el FLS, tuvieron preferencias hacia la integración regional moderadas que se reflejaron en la posición de Tabaré Vázquez.

En las Bases Programáticas, el capítulo VII trata sobre la inserción internacional de Uruguay. En el apartado “B. Uruguay Integrado”, se desarrolla las preferen-

cias de política exterior uruguayas hacia Unasur y su rol respecto a los otros procesos de integración. En este aspecto, “el MERCOSUR ocupa un lugar principal en la estrategia de inserción externa del Uruguay, pero en forma alguna excluye las demás formas de integración [...] en todas sus dimensiones” (Bases Programáticas para el tercer gobierno del Frente Amplio 2015-2020, 2014, p. 146).

La mención sobre la centralidad del Mercosur en la política exterior de Uruguay no es menor. La elección de dos funcionarios provenientes del FLS como Astori en la cartera de Economía y Nin Novoa en la Cancillería es reflejada en las Bases Programáticas. La inserción comercial en el exterior de Uruguay es importante para el FA, e impulsado por el FLS (Hernández Nilson, 2015). A su vez, Vázquez en su primera presidencia le dió centralidad a la agenda comercial con la búsqueda de negociar un TLC con los EE UU. Sin embargo, al coexistir dentro del FA diversos sectores con una mirada multiaxial sobre la política exterior uruguaya (como el MPP) genera la posibilidad de plantear una agenda donde el foco no sea solamente comercial.

Por este motivo las Bases Programáticas le dan a la Unasur un lugar central en la dimensión político-diplomática de la inserción internacional uruguaya. En el documento, se menciona que “la UNASUR es el proceso más ambicioso de concertación política de nuestro subcontinente. Es el único que asegura además una cooperación y coordinación de las políticas públicas y procura la conformación de una ciudadanía suramericana”¹ (Bases Programáticas para el tercer gobierno del Frente Amplio 2015-2020, 2014, p. 147).

Para la operacionalización de las Bases Programáticas luego de ser electo Tabaré Vázquez, el gobierno publicó el Plan Estratégico 2015-2020-Bases para la Política Exterior del Uruguay estableciendo los principales objetivos y los resultados esperados de su gestión en política exterior. A pesar del extenso desarrollo de Unasur en las Bases Programáticas para las elecciones del 2014, el Ministerio de Relaciones Exteriores relega a una sola mención a la Unasur². En el Ministerio que le corresponde al FLS, se plasma la perspectiva del sector del FA respecto a la preponderancia de la agenda comercial externa.

Tabaré Vázquez y Nin Novoa asumieron sus cargos bajo la Presidencia Pro-Témpore de Unasur uruguaya. Por este motivo, Uruguay ya estaba preparando con

1 A su vez, se remarcan directrices respecto al uso institucional en las áreas del compromiso con la democracia, la defensa regional, la salud, la ciencia y tecnología, el desarrollo social, educación y energía Bases Programáticas para el tercer gobierno del Frente Amplio 2015-2020, 2014).

2 Uruguay a través de la Presidencia Pro Tempore de Unasur buscará “consolidar los avances registrados y reducir las asimetrías existentes, en una región que aún presenta grandes disparidades” (Ministerio de Relaciones Exteriores, 2015d, p. 5).

un año de antelación a los diversos Ministerios y funcionarios gubernamentales para que participen de los consejos y grupos sectoriales de la Unasur. En su discurso de asunción, Unasur no fue mencionada. Más bien, Vázquez declaró que durante su presidencia se priorizaría “la inserción internacional del Uruguay en base al regionalismo abierto con apego al derecho internacional y a los compromisos internacionales asumidos por el país” (Presidencia de Uruguay, 2015, s/p). No es menor que la única mención a la integración regional sea el regionalismo abierto. En gran medida, coincide con el foco comercial que buscó dar Vázquez a la inserción internacional uruguaya durante su segunda presidencia. De esta manera, la agenda multiaxial fue obviada en su primer discurso como Presidente de Uruguay.

Vázquez eligió como Ministro de Relaciones Exteriores a Rodolfo Nin Novoa, quien fue vicepresidente en su primera magistratura. Dentro del FA, Nin Novoa era parte de la Alianza Progresista que, a su vez, pertenecía al Frente Líber Seregni (FLS). Según Nin Novoa, Vázquez le solicitó que sea su Ministro de Relaciones Exteriores para darle un “énfasis comercial a la Cancillería” (Ministerio de Relaciones Exteriores, 2016b, s/p).

Luego, Nin Novoa explica que el regionalismo uruguayo debe llevarse a cabo con un “pragmatismo responsable con respecto a la libre determinación de los pueblos, apoyando siempre la solución pacífica de las controversias abogando por el respeto a los derechos humanos en todo el mundo con sana y decidida vocación regionalista con integración comercial” (Ministerio de Relaciones Exteriores, 2015a, s/p). Nin Novoa expresa la necesidad de dar prioridad a la integración comercial además de otros temas de cooperación a nivel regional. El pragmatismo responsable implica equilibrar otros aspectos de la inserción internacional uruguaya según Nin Novoa.

Elección institucional del gobierno de Tabaré Vázquez

Durante los años 2015 y 2016 la institución focal para Uruguay en Sudamérica fue la Unasur. En mayo de 2015 se dio impulso político al uso institucional de Uruguay respecto a Unasur. En 2015, Unasur se encuentra en un proceso de baja intensidad con respecto a la participación de los Estados miembros. En la audiencia entre Uruguay y Unasur, el principal tema político es el carácter concéntrico o poligámico del organismo. En ese sentido, tanto Uruguay como Unasur establecieron que existe la “libertad para celebrar alianzas estratégicas en lo económico manteniendo la fidelidad en la integración política” (Samper en Valor Futuro, 2015,

s/p). A su vez, se estableció que la salud, desarrollo social y la ciudadanía sudamericana serían las prioridades de la Presidencia Pro-Témpore uruguaya³. Sobre el primer tema, “se acordó que Uruguay impulsará -con especial énfasis- durante el ejercicio de su Presidencia pro tempore, el tema Salud, sobre todo en los aspectos relacionados a las enfermedades crónicas no transmisibles” (Ministerio de Relaciones Exteriores de Uruguay, 2015, s/p).

Antes del traspaso de la presidencia a Venezuela en abril de 2016, Uruguay detalló los avances realizados durante el año y cuatro meses de liderazgo en el organismo. En la Reunión Ordinaria del Consejo de Ministras y Ministros de UNASUR que se realizó en la Sede de la Secretaría General en Ecuador, el canciller uruguayo Nin Novoa detalló los ejes de trabajos hechos por el país durante la Presidencia Pro-Tempore.

En primer lugar, Nin Novoa declaró que “entre los logros mencionados en el informe se recalcaron la aprobación de 24 Resoluciones en 2015 y 8 Resoluciones en 2016 por parte del Consejo de Ministras y Ministros de Relaciones Exteriores de UNASUR” (Ministerio de Relaciones Exteriores de Uruguay, 2016a, s/p). Posteriormente, el canciller uruguayo añadió que “las mismas significaron notorios avances en materia normativa y regulatoria, destacándose aspectos de carácter normativo, administrativo-contables, presupuestarios, de gestión integral” (Ministerio de Relaciones Exteriores de Uruguay, 2016a, s/p). Además, se aprobó el Reglamento para Fondos de Iniciativas Comunes junto a los documentos de trabajo de los Consejos Sectoriales (Ministerio de Relaciones Exteriores de Uruguay, 2016a).

Luego de los años de la Presidencia Pro Tempore de Uruguay, Unasur inicia su declive. A la par de que Venezuela tiene la presidencia de Unasur, la crisis económica y política interna se empieza a agravar. Como hemos visto anteriormente, esto se da en un contexto donde los gobiernos de la región cambian pasando de orientaciones progresistas a orientaciones de las nuevas derechas en la mayoría de ellos. Sumado a esto, Trump asume la presidencia de EE UU y profundiza la internacionalización de la crisis venezolana con posturas cada vez más intervencionistas. El accionar estadounidense estuvo orientado principalmente al aislamiento internacional de Venezuela, conjuntamente con el gobierno de Cuba y Nicaragua. A principios de 2017, entre los principales objetivos de la presidencia Pro-Témpore vенеzo-

3 Otros ejes de trabajo durante la Presidencia Pro-Témpore uruguaya que dan cuenta del uso institucional fueron: la defensa regional, las misiones electorales, la gestión integral de desastres, educación y cultura, infraestructura, el problema mundial de las drogas, cooperación Sur-Sur y juventudes (Informe y Memoria Anual de la Gestión del Gobierno Nacional, 2015; Informe y Memoria Anual de la Gestión del Gobierno Nacional, 2016)

lana de Unasur se encontraba el nombramiento de un sucesor a Ernesto Samper en la Secretaría General.

Con la Presidencia Pro-Témpore de Unasur de Argentina iniciada en abril de 2017, el organismo iniciaría el período de menor intensidad desde su creación. A excepción del COSIPLAN, como también los consejos sectoriales de cultura, educación y salud, los demás órganos tendrían poca o nula actividad (COSIPLAN, 2017; Gobierno de Argentina, 2017a; Gobierno de Argentina, 2017b). El agravamiento de la crisis política en Venezuela, junto al surgimiento del Grupo de Lima y la mayor actividad de la OEA provocará que los gobiernos de las nuevas derechas quieran aislar políticamente a Venezuela en Unasur.

Como salida al deadlock de la Secretaría General, Argentina propone al ex gobernador de Mendoza José Octavio Bordón como candidato al cargo. Su candidatura, si bien fue la única, encontró resistencias iniciales de Venezuela, Bolivia, Ecuador y posteriormente de Guyana. La decisión de Venezuela sobre no apoyar la candidatura de Bordón se da en el contexto del aislamiento internacional iniciado por EE UU y acompañado por varios países sudamericanos, entre ellos Argentina. Ahora bien, ¿cuál era la postura de Uruguay ante esta situación? En general, Uruguay buscó una salida negociada al conflicto venezolano. Esa es la tendencia porque en el Mercosur, Uruguay votó a favor de suspender a Venezuela en el organismo. Sin embargo, Uruguay en el Mercosur planteó argumentos en contra de la posición (Fernández Luzuriaga, 2017). Con respecto a Unasur, los gobiernos uruguayos hicieron uso de Unasur para solucionar las crisis políticas internas. Es decir, utilizaron de manera no problemática la institución existente en Sudamérica.

Incluso, parte de la oposición convoca a Nin Novoa en donde el “PN, el PC y el PI se basan en la necesidad de aplicar las cláusulas democráticas en MERCOSUR y Unasur y la propia Carta Democrática Interamericana” (Fernández Luzuriaga, 2017, p.23). En respaldo al pragmatismo responsable de Nin Novoa, el vicescanciller Cancela declaró que busca actuar en el “marco de los tratados que nos vinculan y los consensos regionales para contribuir a aplacar la radicalización y el sufrimiento del hermano pueblo de Venezuela” (Montevideo, 2017, s/p). Vázquez se mostró preocupado ante la acefalía de la Secretaría General de la Unasur. Su opinión es que Unasur debe “tener alguien que lo coordine y lo ordene lo lleve adelante” (Comunicación presidencial, 2017, s/p). Además, Vázquez fue consultado para saber “si Uruguay tiene candidato y por el momento no tenemos candidato para ese cargo. Estamos dispuestos a considerar otros candidatos de otros países que todavía no se han presentado” (Comunicación presidencial, 2017, s/p).

En este contexto de división entre estrategias concéntricas y poligámicas, el 18 de abril de 2018, los cancilleres de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Paraguay y Perú remitieron una nota a Bolivia que tenía la Presidencia Pro-Témpore, donde se manifestó que durante un año, los gobiernos no participarán de cualquier instancia de Unasur hasta que se resuelva el sucesor de Ernesto Samper (Maira, 2019). A la vez, Colombia suspendía su participación en Unasur al denunciar el Tratado Constitutivo del organismo el 27 de agosto de 2018.

La respuesta uruguaya vino principalmente del Ministerio de Relaciones Exteriores. Nin Novoa declaró en los medios uruguayos que Uruguay continuaría siendo miembro de Unasur. Desde que terminó la presidencia pro tempore uruguaya, Nin Novoa dijo que la Unasur dejó de funcionar de facto. A partir de enero de 2017, cuando Samper deja la Secretaría General, “la Unasur se ha vuelto un caos administrativo, nadie ordena, hay gran rivalidad entre los funcionarios, sumado todo ello a la inacción de la administración” (Nin Novoa en LR21, 2018, s/p).

A pesar de las dificultades de Unasur, Nin Novoa estableció que Uruguay seguirá siendo Estado miembro del organismo. En ese sentido, dijo que “no nos vamos a ir de Unasur, porque es un organismo de integración regional válido y valioso” (Nin Novoa en LR21, 2018, s/p). El motivo por el cual Uruguay no decidió seguir la estrategia de los países que suspendieron sus actividades fue el cambio institucional de Unasur para evitar la no cooperación. Al respecto, Nin Novoa dijo que “había que fortalecer la Unasur y cambiar lo que hay que cambiar, pero no abandonarla así de esa manera” (LR21, 2018, s/p).

La declaración del Canciller uruguayo es fundamental ya que marca un cambio en la elección institucional de Uruguay respecto a la Unasur. En primer lugar, el gobierno uruguayo reconoce la importancia de Unasur ya que “es un ámbito en el cual la coordinación política de todos los países de Sudamérica y con algunos otros alcances, que no son solo políticos, es muy importante” (Nin Novoa, 2018, s/p). En segundo lugar, el gobierno de Uruguay hará “todos los esfuerzos posibles para que se pueda rever esta situación por parte de esos seis países a los efectos de tener una organización propia sudamericana, que pueda coordinar temas que son comunes entre los países” (Nin Novoa en LR21, 2018, s/p).

En cuanto al cambio institucional de Unasur, Nin Novoa respalda su postura en la creencia de que “hay que rever algunas cosas: creo que habrá que tomar algunas decisiones importantes en cuanto a la manera, a las formas de resolver nuestras diferencias o los problemas que hay” (LR21, 2018, s/p). Este cambio de Unasur que propone Uruguay está orientado al proceso de toma de decisiones del organismo. Entre los cambios institucionales a Unasur, Nin Novoa propone que uno de ellos

“quizás sea cambiar los sistemas de votación, buscar mayorías calificadas, altas mayorías (dos tercios), algo que impida la parálisis que da la falta de consenso. Tenemos un mandato programático” (LR21, 2018, s/p).

El gobierno uruguayo luego de la suspensión de las actividades de los países miembros decidió como elección institucional el cambio. Al ser una institución focal insatisfactoria tanto por su bloqueo como por la no participación de varios de sus miembros, Uruguay avanza en el proceso de elección institucional. Por ello, la estrategia es alterar el escenario institucional a través del cambio de sus reglas. Como mencionó Nin Novoa, la principal propuesta es el cambio de las reglas para la toma de decisiones. De esa manera, se evitaría una parálisis institucional con alguna mayoría predeterminada en las votaciones.

Sin embargo, de cara al futuro la estrategia de cambio es muy costosa. A medida que se avanza en el proceso de elección institucional, las distintas estrategias son más costosas y requieren de mayor esfuerzo y horizontes temporales más extensos. El contexto político de la región es una creciente polarización respecto a los mecanismos de integración regional, sumado a una política exterior estadounidense de aislamiento a Venezuela. En los hechos, Uruguay ni tampoco Bolivia que ostentaba la Presidencia Pro-Tempore tenían las capacidades materiales ni de negociación para revertir esta dinámica. Ya sea desde el Grupo de Lima como desde la OEA, los Estados que suspendieron su participación tenían sus propias preferencias políticas que legitimaban dicho accionar.

En marzo de 2019 a través de la cumbre de Presidentes suramericanos en Santiago de Chile. Como resultado, se creó el Foro para el Progreso de América del Sur (Prosur) con la participación de la República Argentina, la República Federativa del Brasil, la República de Chile, la República de Colombia, la República del Ecuador, la República Cooperativa de Guyana, la República del Paraguay y la República del Perú. En los días previos a la Cumbre de Santiago, Vázquez declaró que los países de la región “tienden a superponer los proyectos. Tenemos que sentarnos a pensar bien y no volver a cometer los errores que se hicieron anteriormente” (Comunicación presidencial, 2019, s/p). Como propuesta, Vázquez dijo que “un buen paso sería que los países que integran la Alianza del Pacífico y el Mercosur pudieran lograr un encuentro e integrarse estos dos procesos que ya están funcionando” (Comunicación presidencial, 2019, s/p). La declaración de Vázquez está en sintonía con las preferencias políticas sobre la importancia de aumentar el comercio exterior uruguayo. Por otro lado, menciona que existen alternativas institucionales a Unasur como la CELAC. Sin embargo, días previos a la Cumbre de Santiago el vicecanciller Bergamino manifestó la posición de Uruguay respecto al organismo. En gran medi-

da, coincide con las críticas de Vázquez. Para la Cumbre de Santiago de Chile, Vázquez y Novoa no asistieron por problemas de agenda (Nodal, 2019). En su lugar, fue el vicescanciller a una reunión de Jefes de Estado. Si volvemos al proceso de creación de Unasur, la dinámica es similar a la primera magistratura de Vázquez. En dicha ocasión, asistió el Vicepresidente (en ese entonces Nin Novoa) junto al canciller a la Cumbre que dió origen a Unasur en un contexto de tensiones con Argentina.

Luego de la suspensión de la actividad de los países miembros en 2018, los intentos de cambio institucional fueron infructuosos pese a la intención de que los países reavean su actuar. Por ello, Uruguay establece la estrategia de selección con el Mecanismo de Montevideo a través del Grupo Internacional de Contacto. En él, articula con México una propuesta latinoamericana para la solución del conflicto venezolano. La crisis de Venezuela adquirió tal magnitud que se constituyó en un problema de cooperación regional a la vez de su imposibilidad para establecer una estrategia sudamericana que no esté en contra de los principios de la política exterior uruguaya.

Además, la selección se manifiesta con la participación de Uruguay en la CELAC. Primero, con la reelección de México en la Presidencia Pro-Tempore en septiembre de 2020 (Ministerio de Relaciones Exteriores de Uruguay, 2019). En dicha ocasión, Nin Novoa participa de la Reunión Ministerial Extraordinaria de la CELAC en Nueva York. Posteriormente, luego de las elecciones del 2019 Nin Novoa asiste a la Cumbre de la CELAC celebrada el 9 de enero de 2020 (Ministerio de Relaciones Exteriores de Uruguay, 2020d). Durante su discurso, ante la incapacidad de reformular la Unasur con los 12 países miembros, manifiesta “la importancia de la CELAC como foro de integración regional ante el fracaso de otros mecanismos” (Ministerio de Relaciones Exteriores de Uruguay, 2020d, s/p). Ante la imposibilidad del uso de Unasur, Nin Novoa le da a la CELAC el rol de alternativa institucional. Luego de la salida de los 7 Estados miembros de Unasur, Uruguay no participó en el Prosur, el Grupo de Lima y denunciando el Tratado Interamericano de Asistencia Recíproca. En contraposición, acompañó la decisión de México de relanzar la CELAC y junto a este país proponer una alternativa negociada al conflicto venezolano.

Durante los últimos meses del gobierno del FA, la política exterior uruguaya tuvo su foco comercial en el acuerdo entre el Mercosur y la Unión Europea junto a los buenos oficios en el conflicto venezolano. La selección de distintos bloques con atribuciones que antes se coordinaban en la Unasur fue la elección institucional que llevó a cabo en 2019 Uruguay.

Conclusiones

En cuanto a las preferencias políticas del FA, en las Bases Programáticas se definió a la Unasur como el organismo más importante e institución focal para la cooperación política del Uruguay. El hecho de ser el único organismo y el más ambicioso para coordinar políticas a nivel sudamericano le da preponderancia en la estrategia del FA para la inserción regional de Uruguay. En base al documento electoral, el Mercosur posee inherentemente un lugar central en la política exterior uruguaya dadas las características del país. Pero teniendo en cuenta la multiaxialidad y la concentricidad, Unasur es el eje para coordinar políticas a un nivel más amplio que el Mercosur. Las mismas Bases Programáticas remarcan que el foco comercial es reduccionista desde el punto de vista del FA. Con cambios políticos tanto en EE UU, como en los gobiernos regionales, el FA se hizo eco de la situación y propuso un plan para hacer frente al nuevo contexto. El documento fue titulado “*Estrategia Política del Frente Amplio: Hacia el 2020. Lineamientos políticos 2017-2020*” donde el mandato del FA fue reforzar la Unasur a través de su uso institucional. Lo interesante desde el punto de vista de las preferencias políticas del FA es que tanto la integración comercial como la cooperación política fueron promovidas e impulsadas por el gobierno. Dependiendo del contexto, las velocidades con respecto a ambas preferencias cambiaban.

Respecto a la teoría de la elección institucional, Uruguay estableció el uso institucional de la Unasur en los primeros años de la presidencia de Vázquez. La salud, desarrollo social y la ciudadanía sudamericana fueron las prioridades de la Presidencia Pro-Témpore uruguaya a través del uso institucional de la Unasur. Los tres grandes ejes de trabajo de la Presidencia Pro Tempore uruguaya se vieron acompañados por otros temas de la agenda regional para solucionar problemas de cooperación. A través de varios grupos de trabajo y Consejos sectoriales, Uruguay hizo uso de la Unasur como elección institucional para Sudamérica. Durante los años 2015 y 2016 la institución focal para Uruguay en Sudamérica fue la Unasur.

Para salir del *deadlock* institucional en el que se encontraba Unasur, Nin Novoa declaró que era posible cambiar el proceso de toma de decisiones para que el bloque no se paralice. Por ello, al ser una institución focal insatisfactoria tanto por su bloqueo como por la no participación de varios de sus miembros, Uruguay avanza en el proceso de elección institucional. Luego de la salida de los 7 Estados miembros de Unasur en 2019, Uruguay no participó en el Prosur, el Grupo de Lima y denunció el Tratado Interamericano de Asistencia Recíproca. En contraposición, acompañó la decisión de México de relanzar la CELAC y junto a este país proponer una alternati-

va negociada al conflicto venezolano. Durante los últimos meses del gobierno del FA, la política exterior uruguaya tuvo su foco comercial en el acuerdo entre el Mercosur y la Unión Europea junto a los buenos oficios en el conflicto venezolano. La selección de distintos bloques con atribuciones que antes se coordinaban en la Unasur fue la elección institucional que llevó a cabo en 2019 Uruguay.

El apego a los acuerdos programáticos del FA por parte del gobierno sirvieron de marco para los cálculos estratégicos sobre cuál era el camino a seguir. Si bien hubo dos ajustes en la elección institucional de la presidencia de Vázquez, los principales lineamientos en la política exterior no se vieron alterados. Todo lo contrario, sirvieron de fundamento para continuar con la política exterior frenteamplista ante un contexto regional, hemisférico y mundial cada vez más adverso.

Bibliografía

- Actis, E.** (2018). El mundo no es para Temer. *Nueva Sociedad*. <https://nuso.org/articulo/el-mundo-no-es-para-temer/>
- Actis, E. y Malcalza, B.** (2021). Las políticas exteriores de América Latina en tiempos de autonomía líquida. *Nueva Sociedad*, 291. <https://nuso.org/articulo/las-politicas-exteriores-de-america-latina-en-tiempos-de-autonomia-liquida/>
- Agencia EFE.** (21 de abril de 2018). "Uruguay no piensa salirse de la Unasur", asegura el canciller. *Política*. <https://www.efe.com/efe/america/politica/uruguay-no-piensa-salirse-de-la-unasur-asegura-el-canciller/20000035-3592066>
- Bases Programáticas para el tercer gobierno del Frente Amplio 2015-2020.** (2014). [Archivo PDF] https://siteal.iiop.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_uruguay_0512.pdf
- Benzi, D. y Narea, M.** (2019). El regionalismo suramericano después del “giro a la izquierda”. *La integración latinoamericana en debate*, 47. <https://www.teseopress.com/laintegracionlatinoamericana/chapter/el-regionalismo-suramericano-despues-del-giro-a-la-izquierda-balance-y-perspectivas-de-la-unasur/>
- Comini, N. y Frenkel, A.** (2014). Una Unasur de baja intensidad: Modelos en pugna y desaceleración del proceso de integración en América del Sur. *Nueva Sociedad*, 250, 58-77. <http://nuso.org/articulo/una-unasur-de-baja-intensidad-modelos-en-pugna-y-desaceleracion-del-proceso-de-integracion-en-america-del-sur/>
- Comini, N. M., y Frenkel, A.** (2017a). Unasur: De proyecto refundacional al fantasma del Sudamexit. Coordinadora Regional de Investigaciones Económicas y Sociales;

- Anuario de la Integración Regional de América Latina y el Caribe*; 13; 4-2017; 181-207. <http://www.cries.org/wp-content/uploads/2017/04/anuario-2016.pdf>
- Comini, N., y Frenkel, A.** (2017b). La política internacional de América Latina: más atomización que convergencia. *Nueva Sociedad*, (271), 117-129. <https://nuso.org/articulo/la-politica-internacional-de-america-latina-mas-atomizacion-que-convergencia/>
- Comunicación Presidencial.** (19 de septiembre de 2017). Vázquez: Es preocupante que un organismo como la Unasur no tenga secretario general. <https://www.gub.uy/presidencia/comunicacion/audios/breves/vazquez-es-preocupante-organismo-unasur-tenga-secretario-general>
- Comunicación Presidencial.** (18 de junio de 2018). Vázquez llamó a profundizar relaciones con la Alianza del Pacífico y relanzar diálogo entre el Mercosur y China. <https://www.gub.uy/presidencia/comunicacion/videos/vazquez-llamo-profundizar-relaciones-alianza-del-pacifico-relanzar-dialogo>
- Comunicación Presidencial.** (20 de marzo de 2019). América Latina tiene una enorme cantidad de procesos de integración ineficientes y que se superponen. <https://www.gub.uy/presidencia/comunicacion/videos/america-latina-tiene-enorme-cantidad-procesos-integracion-ineficientes-se>
- Frente Amplio.** (2017). *Estrategia política hacia el 2020. Lineamientos generales. Plan Político 2017-2020*. [Archivo PDF] <https://www.frenteamplio.uy/documento/download/8/38/34>
- Fernández Luzuriaga, W.** (2017). La cancillería Uruguaya frente a la crisis política de Venezuela en 2017: interpretando los comunicados oficiales. (Documento de Trabajo / FCS-PEI; 89). Udelar. FCS-UM. PEI. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/19983>
- Jupille, J., y Snidal, D.** (2005). The choice of international institutions: Cooperation, alternatives and strategies. In *American Political Science Association annual meeting*, Washington, DC. https://www.academia.edu/1336790/The_choice_of_international_institutions_Cooperation_alternatives_and_strategies
- Jupille, J., Mattli, W., y Snidal, D.** (2017). Dynamics of institutional choice. *International politics and institutions in time*, 117-43. 10.1093/acprof:oso/9780198744023.003.0006
- Lasagna, M.** (1995). Las determinantes internas de la política exterior: un tema descuidado en la teoría de la política exterior. *Estudios Internacionales*, 111, 387-409. <https://www.jstor.org/stable/41391524>
- Merke, M. F.** (2014). Política exterior argentina y elección institucional: La OEA en el espejo de la UNASUR y el Mercosur. *Pensamiento Propio*, (39). <http://www.cries.org/wp-content/uploads/2014/06/PP-39-web.pdf>

- Ministerio de Relaciones Exteriores de la República Oriental del Uruguay.** (03 de marzo de 2015a). Uruguay aplicará una política exterior de consenso nacional, anunció Rodolfo Nin Novoa. <https://www.gub.uy/ministerio-relaciones-exteriores/comunicacion/noticias/uruguay-aplicara-una-politica-exterior-de-consenso-nacional-anuncio-rodolfo>
- Ministerio de Relaciones Exteriores de la República Oriental del Uruguay.** (13 de marzo de 2015b). Uruguay presidirá Reunión Extraordinaria de Cancilleres de UNASUR. <https://www.gub.uy/ministerio-relaciones-exteriores/comunicacion/noticias/uruguay-presidira-reunion-extraordinaria-de-cancilleres-de-unasur>
- Ministerio de Relaciones Exteriores de la República Oriental del Uruguay** (26 de mayo de 2015c). La Presidencia Pro Témpore uruguaya de la UNASUR recibe al Sr. Secretario General. <https://www.gub.uy/ministerio-relaciones-exteriores/comunicacion/noticias/la-presidencia-pro-tempore-uruguaya-de-la-unasur-recibe-al-sr-secretario>
- Ministerio de Relaciones Exteriores de la República Oriental del Uruguay.** (2015c). Plan Estratégico 2015-2020: Bases para la política exterior del Uruguay. <https://www.gub.uy/ministerio-relaciones-exteriores/sites/ministerio-relaciones-exteriores/files/201810/bases%2Bpara%2Bla%2Bpolitica%2Bexterior%2Bdel%2Buruguay.pdf>
- Ministerio de Relaciones Exteriores de la República Oriental del Uruguay.** (27 de abril de 2016a). Reunión Ordinaria del Consejo de Ministras y Ministros de UNASUR. <https://www.gub.uy/ministerio-relaciones-exteriores/comunicacion/noticias/reunion-ordinaria-del-consejo-de-ministras-y-ministros-de-unasur-traspaso-de>
- Ministerio de Relaciones Exteriores de la República Oriental del Uruguay.** (25 de mayo de 2016b). *Nin Novoa: Me preocupa que entendamos el mundo*. [Archivo de vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=LVHehptdLS0&t=1213s>
- Ministerio de Relaciones Exteriores de la República Oriental del Uruguay.** (27 de septiembre de 2019). Actividades del Sr. Canciller Rodolfo Nin Novoa en la Semana de Alto Nivel de la 74^a Asamblea General de Naciones Unidas. <https://www.gub.uy/ministerio-relaciones-exteriores/comunicacion/noticias/actividades-del-sr-canciller-rodolfo-nin-novoa-semana-alto-nivel-74a-asamblea>
- Ministerio de Relaciones Exteriores de la República Oriental del Uruguay.** (2020a). México asume la presidencia de la CELAC. <https://www.gub.uy/ministerio-relaciones-exteriores/comunicacion/noticias/mexico-asume-presidencia-celac>
- Moravcsik, A.** (1997). Taking preferences seriously: A liberal theory of international politics. Presidencia de Uruguay. (2015a). Discurso del Presidente Tabaré Vázquez emitido

en transmisión simultánea por radio y televisión. https://medios.presidencia.gub.uy/jm_portal/2015/noticias/NO_P212/Vazquez-01032015.pdf

Presidencia de Uruguay. (2015b). *Informe y Memoria Anual de la Gestión del Gobierno Nacional*. Tomo I. https://www.gub.uy/presidencia/sites/presidencia/files/2021-09/tomo_I.pdf

Presidencia de Uruguay. (2015c). *Informe y Memoria Anual de la Gestión del Gobierno Nacional*. Tomo II. https://www.gub.uy/presidencia/sites/presidencia/files/2021-09/tomo_II.pdf

Presidencia de Uruguay. (2016a). *Informe y Memoria Anual de la Gestión del Gobierno Nacional*. Tomo I. <http://www.diputados.gub.uy/docs/inf2016t1.pdf>

Presidencia de Uruguay. (2016b). *Informe y Memoria Anual de la Gestión del Gobierno Nacional*. Tomo II. <https://parlamento.gub.uy/sites/default/files/TOMO2.pdf>

Radio Sarandí 960. (01 de abril de 2019). Nin Novoa: "Si hay compañeros que dicen que en Venezuela hay democracia, yo tengo matices". <https://www.sarandi690.com.uy/2019/04/01/27544-nin-novoa-venezuela/>

Ramos, H. D. (2012). La dimensión partidaria de la integración regional : los partidos políticos de Argentina, Paraguay y Uruguay frente al MERCOSUR (1991-2006) [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Rosario] Rep Hip de la Universidad Nacional de Rosario.

Ramos, H. D. (2017). Nuevas izquierdas y nuevas derechas: Debates en torno a la conceptualización de los procesos políticos latinoamericanos recientes. *Tempos Históricos*, 21(2), 209-231. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6815962.pdf>

Ramos, H. y Korol, P. (2017). Cambio político y modelos de regionalismo. Incertidumbres respecto del futuro de MERCOSUR y la UNASUR. *XVI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. <https://www.aacademica.org/000-019/294>

Unasur. (2008). Tratado constitutivo de la Unión de Naciones Suramericanas. *Revista Aportes para la Integración Latinoamericana*, (18).

Identidad, territorio y Estado en los movimientos sociales campesinos. La experiencia de la Federación Nacional Campesina -FNC- (Argentina) y el *Movimento Sem Terra* -MST- (Brasil)

JULIA L. COLLA

julialcolla@gmail.com

Departamento de Sociología e Instituto de Humanidades y Ciencias Sociales del Litoral (IHUCSO Litoral, UNL-CONICET)

Resumen

Desde la década de 1990, América Latina asiste a una nueva etapa de conflictividad por la tierra y a un creciente activismo campesino, visible en la emergencia de movimientos sociales que adscriben su pertenencia al campesinado. Partiendo de esta realidad, la ponencia presenta avances preliminares de un análisis sobre dos organizaciones: la Federación Nacional Campesina -FNC-, en Argentina, y en el *Movimento Sem Terra* -MST-, en Brasil. Se indaga acerca de las distintas realidades y contextos sociohistóricos que permitieron el surgimiento de organizaciones políticas de envergadura en ambos países. Luego, se describen los “nuevos” repertorios de acción colectiva en el marco de la protesta social y formas de participación más “tradicionales” que transcurren entre la formalidad de estructuras orgánicas (asociación civil, partidos políticos de izquierda) y la informalidad de la membrecía y la referencialidad política a otros líderes carismáticos y/o religiosos (pastores, caciques, ancianos). También, se atienden los procesos identitarios dentro de los movimientos en relación a: 1. la pertenencia social de los participantes (pueblos indígenas, trabajadores sin tierra, etc.), ya que no necesariamente tienen un origen como productores familiares; 2.- los vínculos con las políticas públicas, sobre todo, porque éstas tienen importancia en el sustento económico y por las estrategias que se tienen para participar de programas estatales; 3.- la construcción de los territorios como espacios autónomos de recreación campesina.

La metodología utilizada es cualitativa, aunque también se utilizan recursos estadísticos para contextualizar el fenómeno en cuestión. Se recuperarán entrevistas y observación participante realizadas a integrantes de la FNC en la provincia de Chaco y del MST en los asentamientos en el municipio de Presidente Prudente (São Paulo, Brasil).

Palabras clave: movimientos sociales / territorios campesinos / identidad

Introducción

Este trabajo presenta resultados preliminares de un análisis comparativo en curso acerca de dos movimientos sociales en el ámbito rural: el *Movimento Sem Terra* (MST), en Brasil, y la Federación Nacional Campesina (FNC), en Argentina.

El objetivo es atender a las distintas realidades y contextos sociohistóricos que permitieron el surgimiento de organizaciones políticas de envergadura en ambos países. Se espera plantear un diálogo entre estos espacios que permita comprender los alcances y desafíos que tiene la lucha política en lugares, no son tan distantes en términos geográficos, pero diversos en términos organizacionales y políticos.

En efecto, desde hace algunos años, los estudios sociales agrarios en el cono Sur Latinoamericano giran entorno a la presencia pública de movimientos sociales, la emergencia de identidades subalternas, acciones colectivas y repertorios de acción novedosos. Ciertamente estos espacios fueron disruptivos de aquellos que dominaron el escenario político durante mediados del siglo XX, como los grandes sindicatos y organizaciones agrarias (Ligas agrarias), que jugaron un papel clave en el impulso y el sostén público de las reformas agrarias y los procesos de modernización que ocurrieron en muchos países del continente.

Desde los años 90', con la consolidación del neoliberalismo y una nueva etapa del capital en la región, pueblos originarios, campesinos y trabajadores rurales volvieron a ensayar formas de organizarse. Los criterios organizativos cambiaron: fueron constituidos con una fuerte formación de base; con cuerpos de delegados y canales que democratizaron la circulación de información. También adoptaron novedosos repertorios de protesta social, muchos de ellos surgidos en el ámbito urbano que se adecuaron a la ruralidad, como las tomas u ocupaciones de tierra, que analizaremos en este trabajo.

Actualmente, las organizaciones son sumamente heterogéneas en su constitución y sus demandas trascienden las clásicas de reforma agraria vinculadas a la tierra y el trabajo. Más bien se han agregado otras más integrales, que contemplan la dimensión territorial, ambiental, identitaria y cosmológica de los espacios de vida. Entre las reivindicaciones socioeconómica, los productores familiares reclaman créditos financieros, canales de comercialización y el acceso a la tierra; como ciudadanos, la educación, la vivienda y derechos políticos específicos como en el caso de los pueblos indígenas y las mujeres. Como señala Nancy Fraser (2000), los movimientos sociales actuales buscan una política "bivalente" de justicia social. Es decir, son espacios que fueron incorporando a las demandas "clásicas" de redistribución socioeconómica, reivindicaciones vinculadas al "reconocimiento de la diferencia",

en tanto política de la identidad. Ambas dimensiones se convirtieron en la forma paradigmática de conflicto político y visibilizaron cuestiones étnicas, nacionales, de género, y otras, entre quienes participaban.

En este camino, también, construyen nuevos territorios. Por ello, en este trabajo hemos decidido denominar a estos espacios como *movimientos socioterritoriales* para atender a la dimensión geográfica en relación con los territorios que son producidos y construidos por los movimientos sociales, además, de la preocupación sociológica por las formas, acciones y relaciones que construyen en el escenario político (Fernandes, 2005). Para cumplir con los objetivos propuestos, en primer lugar, se realiza una breve descripción sobre la distribución de la tierra en Brasil y la especificidad legal respecto a la tenencia de la misma. Luego, se procede a analizar el contexto de surgimiento y las pautas organizativas del *Movimento Sem Terra* (MST) de Brasil. Particularmente, el sector que se desplaza en la zona de Pontal do Paranapanema (en el extremo oeste del Estado de São Paulo) donde recientemente comenzamos nuestro trabajo de campo a través de una estancia de escala docente otorgada por la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM) y participamos en el *Proyecto Movimentos Socioterritoriais em perspectiva comparativa* del Grupo de investigación *Rede DataLuta* en la Universidad Estadual Paulista (UNESP).

En segundo lugar, se analiza la Federación Nacional Campesina, con sede en la provincia de Chaco (Argentina). En este lugar desarrollo mis investigaciones desde hace ocho años y realicé mi tesina de grado y tesis doctoral, esta última financiada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), de Argentina.

Cabe explicar los criterios o las razones de elección de las organizaciones para el presente estudio comparado. Por un lado, nos interesa indagar las complejidades identitarias dentro de organizaciones que se auto adscriben dentro de una clase social, como es el campesinado. Tanto la FNC como el MST muestran algunas paradojas políticas en torno a la voluntad de la pertenencia a este sector social que se recrea permanentemente en la lucha por la tierra y el territorio. Por otro, quisimos estudiar a movimientos rurales que reivindican una identidad étnica, ya que nos parecen formas importantes para mostrar los nuevos carriles por los que corre la lucha política en la actualidad.

El acaparamiento de tierra en Brasil: la industria del *grilagem*

La historia agraria de Brasil debe entenderse en la clave de estos dos procesos: la lucha por la apropiación de un territorio enormemente vasto, y la lucha por la

apropiación de la fuerza de trabajo necesaria para explotar dichas tierras. Es el contrapunto entre estos dos procesos lo que facilita la comprensión de la forma en que se desarrolló el agro brasileño y de los procesos sociales a los que dieron lugar. Paralelamente, la mirada sociológica se detiene en el conflicto generado por estos dos procesos y en sus actores principales: por un lado, los *coroneles* y latifundistas y, por el otro, los campesinos y los trabajadores rurales en sus distintas formas y organizaciones; y entre ambos, la legislación agraria y el Estado, fuertemente influido y manipulado por los primeros (Fernandes, 2000).

La distribución desigual de la tierra se remonta a la época de la colonia con el sistema de las Capitanías Hereditarias y las Sesmarías que reservaban las tierras a la nobleza portuguesa, y a la posterior Ley de Tierras de 1850 que terminó de consolidar el latifundio. Con esta última, se estableció que todas aquellas tierras (pertenecientes anteriormente a la realeza) y que no pudiesen ser apropiadas en un plazo determinado, debían ser devueltas al Estado. Esta disposición generó una nueva categoría: las *terras devolutas*, que al menos nominalmente, serían de propiedad fiscal. En la práctica, la apropiación de las tierras por parte de los latifundarios (*coroneles*), siguió un procedimiento en el que los campesinos de origen criollo (*caboclos*), de origen negro (hijos de los esclavos libertos a fines del siglo XIX) y de origen europeo, les era permitido ocupar tierras no reclamadas o apropiadas, con el fin de desmontarlas y convertirlas a la agricultura. En este sentido, los propietarios ofrecían distintos regímenes de tenencia a determinados campesinos que desearan permanecer en el lugar. Ello dio lugar a una serie de figuras distintas: *arrendatarios*, *foreiros*, *meieiros*, *agregados*, *parceiros*, según cuál fuese la figura que relacionaba la fuerza de trabajo con el capital terrateniente. La característica común a ellas fue la inestabilidad y la precariedad en la tenencia de la tierra, así como la explotación a la que eran sometidos, con recurrentes desalojos y desplazamientos forzados (Fernandes, 2000; Piñeiro, 2004). También, los territorios indígenas y negros (*quilombos*) fueron sucesivamente invadidos por ocupantes ilegales, con situaciones de enfrentamiento sumamente violentas.

Mientras tanto, los acaparadores de tierras comenzaron a ser cuestionados por sus dominios por parte del Estado. Sin poder acreditar el dominio de la posesión, dividieron los latifundios y vendieron partes de ellos. Pero también, crearon un dispositivo para legalizar dichas tierras: la industria del *grilagem* que consistía, básicamente, en la falsificación de los documentos de posesión.¹ En ellos se constaba

1 El término *grilagem* surgió de la práctica en la que las personas ponían documentos falsos en una caja con grillos para que estos coman el papel y lo dañen para que parezcan documentos antiguos entregados por la Corona.

que las tierras *devolutas* habían sido supuestamente transferidas a propiedad particular. En Estado de São Paulo, hacia mitad del siglo XIX, esta industria tuvo como fin la apropiación de tierras para la formación de grandes haciendas de café. En la región de Pontal do Paranapanema la ocupación de este territorio se dio con una extrema violencia a través del genocidio de las poblaciones indígenas y el desmonte de la Mata Atlántica. Los grandes latifundios que allí se instalaron fueron los de Feito Pirapó-Santo Anastácio, Fazenda Boa Esperança do Aguapei, Fazenda Três Ilhas y Fazenda Cuiabá. En términos generales, la tierra de Brasil fue apropiada por coroneles emergentes, terratenientes y *grileiros*, estos últimos, semejantes a los traficantes de esclavos. Mientras tanto, los campesinos desposeídos, pueblos indígenas y negros que abandonaban las granjas, recorrían los caminos y acampaban a los costados de las fincas. Allí sufrían también desalojos por parte de propietarios y fuerzas policiales. De similar manera ocurrió con los migrantes de origen europeo que, hacia finales del siglo XIX y principios del XX, arribaron al Brasil y se instalaron en los estados de Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Paraná y São Paulo. Sus hijos, nietos y bisnietos continuaron emigrando a otras regiones, acampando en las cercanías a los latifundios. En la segunda mitad del siglo XX, esta situación dio inicio a la categoría conocida como los “Sin Tierra”, utilizada como denominador común para agrupar a los desposeídos del campo (Fernandes, 2000). Y también marcó una característica peculiar en torno a la disputa por el acceso a la tierra: la lucha política consistió en ocupar las haciendas y latifundios, y librar una disputa jurídica por cuestionar los títulos de propiedad que habían sido adquiridos a través del *grilagem*.

Una historia de luchas campesinas: el surgimiento del MST

Durante la década del setenta, durante la Dictadura cívico militar, el ala más progresista de la Iglesia Católica impulsada por el Concilio Vaticano II, del año 1965, comenzó un trabajo para conformar pequeños grupos de reflexión pastoral denominados Comunidades Eclesiales de Base (CEB). El movimiento se extendió, y pese a perder luego el apoyo de las jerarquías eclesiales, se transfiguró en un movimiento autónomo. Las CEBs se nuclearon en la Comisión Pastoral por la Tierra (CPT), organismo que fue decisivo en el nacimiento del MST. En la tarea de organización de las CEBs se adoptó la metodología de educación popular creada por el pedagogo y filósofo Paulo Freire, por lo que se abrieron espacios de discusión y de

concientización que permitieron construir gradualmente un instrumento de organización campesina para la lucha por la tierra (Fernandes, 2000; Piñeiro, 2004).

La génesis del MST comenzó con la ocupación de las haciendas de *Macali* y *Brilhante* en Ronda Alta en el Estado de Río Grande do Sul, el 7 de septiembre de 1979, y luego se extendieron a otras, como las sucedidas en los estados de Santa Catarina, Paraná, São Paulo y Mato Grosso do Sul. Una particularidad que presentaron estas primeras experiencias fue haber sido movilizadas por pueblos indígenas y haber sentado precedentes para la continuidad de la ocupación de tierras como repertorio de lucha política. Posteriormente, en enero de 1984, se fundó el Movimiento en el Primer Encuentro Nacional de Trabajadores sin Tierra en la ciudad de Cascabel.

En Pontal do Paranapanema, Estado de São Paulo, la primera ocupación de tierras ocurrió el 14 de julio de 1990, en la hacienda *Nova Pontal*, ubicada en el municipio de Rosana. Este evento fue considerado como un hito en el proceso de espacialización del MST. Por un lado, porque la experiencia demostró la capacidad organizativa del movimiento al cuestionar la legitimidad de la posesión de las tierras adquiridas a través del *grilagem*. Por otro, pese a ser desalojadas, las familias mantuvieron la organización de la lucha acampando a orillas de la carretera. Esto abrió una nueva modalidad de acción colectiva: los campamentos, que describiremos a continuación.

En estos cuarenta años de lucha por la tierra, la trayectoria del movimiento ha sido muy conflictiva, con numerosos episodios de violencia física y material por parte de los *yagunzos*, hombres armados contratados directamente por los terratenientes locales, o incluso, por las acciones represivas de la policía militar. No obstante, hasta el momento, la región está formada por 117 asentamientos rurales, que albergan a unas 7.000 familias campesinas. Hay cerca de 170 mil hectáreas de tierra recolectadas para lo que el movimiento denomina la “Reforma Agraria”. Los asentamientos cuentan con la infraestructura de asociaciones, cooperativas, escuelas, centros de salud, agroindustrias, templos religiosos, almacenes y otros. También espacios que buscan la participación de la comunidad a través del ocio, como canchas de fútbol y canchas polideportivas (Portal MST, 2022). Resta mencionar los vínculos políticos que el movimiento mantiene con organizaciones internacionales, como la Vía Campesina, y la participación reciente en el plano electoral y político brasileiro. En las últimas elecciones, el MST intervino activamente con candidatos propios en las elecciones municipales, estatales y nacionales acompañando al Partido de los Trabajadores (PT), que llevó a la presidencia del país a Luiz Inácio Lula da Silva.

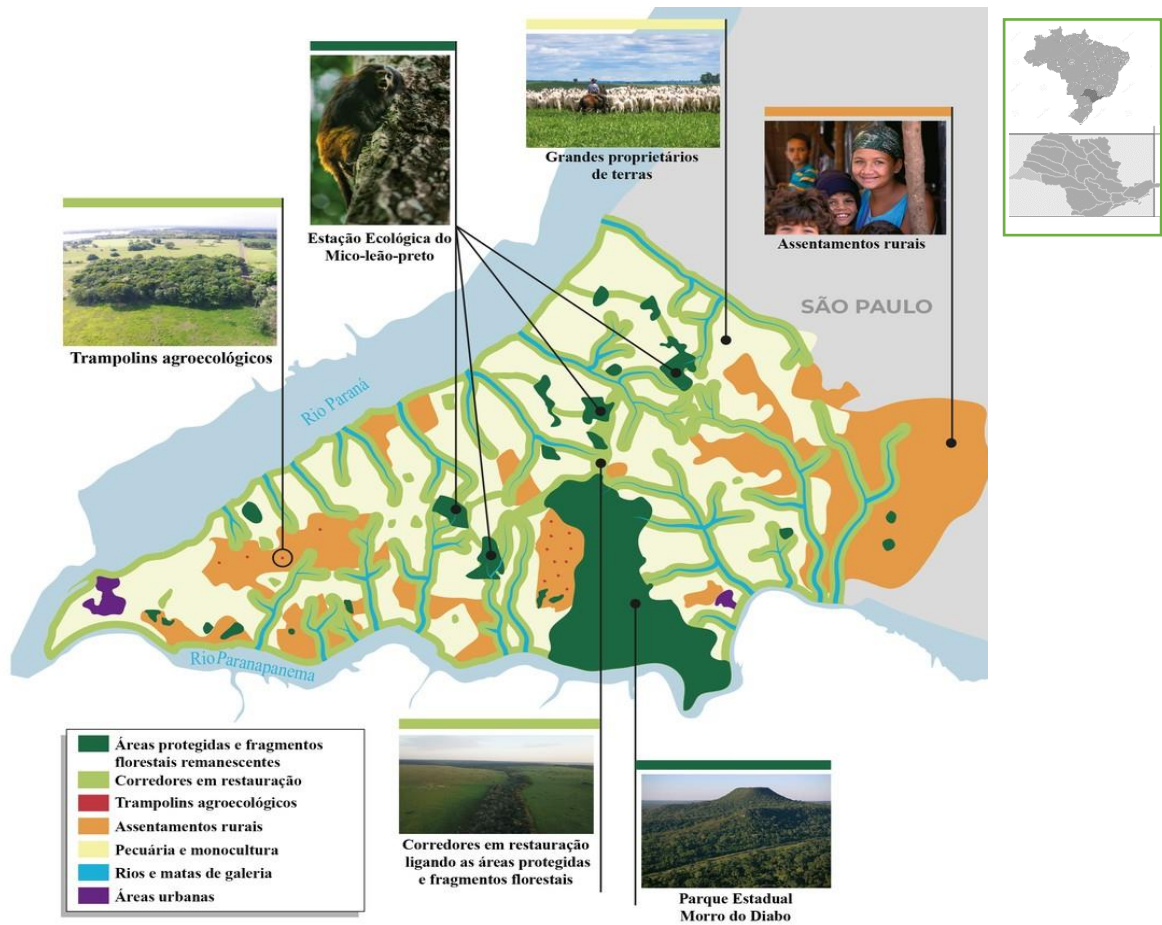


Imagem: Mapa temático de Pontal do Paranapanema (Sao Paulo) com localização de grandes proprietários de terra e assentamentos rurais, *Projeto de restauração da paisagem e florestas no Pontal do Paranapanema*, Instituto de Pesquisas Ecológicas. Extraído de:

<https://noticias.ambientebrasil.com.br/clipping/2020/11/19/165291-projeto-corredores-ecologicos-restaura-paisagens-beneficia-animais-e-possibilita-geracao-de-empregos-no-pontal-do-paranapanema.html>



Imagen: Fotografía de campamento de MST, Mirante do Paranapanema, São Paulo, agosto 2022.
Fuente: de autoría.

Repertorios de acción: los campamentos, los asentamientos y los litigios judiciales

Actualmente, Brasil es uno de los países de Latinoamérica más desiguales en lo que respecta a la distribución y acceso a la tierra. Los ingresos están altamente concentrados. El estrato más rico, que es un 10% de la población, representa el 48% de los ingresos anuales, y el 20% más pobre sólo representa un 2% de estos ingresos. Hoy, 23 millones de brasileños viven debajo de la línea de pobreza y 52 millones no tienen una alimentación suficiente. Asimismo, el 1% de las familias rurales posee el 47 % de las tierras del campo, mientras que más de 12 millones de personas viven en la indigencia, sin tierra. Al mismo tiempo, en los grandes estados del país, 166 millones de hectáreas cultivables permanecen en desuso. Los pequeños agricultores conforman el 80% de la población rural, sin embargo, poseen menos del 18% de las tierras cultivables disponibles (Corrêa, 2004).

Esta situación se vio agravada en los últimos años, luego del golpe de Estado en 2016. Los recortes presupuestarios en las políticas públicas y el cierre de los circuitos de comercialización como el Programa de Adquisición de Alimentos (PAA), agravaron la situación. Incluso, la Asamblea Legislativa del Estado de São Paulo dio lugar a una ley para regularizar las tierras fiscales y el traslado de alrededor de un millón de hectáreas a dominio a ocupantes ilegales, lo que en la práctica el MST denuncia como un “nuevo *grilagem*” (Ley 277/2022) (MST, 2022).

Esta situación redobla las acciones del movimiento social. Como mencionamos, la particularidad que presenta la lucha por la tierra y las ocupaciones tiene que ver con una lucha política que se desarrolla tanto en el plano territorial, a través de la ocupación y, en el lo judicial, con litigios que cuestionan el acaparamiento ilegal de tierras y solicitan acceder a permisos. El primer paso, es la decisión de qué tierras ocupar, por lo general, latifundios que se encuentran improductivos o no cumplen con la función social.² Luego, a través de las diversas organizaciones gubernamentales y no gubernamentales que trabajan sobre la cuestión agraria se comienza con la presentación de la documentación y las acciones judiciales correspondientes.

Paralelamente, la ocupación efectiva de los territorios ocurre en dos momentos: a través de los campamentos y asentamientos, que son metodologías diferentes en todo Brasil.

Cada uno de estas modalidades de socialización política tiene su propia temporalidad y construcción del territorio. Los campamentos vendrían a ser una primera instancia provisoria en la toma de tierras. Son de diferentes tipos y sin permanencia o determinados por grupos de familias (Fernandes, 2008). En las visitas a campo en Pontal do Paranapanema nos encontramos con que estos espacios suelen ubicarse en cercanías a la ruta y los latifundios, a la espera de la resolución de los litigios legales para el acceso a la tierra. Son predios delimitados, y muchas veces militarizados. Dentro de ellos, se ubican una serie de viviendas precarias, con pequeños cultivos individuales y espacios de uso común, como la proveeduría.

Una característica no menor es la composición social de quienes allí asisten; muchos provienen de zonas urbanas con profesiones y trabajos diversos, que optan por la ocupación como medio para migrar a zonas rurales. Por ello, percibimos que la dinámica de los campamentos suponía la presencia de un grupo de personas que disponían de “turnos” para estar presentes en el espacio mientras que otros se encontraban trabajando, como así también de otras familias que ya contaban con su parcela de tierra en otros asentamientos pero que se solidarizan con quienes comienzan a acampar o lo hacen en nombre de sus hijos. La duración de estos dispositivos de presión depende de las circunstancias políticas como a las negociaciones que se puedan realizar a través de los litigios judiciales, que son llevados a cabo por dirigentes y abogados del movimiento.

El asentamiento, en cambio, es la conquista del área en cuestión y la localización de las familiares -por lo general, en predios individuales-. Realizamos una visi-

2 La Constitución brasilera define “función social” mediante un grupo de criterios que los propietarios rurales necesitan observar: uso racional, preservación ambiental, respeto por las leyes laborales, producción y empleo.

ta al Asentamiento “Che Guevara” en Mirante Do Paranapanema. El mismo surgió de una ocupación en el año 1991 por 600 familias en la Hacienda Santa Clara y actualmente dispone de escuelas, centros de salud, iglesias y un conjunto de espacios de uso comunitario. El lugar se dedica principalmente a la lechería, a la producción de alimentos diversificados (hortalizas, yuca, maíz) y a la crianza de reses, cerdos y aves para consumo familiar y generación de ingresos. Recientemente nos encontramos indagando sobre los distintos canales de comercialización que tienen estas familias para su reproducción económica. Hasta el momento identificamos que una gran parte de la materia prima (sobre todo lechería) es captada por los grandes circuitos de comercialización. También, existen *almacenes camponeses* en los que se distribuye y comercializa a granel con determinados productos de valor agregado.



Imagen: Fotografía de ingreso al Asentamiento Che Guevara, Mirante do Paranapanema, São Paulo. Fuente: De autoría.

Finalmente, en los campamentos y asentamientos se construye la socialización política del movimiento. Al respecto, Fernandes (2008) distingue tres dimensiones: el espacio comunicativo, el interactivo y de lucha y resistencia. El primero, está construido desde los primeros encuentros; es la reunión y el aprendizaje y la definición de los objetivos entorno a la ocupación. Los participantes saben por qué están en ese lugar y comienzan una experiencia de transformación de sus realidades. La

segunda dimensión es el espacio interactivo, que puede transcurrir antes, durante o después de la ocupación de tierras. Refiere al intercambio de experiencias, el conocimiento de historias de vida, en la concientización de la condición de expropiación y explotación y en la construcción de la identidad de los sin tierra. El contenido de los encuentros de base es la recuperación de las historias de vida asociadas con el desarrollo de la cuestión agraria. Así, la vida se experimenta a través de interacciones y en ella, los interesados en ocupar tierra pierden el miedo que supone una situación que suele atravesar por momentos de violencia. Los participantes, analizando la situación, la relación de fuerzas políticas, la formación de articulaciones y alianzas para el apoyo político y económico, transforman las condiciones subjetivas por medio de intereses y voluntades, reconocen sus derechos y participan en la construcción de sus destinos. Se enfrentan a los dueños y sus fuerzas de seguridad y, también, con la policía y el Estado. Se trata de un proceso de formación política, generador de la militancia, que refuerza la organización social.

La distribución de la tierra en la provincia de Chaco, Argentina

La apropiación de tierras en el territorio chaqueño encontró históricamente tres modalidades; la concesión otorgada a grandes compañías y terratenientes; la colonización estatal y la ocupación irregular (Roze, 2007). En un principio, la desposesión de los territorios indígenas fue producto del “botín de guerra” de funcionarios se adjudicaban enormes extensiones en compensación por su participación directa o indirecta en las campañas contra los pueblos indígenas. Luego, el gobierno nacional produjo un dispositivo jurídico-normativo especial para los territorios de “frontera” controlados militarmente (Trincherro, 2007). El mismo consistía en garantizar la ocupación efectiva a través de la Ley “Avellaneda” del año 1876 (de Inmigración y Colonización n°817) y su posterior reforma de 1891 (Ley N° 1291). Con esto, el Estado pregonaba la necesidad de ocupar el territorio por colonos, principalmente de origen migrante y europeo y bajo características similares a la política colonizadora norteamericana. Sin embargo, este proyecto fue interrumpido en 1884, con la entrega de tierras en forma arbitraria y sin cumplir los requisitos básicos que dicha legislación exigía (los predios debían ser libres de ocupantes y el adjudicatario tenía que explotarlos directamente, sin intermediarios). La magnitud de la apropiación latifundista de tierras fue inaudita: entre 1876 y 1903 el Estado, mediante las leyes de remate público y de derechos posesorios, entregó 41,8 millones de hectáreas a 1834 propietarios privados, es decir, prácticamente la tercera parte de los 119 mi-

llones de hectáreas que conformaban los Territorios Nacionales (que a su vez representaban la mitad de la superficie total de la Nación). (Miranda, 2005 [1955]).

Con posterioridad, el auge de entrega de tierras volvió a cobrar impulso entre los años 1903 y 1930, junto con la política de promoción del algodón y la necesidad de reclutamiento de mano de obra indígena. A diferencia del período anterior, se caracterizó por el desarrollo de la pequeña y mediana explotación agrícola mediante el asentamiento de colonos inmigrantes sobre tierras fiscales. En 1903 se dictó la Ley n° 4167 de Arrendamiento y Venta de tierras fiscales que tuvo vigencia hasta la década de 1950. El Estado dispuso la distribución de superficies de 100 hectáreas para labores agrícolas y 625 para ganadería. Como resultado, el Censo Agropecuario Nacional del año 1960 registró en la provincia de Chaco, 27.000 explotaciones, de las cuales alrededor del 80% correspondía a extensiones menores de 100 hectáreas y ocupaban alrededor de 5 millones de hectáreas (Roze, 2007). Estos mecanismos legales para la adjudicación de tierra alcanzaron también a las comunidades indígenas de Pampa del Indio. Primero, con la sanción de la Ley n° 5559 de Fomento de los Territorios Nacionales a partir de la cual el Estado entregó, bajo la modalidad de “Reserva”, permisos de ocupación en tierras fiscales. Luego, con la implementación de la Ley Nacional de colonización N° 12.636, las acciones del Consejo Agrario Nacional y el Plan Quinquenal a partir de los cuales se fomentó el acceso a la tierra de los pueblos originarios a través de la radicación de familias en colonias agrícolas. Finalmente, la Reforma constitucional de 1994 y la Ley del Aborigen Chaqueño, habilitaron la entrega de los títulos de propiedad de la tierra indígena de manera individual y comunitaria.

En términos generales, podríamos decir que, si bien los procesos de concentración y acaparamiento de tierras por parte de grandes terratenientes en el norte argentino existieron desde el avance de fronteras estatales, la estructura parcelaria y el modo de inserción productiva que sostuvieron las economías regionales, permitió una brecha menor de desigualdad que en el caso brasilero. Otra diferencia significativa fue que los mecanismos estatales de regulación dominial permitieron sostener cierto marco de legalidad en torno a la apropiación de tierras, por parte del conjunto de productores agrícolas que pretendían acceder a ella. No obstante, en la situación de los pueblos indígenas, la Reforma Constitucional de 1994 habilitó la figura de resarcimiento histórico, sobre la cual se sustentan muchas de las demandas actuales de los movimientos sociales.

Indígenas y campesinos: el surgimiento de la FNC

El surgimiento formal de la Federación Nacional Campesina (FNC) data del año 2009 en Pampa del Indio, provincia de Chaco. No obstante, esta fecha marcó la nacionalización de una organización predecesora, la Unión Campesina de Chaco (UCC), surgida en el año 2002. El componente social desde sus inicios fue la participación de indígenas del pueblo qom. El líder indígena, Mártires López, conformó este espacio para canalizar las demandas de su comunidad. Su primera acción colectiva de envergadura fue la denominada “Marcha de El Impenetrable”, en el año 2002, en la que miles de originarios de toda la provincia se movilizaron junto con la organización de desocupados llamada Corriente Clasista y Combativa, en el marco de la conmemoración del 12 de octubre (Día del Respeto a la Diversidad Cultural). El evento comenzó en distintos puntos del interior provincial; se conformaron tres columnas de más de dos mil quinientas personas que caminaron durante tres días un recorrido de 200 Km. La más numerosa partió de Pampa del Indio, otra lo hizo desde la localidad de Castelli y un tercer grupo de las localidades de Las Palmas y La Leonesa. Llegados a la plaza principal de la capital, se realizó un acto y se entregó un petitorio a las autoridades. Esta movilización fue disruptiva en la experiencia de los qom. Por un lado, porque fueron parte de un gran contingente dentro de una movilización de sectores populares en la que reivindicaban su visibilización como pueblos y su preexistencia en el territorio. Por otro, porque este evento dejó planteada la posibilidad y necesidad de crear un nuevo espacio político con vinculaciones directas con otras organizaciones por donde conducir los recursos obtenidos. En efecto, luego de estos hechos, se planteó la necesidad de constituirse bajo una figura jurídica para la canalización de recursos estatales que condujo a la conformación de la Asociación Civil bajo el liderazgo de Mártires López.

Debemos mencionar, además, que esta experiencia chaqueña se fue consolidando en el marco programático del Partido Comunista Revolucionario (PCR) de Argentina, de orientación marxista-leninista- maoísta. De aquí que un gran número de participantes del movimiento también se encuentran afiliados al partido, cumpliendo tareas orgánicas dentro del movimiento. En términos generales, estas vinculaciones mantienen cierta autonomía relativa entre sí, siendo muy importantes al momento de ampliar redes de relaciones interétnicas y de lucha etnopolítica con otros sectores y pueblos originarios a nivel nacional, conseguir financiamiento, gestionar la canalización de recursos estatales, etc.

La FNC se conformó en el marco del 2º Encuentro Nacional de Campesinos Pobres realizado en la ciudad de Resistencia en el año 2009. Como mencionamos, en

la provincia de Chaco la nueva estructura organizativa y política del movimiento dio continuidad a la anterior, incorporando la participación de los pueblos originarios wichí radicados en el Impenetrable y a campesinos de origen criollos de distintos parajes rurales. En su programa político, mencionaba:

“La Federación Nacional Campesina de la República Argentina es una organización gremial y política nacida para organizar nacionalmente a los campesinos pobres, pequeños productores y sin tierra de nuestra Patria. Lo hacemos con independencia del Estado, los partidos políticos, las organizaciones no gubernamentales y los otros sectores del campo. Nos proponemos unirnos y confluir en la lucha con los obreros rurales y los productores medios. La unidad de todos nosotros nos permitirá obtener la tierra que necesitamos, mejorar nuestra producción, elevar nuestras condiciones de vida y contribuir a la verdadera independencia nacional. Somos solidarios con las luchas obreras, campesinas y populares de todo el país (...). Durante muchos siglos los terratenientes usurparon la tierra de nuestros pueblos originarios y privaron a los campesinos criollos e inmigrantes del derecho a la propiedad de la tierra acorde a las necesidades de sus familias. Con la Reforma Agraria recuperaremos la identidad de los pueblos originarios y junto a ello florecerán centenares de miles de nuevas chacras y crecerá en el campo la riqueza para la mayoría de los argentinos. Junto a ello se desarrollará la industria nacional y lograremos desplegar toda la potencialidad económica que tiene la Argentina para ser un gran país. Así lograremos ser independientes de toda dominación extranjera”.

De esta manera la propuesta de este movimiento plantea consignas de reformas estructurales de democratización de la tierra y antiimperialistas como la Reforma Agraria que tienen afinidad con los lineamientos político-ideológicos del PCR y habilitan un marco reivindicativo y de alianzas interétnicas más amplio, que trascendían aquellos planteados por los pueblos indígenas. En trabajos previos mencionamos que el llamado a la unidad programática, junto con la participación y una ética política, se conformaron como elementos que permitieron construir un interés común que englobe a la heterogeneidad de quienes participan del espacio (Colla, 2022).

Cabe agregar que desde su surgimiento la FNC de Pampa del Indio llegó a desplegar una base territorial que comprende gran parte de los parajes rurales de la provincia del Chaco. En algunos de ellos, incluso, poseen galpones o predios propios en los que realizan actividades (campeonatos de fútbol, encuentros juveniles, etc.). Desde el año 2014 disponen de una oficina en la zona urbana, en la que con-

centran actividades vinculadas a trámites administrativos y tareas técnicas. La participación política se sucede a través de una lógica organizacional compuesta por mecanismos directos (cuerpo de delegados y asambleas) y en la distribución de tareas (dirigentes, técnicos administrativos) con base en las familias extendidas dentro de cada paraje rural. Esto se vincula con el despliegue de un repertorio de acciones colectivas para demandar recursos.

Las tomas de tierra y la (re) existencia como campesinos indígenas

A diferencia del caso brasileño, la toma u ocupación de tierras no ha tenido la trascendencia política como repertorio de acción en el ámbito rural. Más bien, en Argentina esta modalidad tuvo mayores alcances en el ámbito urbano en la década de 1980, cuando los desocupados crearon asentamientos en las periferias de las grandes ciudades mediante la toma de predios (Merklen, 1997).

En los últimos años, estas iniciativas comenzaron a visibilizarse en el ámbito rural y tuvieron como protagonistas a indígenas, campesinos y trabajadores rurales sin tierra. No nos referimos a ellas como el acto de asentarse en algún predio sin contar con los permisos correspondientes, a modo de “usurpación”. Más bien las analizamos como un acto político y colectivo en el que un conjunto de personas tiene la intencionalidad y la capacidad de producir y reproducir su vida, de materializar su propia existencia (Colla, 2022). Incluso, en la particularidad de estas poblaciones autoreconocidas como campesinos indígenas, la ocupación se desarrolla en el marco reivindicativo y legal de reparación histórica como parte de su preexistencia al Estado-nación. De manera que la lucha etnopolítica de larga duración que estos pueblos han desplegado por el territorio apropiado, reaparece y se reafirma en estas acciones como parte de la reivindicación sobre sus tierras ancestrales. En relación con esto, la respuesta del Estado, en ocasiones, es la de acceder a dicho reconocimiento de preexistencia, que hace efectivo el derecho de ciudadanía y otorga los títulos de posesión comunitaria a estos pueblos. En otras, actúa con represión, violencia y judicialización de la protesta donde intervienen efectivos policiales y agentes del Ministerio público fiscal, sin brindar soluciones alternativas para el acceso a la tierra de las familias indígenas. En términos generales esto sucede porque el conflicto no busca resolverse por acciones civiles, sino que las causas son directamente tramitadas en el ámbito judicial. Allí, las directivas de trabajo que se imparten desde la Fiscalía general desconocen, por ejemplo, los protocolos de actuación y la le-

gislación existente (como la Ley 26.160 que prohíbe los desalojos) o actúan con disparidad de criterios. Por lo tanto, estamos frente a una acción política que interpela al orden público, político y judicial y busca reconocimiento en perspectiva de recuperación de las tierras ancestrales de los pueblos originarios. Es por ello que la etnicidad que se construye persigue la visibilización de una identidad étnica y la demanda de la figura legal de reparación histórica, a la par que exige una recomposición que pueda subsanar las condiciones materiales que enfrentan las familias. Estos acontecimientos se convierten en el lugar en el que la experiencia anterior se integra y actualiza en las prácticas estructuradas según sus principios y sistema de disposiciones (Bourdieu, 2007). Tal es así que, ese pasado previo de demandas de tierra, tampoco entra en el presente de estas personas de manera lineal, mecánica e indeterminada. De aquí que los campesinos qom que participan de la FNC, por ejemplo, priorizan mecanismos de participación democrática para negociar el acceso a la tierra de manera comunitaria, en contraposición a los parcelamientos individuales sucedidos en décadas pasadas. También, esperan que las mismas sean suficientes y aptas para el cultivo, y no en zonas segregadas sin acceso a recursos, infraestructura o vías de comunicación. Así, este fenómeno emergente aporta elementos nuevos que se introducen en la demanda y la reactualiza, más allá del inventario de situaciones anteriores. En este espacio rural chaqueño, la originalidad residió en que las ocupaciones ocurrieron a partir de una amplia movilización política en base a objetivos colectivos y actores diversos. Fueron mayormente protagonizadas por jóvenes sin tierra quienes vivían en espacios de dominio público, predios pertenecientes a terceros, o habitaban, en condiciones de hacinamiento, en las parcelas de sus parientes directos. Incluso, muchas de ellas surgieron en respuesta a intentos de desalojos, es decir, a partir de situaciones de hostigamiento y despojo a poblaciones que tenían preexistencia en el lugar en cuestión.

Conclusiones

A modo de síntesis de lo expuesto y comenzando a delinear algunas similitudes y diferencias entre ambos movimientos sociales, nos interesa remarcar algunos aspectos nodales que surgen del análisis:

En primer lugar, no consideramos -como pregonan las teorías de los “nuevos movimientos sociales (NMS)”- que existe una línea de ruptura entre las formas organizativas tradicionales (partidos políticos, iglesias, sindicatos, etc.) y las nuevas que emergieron en el escenario político a comienzos del siglo XXI. Más bien, ambos

casos aquí analizados plantean cierta continuidad e imbricación con sus espacios de origen. El MST, recupera de las CEBs los mecanismos de participación de base y los mecanismos de decisión democrática, aunque se sostiene fuertemente en la autonomía política. La FNC mantiene vínculos orgánicos con las estructuras partidarias, aprovechando la ampliación de las redes políticas y la relación con otros sectores sociales.

En segundo lugar, los motivos que dieron origen a los movimientos encontraron puntos programáticos en común (distribución de la tierra y reforma agraria), pero la necesidad de conformar el espacio, se desarrolló de manera distinta. En el caso del Chaco, lo que dio origen a la UCC y luego a la FNC fueron los requerimientos para elaborar una figura legal para canalizar recursos estatales. Esto marca una cuestión muy importante que distingue al resto de los movimientos sociales latinoamericanos, de los argentinos, que el rol del Estado. En trabajos previos identificamos que es un actor social que se encuentra presente e imbricado en las prácticas políticas y sociales de los movimientos, más aún desde los procesos de reinstitucionalización luego de la crisis política del año 2001, donde se han vuelto gestores de políticas públicas (Colla, 2022). En el caso brasilero, hasta el momento, no hemos encontrado este tipo de participación en la historia del movimiento. Incluso, se han registrado acciones represivas más que participativas en torno a lo que se vincula con políticas públicas y operadores judiciales. En este sentido, el movimiento plantea consignas de autonomía política y desarrolla un vínculo con el Estado a través de los litigios judiciales para mitigar los permisos de ocupación correspondientes. En próximas indagaciones se rastrearán los vínculos con agencias estatales y proyectos de reforma agraria.

En tercer lugar, si bien ambos movimientos se autodenominan de “campesinos”, la composición social presenta ciertas especificidades. Mientras que, en el caso de la FNC, quienes integran el espacio provienen del ámbito rural, con un pasado como trabajadores semiasalariados y campesinos y mayormente pertenecientes a pueblos indígenas, el MST está conformado por un espectro más amplio de “trabajadores sin tierra”. En las visitas a campo en los campamentos ubicados en Pontal do Paranapanema, observamos que muchos acampantes residían en zonas urbanas y tenían profesiones e inserción laboral vinculada a ese ámbito, incluso, otros, argumentaban su origen rural y migrante, pero al no contaban con el acceso a la tierra. De estos se desprende que el trabajo en la producción agrícola y otras tareas que se construyen en los asentamientos se configuran como experiencias novedosas para estas personas.

En cuarto lugar, las ocupaciones de tierras como repertorio de acción colectiva se constituyen como espacios de socialización política, con su propia organización, temporalidad y construcción del territorio. Este último es distinto al que proponen los terratenientes a través del acaparamiento de tierras y la producción de commodities. Por esta razón nos interesa denominar a los mismos como *movimientos socioterritoriales* para atender a los territorios que son producidos y construidos por estos espacios organizativos, además, de la preocupación sociológica por las formas, acciones y relaciones que construyen en el escenario político. Como mencionaba el geógrafo brasileiro Milton Santos (2000) “ocupar” implica apoderarse de un espacio. En la práctica cotidiana se van construyendo nuevos territorios, en los que se recrean opciones de resistencia que fueron marginalizadas por los procesos de sometimiento colonial como la organización comunitaria y los principios de solidaridad y reciprocidad. Por ello, a modo de conclusión general, el diálogo entre ambos espacios nos permite asegurar que los desafíos que tienen estas organizaciones es la construcción de nuevas solidaridades y territorios que hagan del ámbito rural un espacio habitable. En esta lucha política, la tierra ya no es sólo un medio de producción bajo una lógica económica, sino un lugar en el que se construye colectivamente una organización social distinta y donde los sujetos se apropian material y simbólicamente del espacio.

Finalmente, incluimos un cuadro sinóptico que compara alguna de las características más importantes relevadas en este trabajo.

	MST (Brasil)	FNC (Argentina)
Contexto de surgimiento	1984. Primera ocupación. 1990. Contexto neoliberal	2002 (UCC) y 2009 (FNC). Re-institucionalización de la política.
Antecedentes de organización	Comunidades Eclesiales de Base (CEB) nucleadas en la Comisión Pastoral por la Tierra (CPT). Tareas de educación popular (Paulo Freire)	Partido político de izquierda, organizaciones sociales del ámbito urbano.
Orgánica	Participación directa desde las bases. Integra Vía Campesina.	Cuerpos de delegados, dirigentes zonales, liderazgos indígenas
Repertorios de acción para el acceso a la tierra	Litigios judiciales. Ocupaciones (campamentos)	Apropiación de políticas públicas, ocupaciones de tierra.

Argumento de lucha por la tierra	Reforma Agraria y cuestionamiento legal por el acaparamiento de tierras	Reparación histórica. Imbricación de lo campesino - indígena.
Origen social de la acción colectiva	Trabajadores rurales, campesinos sin tierra, sectores populares y clase media urbana que se unió al proyecto de reforma agraria	Ex trabajadores asalariados de las economías regionales; campesinos sin tierra; pueblos indígenas
Vínculos con el Estado	En conflicto por desalojos. Participación reciente en elecciones.	En conflicto por desalojos. Canalización de recursos y conflicto
Financiamiento	Cotización en Bolsa a través de la venta de un título de renta fija. FINAPOP (Programa de financiación popular de la agricultura familiar)	Recursos individuales, canalización de programas sociales, vínculos con partidos políticos.

Bibliografía

- Colla, Julia** (2022): El campesinado indígena en movimiento: disputas y estrategias de resistencia en una nueva etapa de desarrollo capitalista en el chaco argentino, Tesis posgrado (inédita) en Estudios Sociales Agrarios, Universidad Nacional de Córdoba.
- Corrêa, Eduardo** (2004): "MST en Brasil: más que acceso a la tierra", Revista de Agroecología, (7), 3.
- Fernandes, Bernardo** (2000): A Formação do MST no Brasil, Petrópolis, Vozes.
- Fernandes, Bernardo** (2008): "La ocupación como una forma de acceso a la tierra en Brasil: una contribución teórica y metodológica" en Fernandes, Bernardo (coord.) (2008): Recuperando la tierra. El resurgimiento de movimientos rurales en África, Asia y América Latina, 335-357, Buenos Aires, CLACSO.
- Fraser, Nancy** (2000): ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era 'postsocialista', London, New Left Review.
- Merklen, Denis** (2005): Pobres ciudadanos: Las clases populares en la era democrática (Argentina, 1983-2003). Buenos Aires, Editorial Gorla.
- MST (2022a)**: "Há 32 anos, o MST fazia primeira ocupação de terra no Pontaldo Parapanema" publicado 14/06/22.

Disponible en: <https://mst.org.br/2022/07/14/ha-32-anos-o-mst-fazia-primeira-ocupacao-de-terras-no-pontal-do-paranapanema/>

MST (2022b): “Assembleia-legislativa de SP vote que privatizar 1 millones de hectáreas de terras publicas” publicado el 20/06/22.

Disponible en: <https://mst.org.br/2022/06/29/assembleia-legislativa-de-sp- vote- pl-que-privatizar-1-millones-de-hectáreas-de-terras-publicas/>

Piñeiro, Daniel (2004): En busca de la identidad, La acción colectiva en los conflictos agrarios de América Latina. Buenos Aires, CLACSO.

Trincherro, Hugo. (2007): Aromas de lo exótico (retornos del objeto): para una crítica del objeto antropológico y sus modos de reproducción, Buenos Aires, Editorial Sb.

Santos, Milton (2000): La naturaleza del espacio, Barcelona, Ariel.

Roze, José (2007): Lucha de clases en el Chaco contemporáneo, Resistencia, Librería De la Paz.

De la fundación a la construcción de una tendencia mayoritaria: las disputas por el poder al interior del Partido de los Trabajadores de Brasil (1979-1989)

MANUEL JOSÉ DAYER

manu.dayer@gmail.com

Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral (FHuC-UNL)

Resumen

El Partido de los Trabajadores de Brasil atravesó su fase formativa (1979-1989) en un marco de disputas internas por el control y el liderazgo de la organización entre diversas fracciones (Sartori, 2005). En este contexto, el espacio partidario más moderado - encabezados por el movimiento sindicalista de San Pablo- formó una corriente interna denominada *Articulación*, organizada con el objetivo de imponer una visión relativamente unificada de los objetivos y formas de hacer política del PT. Este sector se convirtió rápidamente en la tendencia mayoritaria, a medida que controló las *zonas de incertidumbre* (Panebianco, 2009) y configuró una *red* (Sawicki, 2011) de dirigentes que gobernó el partido.

En tanto coalición dominante (Panebianco, 2009) *Articulación* intentó regular a las fracciones, tendencias y organizaciones partidarias a partir de diversas estrategias: la negociación, la coerción y la configuración de marcos normativos partidarios. De manera progresiva, y a medida que acumulaba poder y expandía su red dirigencial al interior del partido, fue desarrollando un programa con el fin de ordenar institucionalmente a las fracciones que conformaban el PT.

Palabras clave: partido / fracciones / coalición dominante

Introducción

Las líneas que presentamos a continuación forman parte de los resultados obtenidos de un proyecto de investigación desarrollado en el marco de una beca EVC-CIN. El mismo tuvo como objetivo identificar las diferentes fracciones al interior del Partido de los Trabajadores de Brasil (en adelante PT) en el período 1979-2002 y sus bases sociales de apoyo, y analizar cómo participaron e incidieron en la disputa por el poder al interior del partido. Por otro lado, enmarcamos nuestro trabajo en las líneas de investigación abordadas en Proyecto CAI+D “Identidades políticas y memorias del pasado reciente en actores colectivos de Argentina y Brasil”, radicado la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral.

El primer resultado de nuestra investigación arrojó que, en la fase formativa del partido (1979-1989), la dinámica interna estuvo marcada, como sostiene Amaral (2010) por una difícil convivencia entre el sector mayoritario y más moderado -el sindical- y los grupos más radicalizados, provenientes de organizaciones de izquierda. La tensión entre estos grupos motorizó el surgimiento de una fracción organizada en torno a la dirigencia del sindicalismo de San Pablo, junto a intelectuales y activistas de diversas organizaciones de la sociedad civil, denominada *Articulación* y creada formalmente en 1983.

En este trabajo abordamos el proceso de disputas por el poder al interior del PT y la de conformación de *Articulación* como tendencia mayoritaria o coalición dominante, enmarcado en la fase formativa del PT (Dayer, 2021) y las divergencias con las diferentes fracciones al interior del partido. Sostenemos que *Articulación* surgió con el objetivo de morigerar las formas de hacer política de los sectores más radicalizados, la construcción de una tendencia mayoritaria fue una herramienta para frenar las acciones de esos grupos (Ribeiro, 2008).

En relación al marco teórico y conceptual de nuestra investigación, recurrimos a diversos enfoques, e intentamos dar cuenta que el PT es una *organización* (Panebianco, 2009) que se comporta como una *red social* (Sawicki, 2011) que interactúa en/con un entorno. Los partidos-organizaciones están compuestos, siguiendo a Panebianco (2009), por un conjunto de características: disputas y conflictos por el poder, división de trabajo, coordinación entre distintas áreas y niveles, especialización. Así mismo,

“...la dinámica de la lucha por el poder en el seno de la organización ofrece la clave para comprender su funcionamiento, así como los cambios que experimenta en ocasiones...” (Panebianco, 2009: 15).

Por lo tanto, para analizar la organización de un partido es necesario detenernos en su estructura de poder, es decir, en “...cómo se reproduce y cómo y con qué consecuencias se modifican las relaciones de poder...” (Panebianco, 2009: 61). A su vez, dentro de la estructura de poder, el funcionamiento de un partido político depende de la dominación de las *zonas de incertidumbre* (Panebianco, 2009), puesto que quienes controlan esas zonas, disponen de recursos o ventajas utilizables en las disputas por el poder (y el control) interno.

Los recursos de poder son acumulativos. En otras palabras, quienes controlan una de las *zonas de incertidumbre* tienen la posibilidad de controlar *las demás*, o al menos, *algunas* de ellas. De aquí la tendencia a la concentración del poder de la organización partidaria en un núcleo reducido o cerrado y en estrecha relación a un líder o conductor. Sin embargo, las *zonas de incertidumbre* nunca son monopolizadas por completo por un grupo, ya que siempre existen espacios de necesarios intercambios y negociaciones entre actores partidarios: las competencias se encuentran difundidas en el seno del partido, desbordan los límites que separan a la dirigencia de otros actores partidarios y a menudo surgen al margen de su control; la comunicación no puede ser monopolizada por un grupo desde el centro de un partido, ya que existen redes paralelas de comunicaciones informales y extraoficiales fuera del control partidario; las relaciones con el entorno son producidas y conducidas por múltiples actores y en distintos niveles; la financiación puede llegar por canales no controlados por la dirigencia del partido; y el reclutamiento tampoco es controlado por completo.

A partir de la tensión existente entre el control de las diferentes *zonas de incertidumbre* y la necesidad de negociaciones e intercambios entre distintos sectores de las organizaciones partidarias, Panebianco (2009) sostiene que los principales recursos de poder tienden a concentrarse en grupos reducidos, definidos como *coalición dominante*: el líder y su entorno controlan la mayoría de las *zonas de incertidumbre* pero deben negociar y pactar con otros actores organizativos; el poder organizativo no está en los cargos formales; y a menudo la coalición dominante se nutre de liderazgos nacionales, pero también regionales y locales. En síntesis, la *coalición dominante* de un partido está integrada por aquellos sectores que dominan las zonas de incertidumbre, y el control de estos recursos hace de este sector el principal centro de distribución de los incentivos organizativos del partido.

Para complementar este enfoque, recurrimos a los aportes de Sartori (2005), quien sostiene que *dentro de los partidos políticos los individuos forman constelaciones de grupos rivales*. Este es el punto central de nuestro trabajo de investigación: partimos de la premisa de que el PT se dividió internamente en *fracciones* en su fase formativa. Las fracciones son las primeras al descender por debajo del partido como unidad, y para simplificar nuestro análisis, optamos por utilizar el concepto de *fracción* como categoría general para hacer referencia a las diferentes *tendencias* o *corrientes* (con distintos grados de organización) que tuvieron lugar al interior del PT, y que disputaron el control de las *zonas de incertidumbre* (Panebianco, 2009) en el período 1979-1989.

Por otro lado, para llevar adelante nuestra investigación y complejizar nuestro análisis, decidimos incorporar los aportes de Sawicki (2011), quien parte de la premisa de que *en los partidos políticos se configuran redes sociales dentro de su entorno*. De acuerdo a este enfoque, no es posible disociar a las organizaciones partidistas de su entorno, entendido como el “...espacio en donde se constata la porosidad de las fronteras entre los partidos políticos y su entorno social...” (Sawicki, 2011: 43).

De acuerdo a este enfoque, los partidos descansan en redes relacionales que se entrecruzan y reproducen mediante interacciones en diversos espacios de sociabilidad más o menos formales, definidos como *entorno partidista*. Estudiar las redes partidistas es útil para realizar investigaciones sobre las trayectorias militantes y dirigenciales de los partidos, entendiendo las redes como: el conjunto de relaciones personales; un sistema de afinidades duraderas fundado en intereses comunes, en lazos de dependencia o de obligaciones; un sistema de relaciones estabilizadas entre individuos que ocupan posiciones y están obligados a cooperar; un sistema estabilizado (hasta institucionalizado) de interdependencia entre organizaciones con actores sociales multiposicionados; y un conjunto de relaciones interpersonales entre los responsables de los diferentes componentes de una organización.

Cualquiera sea el tipo de red, afirma Sawicki (2011), ninguno se reduce a las relaciones interpersonales sin lazos con las posiciones y los roles ocupados por los actores, ya que los actores tejen relaciones informales en el marco de sus actividades dentro de las organizaciones. Por lo tanto, no existe por un lado el *mundo formal*, de acciones organizadas, y, por otro lado, el *mundo de las redes*, sino que son dos facetas de la misma realidad de una organización partidaria.

La composición interna del partido en la fase formativa

Consideramos que para comprender la disputa entre las diversas fracciones o sectores al interior del PT y la construcción y configuración de una tendencia mayoritaria es necesario ubicarnos en el contexto de su fase formativa (1979-1989). Entendemos por fase formativa al proceso en el que se concentraron diversos sectores de la sociedad civil y dieron origen al PT, cada uno con orígenes, posicionamientos, intenciones e intereses diversos y particulares, pero organizados bajo el objetivo común de formar un espacio político que responda a sus manifestaciones y a sus demandas, sin depender de la voluntad de otros actores político-partidarios (Dayer, 2021).

De esta forma, el PT nació como un partido político dirigido por un movimiento laboral emergente para canalizar las demandas de una amplia gama de organizaciones populares y articular sus preocupaciones en un proyecto político común. Como afirma Vaschetto (2016), la necesidad de construir una herramienta político-partidaria emergió del diagnóstico que los líderes del *nuevo sindicalismo* realizaron sobre la situación política brasileña. Este sector lideró la formación del partido, fue un movimiento emergente de obreros de fábricas y talleres nacido en los suburbios industriales de San Pablo y desafió el poder de los sindicatos corporativistas, y desde sus inicios sostuvo que las demandas no debían limitarse a la dimensión económica-laboral. Sin embargo, el partido no se constituyó como el brazo político de un movimiento sindical, ya que mantuvo desde sus inicios una separación formal entre el partido y las centrales obreras.

De esta forma, el PT portavoz no sólo de la agenda del sindicalismo, sino que construyó una plataforma política en la que recuperó las demandas, luchas y reclamos históricos de amplia gama de movimientos sociales urbanos y rurales, de movimientos eclesiales de base y de organizaciones sociales. En este sentido, Gómez Bruera (2015) sostiene que tres sectores fundamentales dieron origen y forma al partido: el ya mencionado sindicalismo junto con la Iglesia progresista y grupos de izquierda organizados.

El sector progresista de la Iglesia católica fue otro de los grupos que integró el campo petista, ligado a un grupo de sacerdotes formados en la *Teología de la Liberación*, y unió consigo una amplia gama de organizaciones de la sociedad civil con un número significativo de personas, especialmente de zonas rurales. El papel de este sector fue clave, ya que le permitió al partido adquirir un carácter plural y un anclaje en los enormes espacios rurales de Brasil, y también unificar bajo un mismo espacio las demandas de los obreros urbanos con las de los campesinos.

También se incorporaron al PT grupos provenientes de la izquierda organizada, provenientes de antiguos partidos¹ de diferentes tendencias y vertientes: trotskistas, marxistas, maoístas, comunistas, entre otros. Sus posicionamientos y sus prácticas políticas fueron los más radicalizados al interior del partido.

Además de la convergencia del nuevo sindicalismo, los sectores progresistas de la iglesia católica y las organizaciones de izquierda, también se incorporaron al partido movimientos sociales urbanos, rurales y campesinos; intelectuales, académicos y artistas; movimientos de comunidades indígenas y afrodescendientes; organizaciones feministas y de diversidad sexual. Por lo tanto, desde los orígenes mismos coexistieron dentro del PT diversas concepciones ideológicas, interpretaciones de la realidad social y formas de acción política.

Las organizaciones de la sociedad civil y los movimientos sociales que participaron del proceso de formación del PT le dieron su identidad y moldearon su ideología. Como sostiene Gómez Bruera (2015), los líderes partidistas estuvieron convencidos desde el principio que los programas del partido debían surgir de la discusión y de la práctica política de las bases sociales y de los trabajadores.

Las disputas por el poder en el Partido de los Trabajadores y la construcción de una tendencia mayoritaria

Desde sus orígenes el PT se caracterizó por la participación de las diversas bases sociales en los procesos de toma de decisiones políticas y en la elaboración de los programas de gobierno. En este sentido, Lacerda (2002) sostiene que el partido mostró una *alta inclusión* de los miembros en el proceso interno de toma de decisiones y una *alta institucionalización* de la competencia por los puestos de liderazgo del partido. En otras palabras, los líderes de las fracciones compitieron entre ellos por los votos de los afiliados, presentando sus posicionamientos ideológicos y propuestas de liderazgo partidario.

Retomando el posicionamiento de Lacerda (2002), el PT es poco homogéneo desde el punto de vista ideológico, y es plausible afirmar que desde los mismos orígenes surgieron importantes desacuerdos en relación a la definición de las políticas que el partido ofreció a sus afiliados y al electorado en general. Esta dinámica es una constante desde los orígenes del partido, y como sostiene Amaral (2010), es

1 Para estas organizaciones fue imposible acceder a la Ley Orgánica de los Partidos Políticos, sancionada en 1979, y conformarse como partidos políticos. Entre otras cuestiones, esta situación explica su integración al PT.

imposible desvincularla de la existencia de diversas fracciones al interior de la organización.

Los primeros años del partido estuvieron marcados, sostiene Amaral (2010), por una difícil convivencia interna entre el sector mayoritario y más moderado -el sindical- y las fracciones de izquierda. Esta disputa motorizó el surgimiento de la fracción *Articulación*, fundada en 1983 y organizada en torno a los dirigentes sindicales y las bases provenientes del movimiento obrero de San Pablo, junto a intelectuales y activistas independientes. Esta fracción, además, fue el espacio político que permitió a Luiz Inácio Lula da Silva iniciar un camino que lo llevó rápidamente a liderar el PT y a convertirse en el candidato predilecto del partido para las elecciones a la presidencia de Brasil.

Siguiendo las líneas de Ribeiro (2008) la formación de *Articulación* respondió al objetivo de morigerar las formas de hacer política de los sectores más radicalizados que formaban parte del partido, es decir, la construcción de una tendencia mayoritaria fue una herramienta para frenar las acciones de los grupos más combativos.

Ya sea por la posibilidad de ocupar diversos espacios de liderazgo partidario, para manejar y acceder a los recursos, o para moderar las formas de hacer política de la organización, *Articulación* buscó construir una mayoría estable en los órganos de gobierno del partido y controlar las *zonas de incertidumbre*, con el objetivo de imponer

“...una visión relativamente unificada de la naturaleza y los objetivos del PT, no hasta el punto de eliminar las diferencias derivadas de las tendencias, pero al menos como expresión de una clara mayoría...” (Keck, 1992: 135).

Esta fracción controló progresivamente la mayor cantidad de recursos organizacionales o *zonas de incertidumbre* disponibles, consolidándose y dominando los diversos espacios de la estructura partidaria. En este sentido, sostenemos que *Articulación* fue la primera *coalición dominante* del PT. Sin embargo, la conformación de esta como coalición dominante no significó el fin de las disputas al interior del partido.

Ante la persistencia de las dificultades para la organización de las fracciones y de las bases partidarias en esa visión unificada de la naturaleza y los objetivos del PT, el partido -bajo la dirección de *Articulación*- estableció un régimen electoral para la dirección partidaria, que se puso en marcha en 1984 e incentivó a las dife-

rentes fracciones del partido a discutir abiertamente la regulación de los modos y formas de hacer política al interior del PT.

Para ello, en primer lugar, debemos mencionar que los afiliados del PT contaron -desde la formación del partido- con la posibilidad de participar efectivamente en la vida política de la organización, regulada por normativas internas y efectivizada en los procesos de selección de las autoridades partidarias. El marco normativo del partido garantizó la participación de los afiliados en forma directa en el nivel local, e indirecta en los niveles estatal y nacional (Lacerda, 2002).

Durante el periodo 1979-1989, el PT estuvo liderado por *Articulación, coalición dominante* que logró imponerse en tres Encuentros Nacionales: 1984, 1986 y 1987. De esta manera, podemos afirmar que todo el proceso de formación estuvo dirigido y limitado por los posicionamientos del sector mayoritario y más moderado del partido, el sindicalismo paulista, que logró imponerse frente a *fracciones* más radicalizadas en lo discursivo y también cuanto a la forma de hacer política, como los grupos de izquierda o los movimientos campesinos y rurales.

Sin embargo, es fundamental realizar una aclaración: como sostiene Amaral (2010), el Segundo Encuentro Nacional, en 1984, fue la primera instancia de disputa al interior del partido, puesto que en el primero -en 1981- la Dirección Nacional fue conformada a partir de una lista única, previamente acordada y negociada entre los diferentes sectores del partido. Por lo tanto, en la fase formativa del PT (1979-1989) nos encontramos con cuatro Direcciones Nacionales: la Primera entre 1981 y 1984; la Segunda, entre 1984 y 1986; la Tercera entre 1986 y 1987; y la Cuarta entre 1987 y 1990.

En el Primer Encuentro Nacional, celebrado en San Pablo, los días 8 y 9 de agosto de 1981, se conformó la Primera Dirección Nacional del PT, a partir de una lista única, consensuada entre distintos sectores partidarios, que colocó en la Presidencia Nacional a Lula da Silva, quien emergía como el líder del nuevo sindicalismo de base industrial de San Pablo, y un actor clave en el proceso de fundación del PT. En este encuentro, Lula fue el principal orador, brindando un discurso del que recuperamos algunas ideas en torno a la formación y dirección del partido:

“Por la presente aprobamos, según lo exige la ley, nuestros estatutos y nuestro programa, y elegimos nuestro primer Directorio Nacional. Todos los que han estado siguiendo la formación de nuestro partido saben que ni nuestros estatutos ni nuestro programa, ni los nombres que integran el Directorio Nacional surgieron sólo en el momento de esta convención. Han sido discutidos por las bases desde hace bastante tiempo, en nues-

tros Encuentros Municipales y Regionales, así como en la Preconvención Nacional, que realizamos en San Pablo, el pasado agosto.

Fuimos más allá de lo que la ley exigía: creamos mecanismos internos de participación democrática, sistemas de consulta, sistemas preconvención, multiplicando los debates internos, permitiendo al más grande número posible de militantes y afiliados la más amplia participación en todas las decisiones. El Partido de los Trabajadores nació de aquellos que nunca tuvieron una oportunidad y una voz en la sociedad brasileña.”² (Traducción propia).

Del discurso de Lula rescatamos dos cuestiones fundamentales: en primer lugar, la noción de cumplimiento con la ley, es decir, la idea de que el PT cumple con los pasos impuestos por el Estado para la conformación de los partidos políticos. Y, en segundo lugar, que las bases partidarias fueron las encargadas de elegir, mediante su participación en diversas instancias, a las personas que conformaron la primera Dirección Nacional. En otras palabras, afirma que esa lista única, negociada y consensuada no es resultado de un acuerdo, sino que es producto de la participación de los afiliados.

La Primera Dirección Nacional del PT, como mencionamos, fue encabezada por Lula da Silva en la Presidencia. Contándolo, el grupo se conformó por 92 miembros, mayoritariamente varones y oriundos de San Pablo (22%). La Dirección Nacional, como mencionamos, fue el resultado de una negociación entre los diversos grupos que conformaban el partido, compuesta por un sector importante de dirigentes del sindicalismo de San Pablo, un grupo de intelectuales, y en forma minoritaria, por dirigentes provenientes de sectores de izquierda, de la Iglesia católica y de movimientos sociales campesinos.

Es fundamental mencionar que la Primera Dirección Nacional del PT tuvo en sus líneas a un número importante de *dirigentes históricos* que participaron en la fundación y consolidación del partido y que durante la década de 1980 y las siguientes accedieron a importantes espacios gubernamentales. Definimos a este grupo de dirigentes como el *sector de los políticos*³, integrado por: desde luego, Luiz Inácio Lula da Silva, Diputado Federal por San Pablo (1987-1991), Presidente de la República de Brasil (2003-2010 y 2023-2026) y Ministro de la Casa Civil de Brasil (2016); Olivio Dutra, Alcalde de Puerto Alegre (1989-1992) y Gobernador de

2 Discurso de Luiz Inácio Lula da Silva en el Primer Encuentro Nacional (1981). En línea: <https://fpabramo.org.br/csbn/wp-content/uploads/sites/3/2017/04/03-discursodelulaaconvecao.pdf>

3 Lo denominamos de esta manera puesto que hablamos de dirigentes partidarios que se convirtieron en políticos profesionales que ocuparon (y en algunos casos siguen ocupando) diversos espacios gubernamentales e institucionales de Brasil.

Río Grande del Sur (1999-2002); Luiz Soares Dulci, Diputado Federal por Minas Gerais (1982-1987) y Ministro Jefe de la Secretaría General de la Presidencia de Brasil (2003-2010); Eduardo Suplicy, Senador por San Pablo (1991 y 2015); Jorge Bittar, Diputado Federal por Río de Janeiro (1999 y 2015); Paulo Delgado, Diputado Federal por Minas Gerais (1987-2011); Paulo Santiago Ferreira, Diputado Federal por Pernambuco (2003-2013); Raul Pont, Diputado Federal por Río Grande del Sur (1991-1992) y Perfecto de Puerto Alegre (1997-2001); Rubens Otoni Gomide, Diputado Federal por Goiás (desde 2003); Virgílio Guimarães, Diputado Federal por Minas Gerais (1987-1991 y 1999-2011); Luiz Eduardo Greenhalgh, Diputado Federal por San Pablo (1999-2007); y Jair Meneguelli, Diputado Federal por San Pablo (1995-2003).

El sindicalismo paulista tuvo una importante presencia en la Primera Dirección Nacional, en donde participaron dirigentes del Sindicato de los Metalúrgicos de San Pablo como Benedito Marcílio y José Cicote; y Jacó Bittar, del Sindicato de Petroleros de San Pablo.

Por otro lado, encontramos un imponente *grupo de intelectuales*. Algunos de ellos son el pedagogo Paulo Freire; el politólogo Francisco Weffort (desafiliado del partido en 1994 para formar parte del gabinete de Fernando Henrique Cardoso como Ministro de Cultura); el economista Paul Singer; el sociólogo y periodista Perseu Abramo; el escritor y crítico literario Antônio Cândido; y la antropóloga Lélia González.

Por último, encontramos dirigentes de diversos sectores minoritarios, tales como Manoel da Conceição y Bruno Maranhão, del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra; João Fachini, sacerdote católico formado en la Teología de la Liberación y proveniente de las Comunidades Eclesiásticas de Base, Apolônio de Carvalho, líder y dirigente del comunismo brasileño, militante revolucionario y miembro de una fracción comunista del PT; y el militante ambientalista acreano Chico Mendes.

En síntesis, de la Primera Dirección Nacional podemos destacar algunas cuestiones: en primer lugar, que posiciona a Lula da Silva en el centro del *entorno partidario*, dotándolo a él y a su sector de la capacidad de insertarse en diversas *redes sociales* para construir su liderazgo y eventualmente imponer sus posicionamientos y controlar las diferentes *zonas de incertidumbre* partidarias; en segundo lugar, que prepara y posiciona a distintos dirigentes para competir electoralmente; y en tercer lugar, que otorga un espacio central al sindicalismo paulista en el partido, al tiempo que relega a los sectores de izquierda a los márgenes de la política partidaria. Por otro lado, de acuerdo a las regiones que representaron (y representan) estos

dirigentes partidarios devenidos en funcionarios públicos, podemos identificar al sureste como el origen histórico de la proveniencia de los votos del PT: San Pablo, Minas Gerais, Río Grande del Sur, Río de Janeiro.

Líneas atrás mencionamos que la primera *coalición dominante* del PT fue *Articulación*, conformada en 1983 para contener a los sectores más radicalizados, resolver las disputas internas y conformar una discursividad y una forma de hacer política unificada. Siguiendo a Amaral (2010), se conformó en 1983 para imponerse frente a las diversas fracciones y tendencias al interior del partido de cara a la primera *disputa real* del poder, es decir, las elecciones partidarias de 1984 en el Tercer Encuentro Nacional.

Sin embargo, *Articulación* estaba compuesta por una *red* de dirigentes partidarios que formaban parte de la Dirección Nacional desde 1981, con Lula da Silva como líder de la fracción y presidente del PT. Ante esto, es fundamental aclarar que, si bien es, efectivamente, la primera *coalición dominante* del partido, construyó ese poder *desde* el gobierno del mismo, a partir de una suerte de legitimidad de ejercicio, de la cual se valió para agruparse de cara al Tercer Encuentro Nacional en 1984.

Siguiendo las líneas propuestas por Lacerda (2002), la formación de *Articulación* fue justamente una respuesta frente a la desarticulación exhibida por el partido en sus primeros años, en donde parecía un frente o una coalición de partidos, tendencias y sectores políticos. Frente a este panorama, la solución fue la composición de una mayoría estable que permitiera al partido avanzar en el proceso de elaboración de los programas de gobiernos y en las campañas electorales, ganar espacios en las instituciones públicas de Brasil y ampliar y organizar el partido en una perspectiva nacional (Lacerda, 2002).

La elección de 1984, sostiene Amaral (2010) marcó el inicio de un patrón que se repetirá en las elecciones de 1986 y 1987: el predominio de *Articulación* (ver Cuadro 1) y una competición electoral estructurada en torno a alianzas que contenían a diversas *fracciones* en su interior, con el objetivo de agrupar sus fuerzas para poder participar de la Dirección Nacional (Ribeiro, 2008).

Recuperamos los aportes de Lacerda (2002), quien propone definir los espectros ideológicos de las *fracciones* al interior del PT a partir del binomio *izquierda-derecha*: de acuerdo a este planteo, el *centro* político-partidario está definido por *Articulación*, fracción conformada mayoritariamente por el sindicalismo de San Pablo y que reunió en su entorno a diversos grupos exceptuando a los sectores de izquierda. Este planteo es útil para estudiar a las *fracciones* del interior del campo político petista, puesto que, partiendo de *Articulación* como el centro de referencia, podemos analizar a quienes se ubicaron ideológicamente a su izquierda y quienes lo

hicieron a su derecha. En la fase formativa del PT, Articulación se encontró con una oposición que Lacerda (2002) denomina de izquierda, conformada básicamente por las agrupaciones provenientes de la izquierda organizada.

Como podemos apreciar en el Cuadro 1, y siguiendo los aportes de Ribeiro (2008), la disputa bipolarizada en los Encuentros Nacionales benefició a *Articulación*, situación que le permitió mantener el control partidario durante todo el período.

En la fase formativa el PT tuvo una fracción que se convirtió en la tendencia mayoritaria o la *coalición dominante, Articulación*, que fijó las directrices y posicionamientos del partido (Lacerda, 2002). En tanto centro, se caracterizó por la fuerte presencia sindical, aglutinando en su seno una diversidad similar a la existente en el conjunto del partido, con menor o nula presencia de grupos provenientes de partidos de izquierda.

Elecciones de la Dirección Nacional del Partido de los Trabajadores (1984 - 1987)							
Dirección Nacional	Encuentro Nacional	Fracciones					
		<i>Izquierda</i>		<i>Centro</i>		<i>Derecha</i>	
2°	3° (1984)	<i>El PT se construye en la lucha</i>	34, 2 %	<i>Por un PT de masas (Articulación)</i>	65, 8 %	-	-
3°	4° (1986)	<i>Alternativa operaria y popular</i>	27, 8 %	<i>Articulación por una propuesta democrática, de masas y socialista para el PT (Articulación)</i>	72, 2 %	-	-
4°	5° (1987)	<i>El PT para las bases</i>	24, 1 %	<i>Por un PT de masas (Articulación)</i>	59, 4 %	-	-
		<i>En defensa de la democracia</i>	12, 9 %				
		<i>Lucha socialista</i>	3, 6 %				

Cuadro 1: Elecciones de la Dirección Nacional del Partido de los Trabajadores (1984-1987). Elaboración propia en base a los datos de Lacerda (2002), Ribeiro (2008) y Amaral (2010).

Articulación se enfrentó en este período, en los Encuentros Nacionales, con la oposición de *fracciones* que podemos llamar *de izquierda*, siempre tomando como referencia el *centro* que representa la coalición dominante. Estos grupos de oposi-

ción, provenientes de organizaciones y partidos de izquierda, son relegados a los márgenes partidarios por *Articulación*.

El objetivo fundamental de *Articulación*, sostiene Ribeiro (2008), fue mantener la hegemonía al interior del PT e imponerse a las *fracciones de izquierda*. Para ello, configuró dos elementos aglutinadores: en primer lugar, la conciencia de que la unión de las diversidades ideológicas y sociales en *Articulación* era necesaria para vencer electoralmente a las *fracciones de izquierda*; y, en segundo lugar, la figura de Lula como símbolo unificador. El dirigente metalúrgico comenzaba a imponer en el partido su estilo de hacer política mediante acuerdos, pactos y negociaciones. De esta manera, Ribeiro (2008) plantea que *Articulación* es, en realidad, un *pacto de gobernabilidad* al interior del PT, que atraviesa toda la historia partidaria.

Articulación fue la fracción que logró imponer sus posicionamientos ideológicos y sus formas de hacer política al interior del PT. Para estudiar este proceso en forma detallada, proponemos a continuación un análisis de los Encuentros Nacionales de 1984, 1986 y 1987.

Segunda Dirección Nacional

En el Tercer Encuentro Nacional, desarrollado en San Pablo los días 5 y 6 de mayo de 1984, se llevó a cabo la elección de la Segunda Dirección Nacional, en donde *Articulación* consiguió dos tercios de los delegados. Este encuentro marcó el comienzo del dominio de la tendencia mayoritaria, que lideró y fijó los rumbos del partido durante toda la fase formativa. En la contienda electoral, la fracción *Por un PT de masas* se impuso por 175 votos (65, 8%) frente a los 93 (34, 2%) de la fracción *El PT se construye en la lucha*, compuesta mayoritariamente por sectores provenientes de izquierda y otros espacios marginados.

La victoria de *Articulación* permitió que la tendencia mayoritaria imponga sus lineamientos por encima del de las fracciones radicales. Podemos analizar esta cuestión a partir de la sanción de dos documentos destinados a organizar y ordenar al partido, a las fracciones y a las bases sociales, y a posicionar al partido en relación a la coyuntura histórica de Brasil.

El primero de ellos es el *Reglamento interno del Partido de los Trabajadores*⁴, que es, como lo dice su título, un minucioso y estricto marco normativo que define y delimita las funciones de cada uno de los espacios al interior del partido, desde los

4 En línea: <https://fpabramo.org.br/CSBH/wp-content/uploads/sites/3/2017/04/05-regimentointernodopt.pdf>

afiliados hasta la Dirección Nacional. Podemos leerlo como el primer intento de la *coalición dominante* de regular el comportamiento de las fracciones en el marco de la organización partidaria. El otro documento elaborado en el Tercer Encuentro Nacional es *Tesis para la actuación del PT*⁵, más complejo que el anterior, que realiza un análisis político, económico y social de Brasil y posiciona al partido en esa coyuntura con un programa, pero también señala algunas cuestiones de la dimensión organizativa.

La Segunda Dirección Nacional estuvo conformada por 68 miembros. En su mayoría eran varones, y el 29% eran provenientes de San Pablo. La Dirección Nacional continuó bajo la presidencia de Lula da Silva, que progresivamente ganaba protagonismo y ya era el dirigente más importante del partido. Estuvo acompañado por un número considerable de miembros que también conformaron la Primera Dirección Nacional: del *sector de los políticos*, Olivio Dutra, Luiz Soares Dulci, Raul Pont, Virgílio Guimarães y Luiz Eduardo Greenhalgh. A este grupo podemos incorporar a Arlete Avelar Sampaio, Vicegobernadora de Brasilia (1995-1999); Cândido Vacarezza, Diputado Federal por San Pablo (2007-2015) y líder de la bancada de Diputados Federales del PT (2010-2012); Devanir Ribeiro, Diputado Federal por San Pablo (2003-2011); Geraldo Pastana, Diputado Federal por Pará (1995-1999); Gilberto Carvalho, Ministro Jefe de la Secretaría General de la Presidencia de Brasil (2010-2015); Gilney Viana, Diputado Federal por Mato Grosso (1995-1999); Hélio Bicudo, Diputado Federal por San Pablo (1991-1999) y Viceperfecto de San Pablo (2001-2005); Ivan Valente, Diputado Federal por San Pablo (1995-2005)⁶; José Dirceu, Presidente de la Dirección Nacional del PT (1995-2002) y Jefe del Gabinete Civil de la Presidencia de la República (2003-2005)⁷; José Genoíno, Presidente de la Dirección Nacional del PT (2002-2005) y Diputado Federal por San Pablo (1983-2007, 2007-2011, 2013)⁸; Rui Falcão, Presidente de la Dirección Nacional del PT (2011-2017) y Diputado Federal por San Pablo (desde 2019).

En cuanto a los otros grupos que formaron parte de la Primera Dirección Nacional, continuaron: del *grupo de intelectuales*, Francisco Weffort y Perseu Abramo, y se incorporó el politólogo José Álvaro Moisés; del sindicalismo de San Pablo el dirigente Jaco Bittar, a quien se sumó Djalma Bom; mientras que Bruno Maran-

5 En línea: <https://fpabramo.org.br/csbn/wp-content/uploads/sites/3/2017/04/06-tesesparaatuacaodopt.pdf>

6 En 2005 se desafilió del PT y fue electo nuevamente por el Partido Solidaridad y Libertad (PSOL).

7 Uno de los principales actores implicados en el *Escándalo de las Mensualidades*, que abrió una crisis política en el gobierno de Lula da Silva producto de un entramado de corrupción entre políticos y empresarios de Brasil. Por este suceso recibió una condena a 10 años de prisión.

8 También denunciado en el *Escándalo de las Mensualidades*, fue absuelto por el Supremo Tribunal Federal en 2014.

hã, del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra, y Apolônio de Carvalho, líder y dirigente del comunismo brasileño hicieron lo mismo.

A modo de balance, podemos recuperar algunas cuestiones clave para nuestro análisis. En primer lugar, notamos un aumento considerable del *grupo de los políticos* en la Dirección Nacional, que se debe al constante crecimiento electoral del PT, fundamentalmente a partir de la década de 1990, a la capacidad de la *coalición dominante* para promover cuadros del partido hacia las instituciones estatales y que a su vez dirijan la estructura interna.

En segundo lugar, el porcentaje de dirigentes del centro-sur de Brasil continuó siendo mayoritaria, fundamentalmente de proveniencia paulista. Sin embargo, comienzan a destacar un número importante de dirigentes del centro-norte, de estados como Pará o Mato Grosso. Por último, que la *coalición dominante* continuó incorporando a dirigentes provenientes de los movimientos sociales (por ejemplo, del Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra) y de tendencias de izquierda, como también a referentes del sector intelectual del partido.

A partir del Tercer Encuentro Nacional, Ribeiro (2008) sostiene que *Articulación* comenzó a funcionar como una *fracción*: el grupo consolidó una estructura organizativa propia, bajo el liderazgo de Lula y lo que podemos comenzar a definir como su *entorno*⁹; y comenzó a actuar de forma unificada y deliberada previamente. Conquistando la mayoría en la Dirección Nacional, *Articulación* comenzó a extender sus críticas a las demás fracciones desde la oficialidad partidaria, es decir, desde el poder.

Tercera Dirección Nacional

El Cuarto Encuentro Nacional del PT se llevó a cabo en San Pablo, entre los días 30 de mayo y 1° de junio de 1986. En el mismo, se eligió a la Tercera Dirección Nacional, y como mencionamos y analizamos líneas atrás, *Articulación* fue nuevamente la fracción que logró imponerse en la disputa partidaria. El sector mayoritario, que compitió con el nombre *Articulación por una propuesta democrática, de masas y socialista para el PT*, obtuvo el 72,2 % de los votos y accedió a dos tercios en

⁹ Entendemos por *entorno de Lula* a una red de dirigentes petistas que lo acompañaron y asesoraron en su carrera política, al tiempo que ocuparon diversos cargos en espacios institucionales. Hablamos de políticos como Olivio Dutra, José Dirceu, Gilberto Carvalho, Ruí Falcão, y también de intelectuales como Paul Singer.

la Dirección Nacional, frente al 27, 8% de *Alternativa operaria y popular*, fracción compuesta por sectores de izquierda.

El amplio margen obtenido por la *coalición dominante* dio lugar al inicio de una serie de medidas llevadas adelante por el partido, conducido por *Articulación*, para regular a las fracciones. Siguiendo a Ribeiro (2008), *Articulación* endureció su cuestionamiento frente a las *fracciones*¹⁰, y se posicionó a favor del *encuadramiento*¹¹ de las mismas, entendiéndolo como una necesidad para la organización interna.

El Encuentro Nacional aprobó un documento clave para la regulación de las fracciones, denominado *Plano de acción política y organizativa del Partido de los Trabajadores para el período 1986/87/88*¹². Para nuestra investigación es fundamental el punto siete, denominado *Cuestiones organizativas*:

“El PT enfrenta varios problemas en su proceso de construcción. Son problemas ideológicos, políticos y organizativos que deben abordarse para que lleven al partido a aclarar las dudas existentes y a unirlo más sólidamente. (...) En este sentido, **es necesario que los afiliados se comprometan a adoptar métodos correctos de discusión y decisión.** (...) El carácter del PT, como un partido abierto, de masas, democrático y socialista, presupone la existencia de diferentes corrientes de opinión dentro del mismo. (...) El problema, sin embargo, no está ahí. [El problema] Reside en que cohabitan dentro del partido diferentes corrientes o tendencias organizadas, que tienen sus propias políticas y su propia disciplina, la mayoría de las veces en oposición a la política adoptada democráticamente por el partido, rompiendo con la disciplina del PT (...). **Algunas tendencias dentro del PT constituyen partidos dentro del partido.** (...) En la medida en que [el partido] avanza para constituirse, cada vez más, en un verdadero partido de clases, manteniendo su carácter abierto, masivo y democrático, **la existencia de tendencias con su propia política y disciplina se convierte en una aberración dentro del partido, y tiende a obstaculizar su construcción.**” (Traducción propia. El **destacado** es nuestro).

10 De acuerdo con Ribeiro (2008) este posicionamiento de *Articulación* frente a las fracciones fue consecuencia directa de un acontecimiento político-partidario particular: el 11 de abril de 1986 un grupo de asaltantes intentó robar una sucursal del Banco de Brasil en Salvador, fueron detenidos y luego de realizar investigaciones determinaron que varios de ellos estaban afiliados al PT, siendo militantes de una fracción de tendencia comunista que tenía por objetivo enviar recursos (en este caso, el dinero robado al banco) para la Revolución Sandinista en Nicaragua. Ante el conocimiento de los acontecimientos, la Dirección Nacional resolvió su desafiliación del partido.

11 El *encuadramiento* suponía la organización de las fracciones de acuerdo a una serie de reglamentos que luego debía ser aprobada por el partido.

12 En línea: <https://fpabramo.org.br/psbh/wp-content/uploads/sites/3/2017/04/06-planodeacaopolitica.pdf>

El posicionamiento de la *coalición dominante* frente a las *fracciones* que conforman el partido es contundente y el mensaje es claro: el partido está enmarcado en un proceso de construcción, con normas y reglas adoptadas en forma democrática para su funcionamiento; y quienes quieran formar parte del partido, deberán aceptar esas normas y reglas, y actuar en consecuencia. Para garantizar el orden interno, y en vistas al diagnóstico realizado, Articulación pone en marcha el proceso de regulación de las fracciones internas:

“En este sentido, el IV Encuentro Nacional expresa:

I- El PT es un partido democrático, de masas y socialista. No es, por tanto, un frente de organizaciones políticas, ni un frente de masas que pueda ser instrumentalizado por cualquier partido político;

II- Como partido democrático, el PT defiende y ejerce el reconocimiento de la voluntad de la mayoría, asegurando al mismo tiempo la existencia de las minorías y su derecho a la representación en todas las instancias del partido;

III- El Encuentro Nacional reconoce el derecho de tendencia y determina a la próxima Dirección Nacional para proceder a su regulación, pero entiende que este derecho no debe extenderse a grupos que no abrazan el programa del PT, ni respetan su democracia y disciplina. Del mismo modo, el derecho de tendencia no autoriza la militancia en otros partidos distintos al PT;

IV- Corresponderá a la Dirección Nacional, en su primera reunión, crear una Comisión, que tendrá las siguientes funciones:

a) promover en todo el partido un amplio proceso de discusión, que subsidie la regulación del derecho de tendencia;

b) remitir a la Dirección Nacional una evaluación del estado de las tendencias y organizaciones [internas] del PT, a fin de establecer, para el partido en su conjunto, las diferencias existentes entre ellos;

c) además de estas atribuciones, corresponderá a la Comisión escuchar a las partes involucradas en disputas político-ideológicas regionales, dirimir divergencias frente a estos temas y proponer a la Dirección Nacional posibles medidas disciplinarias;

V- En la actualidad, la discusión sobre tendencias y organizaciones, ya iniciada en el PT, cobra particular importancia debido a los recientes acontecimientos de Salvador y sus consecuencias en la vida del partido. En este sentido, la reunión apoya la decisión del Comité Ejecutivo Nacional de expulsar a los afiliados acusados de estar involucrados en el intento de robo [al Banco de Brasil] en Salvador;

VI- La Junta recomienda que los afiliados y candidatos del PT no apoyen ni se asocien a compañeros que, por casualidad, tengan alguna conexión con los sucesos de Salvador.

Al mismo tiempo, determina que se tomen medidas para dar por terminada la relación del PT con estos compañeros, en vista de las evidentes divergencias de concepción la política entre ellos y el partido;

VII- Dada la gravedad de estas circunstancias, la Junta decide que se mantengan vigentes los criterios para la elección de la Dirección Nacional, en el próximo Encuentro Nacional, que se realizará extraordinariamente en febrero de 1987, y adelanta la revisión de las normas vigentes, en el sentido de garantizar la participación minoritaria en todas las instancias de dirección del PT.”¹³ (Traducción propia. El **destacado** es nuestro).

Como podemos apreciar, *Articulación* pone en marcha la maquinaria del partido para regular el funcionamiento de las *fracciones*, a partir del principio del *derecho de tendencia*. El objetivo, como mencionamos, fue organizar a las diversas corrientes internas bajo un marco normativo regulado por los órganos de gobierno del PT.

La Tercera Dirección Nacional estuvo conformada por 82 miembros. El patrón de las Direcciones Nacionales previas se repite: está conformado mayoritariamente por varones, provenientes del sindicalismo organizado de San Pablo. La proporción de paulistas en la Dirección Nacional fue, en este caso, del 28%. Lula da Silva continuó a cargo de la presidencia del PT, y fue acompañado por dirigentes de las Direcciones Nacionales anteriores.

Del *grupo de los políticos*, continuaban o retornaban a la Dirección Nacional Arlete Avelar, Cândido Vacarezza, Devanir Ribeiro, Eduardo Suplicy, Geraldo Pastana, Gilberto Carvalho, Gilney Amorim Viana, Hélio Bicudo, Ivan Valente, Jorge Bittar, José Dirceu, José Genoíno, Luiz Eduardo Greenhalg, Luiz Soares Dulci, Olivio Dutra, Raul Pont, Rubens Otoni Gomide y Rui Falcão. A este grupo podemos agregar los siguientes dirigentes: Fernando Ferro, Diputado Federal por Pernambuco (1995-2015); José Nobre Guimarães, Diputado Federal por Ceará desde (2007); Luiza Erundina, Alcaldesa de San Pablo (1989-1992); Patrus Ananias, Ministro de Desarrollo Social y Lucha contra el Hambre de Brasil (2004-2010), Ministro de Desarrollo Agrario de Brasil (2015-2016) y Diputado Federal por Minas Gerais (2003-2004 y desde 2016); Paulo Delgado, Diputado Federal por Minas Gerais (1995-2011); Tarso Genro, Presidente de la Dirección Nacional del PT (2005), Diputado Federal por Río Grande del Sur (1989-1991), Alcalde de Puerto Alegre (1993-1997 y 2001-2002), Ministro de Educación de Brasil (2004-2005), Secretario de Relaciones Institucionales de Brasil (2006-2007), Ministro de Justicia de Brasil

13 **Plano de acción política y organizativa del Partido de los Trabajadores para el período 1986/87/88.** Partido de los Trabajadores, San Pablo, 1986.

(2007-2010) y Gobernador de Río Grande del Sur (2011-2015); Vitor Buaiz, Diputado Federal por Espírito Santo (1987-1989), Alcalde de Victoria (1989-1993) y Gobernador de Espírito Santo (1995-1999).

En cuanto a los diversos sectores que conformaban el partido, los dirigentes sindicalistas Djalma Bom y Jacó Bittar continuaron en la Dirección Nacional; de la misma forma lo hicieron los intelectuales Francisco Weffort, Perseu Abramo y José Álvaro Moisés, y podemos incorporar al grupo a Waldimir Pomar; y el dirigente comunista Apolônio de Carvalho. Un dato importante es que nuevamente aparece en la Dirección Nacional un representante del sector progresista de la iglesia católica, el teólogo Adair Leonardo Rocha.

En síntesis, volvemos a destacar el crecimiento del PT en los Estados de Brasil: progresivamente se incorporan a la Dirección Nacional dirigentes partidarios que son, a la vez, parte de instituciones o espacios gubernamentales. En este caso, destacamos a los representantes de Pernambuco y Ceará.

Cuarta Dirección Nacional

El Quinto Encuentro Nacional del PT se desarrolló sólo un año después de su antecesor, de forma extraordinaria. Por primera vez un Encuentro Nacional no se realizaba en San Pablo, ya que tuvo lugar en Brasilia, entre los días 4 y 7 de diciembre de 1987.

La *coalición dominante, Articulación*, se impuso sobre las tendencias de izquierda en las elecciones para la Dirección Nacional con el 59,4%, obteniendo los dos tercios del directorio. Sin embargo, la victoria se dio con un retroceso de más del 10% en relación al Cuarto Encuentro Nacional, inaugurando un progresivo descenso de votos que continuará en la década de 1990¹⁴.

La nota distintiva del encuentro es que las agrupaciones de izquierda compitieron fragmentadas en tres listas, tal como podemos apreciar en el Cuadro 1. El mejor resultado lo obtuvo la lista *El PT para las bases*, con el 24,1%; seguida por *En defensa de la democracia*, con el 12,9%; y en último lugar *Lucha socialista* con el 3,6%. Entre todas, alcanzaron el 40,6%, superando ampliamente los resultados obtenidos en los encuentros anteriores.

En cuanto a las disputas desarrolladas en el Encuentro, Ribeiro (2008) sostiene que el punto central estuvo determinado por la continuación del intento de regula-

14 Y que llevará a *Articulación* a perder la Dirección Nacional del PT en el Octavo Encuentro Nacional realizado 1993.

ción de las tendencias, agrupaciones y corrientes internas del PT. Por este motivo, el Encuentro Nacional aprobó una resolución sobre el ordenamiento de las tendencias, titulado *Resolución sobre tendencias*¹⁵, marcando el inicio de un proceso de ordenamiento interno de la política partidaria (que continuará con un reglamento sancionado en 1990 y con la efectivización de las fracciones en el Octavo Encuentro Nacional realizado en 1993). En cuanto a la *Resolución sobre tendencias*, el Encuentro Nacional afirmaba:

“El Partido de los Trabajadores surgió de la voluntad de la clase obrera de construir un instrumento político capaz de combatir el capitalismo. (...) **En ningún momento de su construcción el PT asumió la condición de frente (...). El PT se afirma, por tanto, como partido** y no como frente de partidos u organizaciones. Por lo tanto, **se opone a la práctica de doble militancia y doble afiliación.** De la misma forma, la afiliación al PT se produce en carácter individual, asumiendo el afiliado el compromiso de sólo cumplir y aceptar decisiones partidarias, tomadas en las instancias orgánicas del PT. (...) El PT, por tanto, defiende la democracia interna como principio partidario, al tiempo que reitera la necesidad del cumplimiento obligatorio de las deliberaciones de las instancias partidistas como expresión de este mismo principio (...).

En vista de lo anterior, **el PT ve como natural la formación, en su interior, de agrupaciones** para la defensa de posiciones políticas, cuyas reuniones, debates y obras son transparentes para el partido, y cuyas actividades están envueltas exclusivamente en la vida interna del PT y dirigidas a fortalecer la estructura del partido en su conjunto. El PT considera fundamental difundir las agrupaciones dentro del partido.

Es estrictamente incompatible con el carácter del PT la existencia, velada y ostentosa, **de partidos dentro de él,** competidores del mismo PT. Esto quiere decir que el PT no admite en su seno a organizaciones con políticas particulares en relación con política general del PT.

El reconocimiento de agrupaciones de este tipo sería la aceptación del partido como frente político, es decir, la negación misma del proyecto histórico del PT.

Sin embargo, teniendo en cuenta que en el PT hay grupos con estructura partidaria, **el PT sostendrá un debate político con ellos con miras a su disolución y la completa integración de sus militantes en la vida orgánica del PT,** que po-

15 En línea: <https://fpabramo.org.br/csbn/wp-content/uploads/sites/3/2017/04/06-resolucaosobretendencias.pdf>

drían convertirse en tendencias partidarias legítimas.”¹⁶ (Traducción propia. El **destacado** es nuestro).

De acuerdo a lo expuesto en el documento, la búsqueda de la organización y regulación de las tendencias y agrupaciones internas tiene su origen en el reconocimiento de la existencia de partidos al interior del partido, fundamentalmente provenientes de organizaciones de izquierda. Estos partidos habían sido claves en la fundación del PT a fines de la década de 1970, y se habían incorporado justamente por no contar con los recursos ni los insumos para cumplir con la Ley Orgánica de los Partidos Políticos, promulgada en 1979.

Sin embargo, avanzado el proceso de formación del PT, el sector mayoritario comprendió que era necesario que estas agrupaciones se incorporen orgánicamente al partido. De esta forma, se llevó adelante un proceso que combinó dos de las más tradicionales formas de hacer política que caracterizaron (o caracterizan) al PT y fundamentalmente a Lula da Silva y su entorno: la combinación de negociaciones y acuerdos internos combinado con herramientas para la regulación e institucionalización de las decisiones tomadas:

“Una tendencia del PT es un grupo de miembros del PT que se agrupa y organiza, para defender posiciones dentro del partido, desde una base política (puede adoptar el nombre de tendencia, corriente, agrupación).

Las tendencias del PT deben respetar escrupulosamente su carácter de agrupación de afiliados para defender posiciones dentro del partido. Sometido a la disciplina partidaria como afiliados, ningún agrupamiento interno puede expresarse en esta condición directamente a la sociedad, ya sea a través de manifestaciones públicas, ya sea a través de la prensa o por cualquier otro medio. Por lo tanto, **los instrumentos utilizados para difundir sus políticas deben dirigirse exclusivamente a los miembros del partido.**

Las coordinaciones de las tendencias, así como sus políticas, deben ser transparente para el partido.

El carácter interno de las tendencias no admite que sus necesidades financieras para articular o dar a conocer sus posiciones políticas sean suministradas por actividades por fuera del partido. Por lo tanto, **las finanzas sólo pueden obtenerse dentro del partido**, sin competir ni perjudicar las actividades de la política de finanzas del PT, por lo que deben estar sujetos a la política de finanzas del PT.

16 **Resolución sobre tendencias**, Partido de los Trabajadores, Brasilia, 1989.

Una tendencia partidaria no puede constituir un partido distinto del PT, ni usar el nombre del partido. Debe reconocer expresa y prácticamente al PT (...).¹⁷ (Traducción propia. El **destacado** es nuestro).

Con este documento, *Articulación* deja en claro qué pretende de las tendencias y agrupaciones internas del PT: que se organicen como *fracciones* y que ocupen espacios institucionales, pero siguiendo las regulaciones del partido (recursos, finanzas, comunicación); que abandonen sus disciplinas y organizaciones partidarias previas, con el fin de romper con la lógica del frente partidario o partido de partidos. En otras palabras, podemos afirmar que la tendencia mayoritaria puso en marcha una estrategia de *disciplinamiento* para los sectores que no se amoldaban a la organización e institucionalización interna del PT.

Por otro lado, en el Encuentro también se debatió sobre la problemática de la proporcionalidad a la hora de conformar las Direcciones, en los niveles municipal, estatal y nacional. Siguiendo las líneas de Ribeiro (2008), en la *Resolución sobre proporcionalidad*¹⁸, se admitió que la regla la proporcionalidad se estaba utilizando de hecho para la conformación de muchas Direcciones en nivel estatal y local. Sin embargo, a nivel nacional *Articulación* no abandonó la prerrogativa de controlar todos los lugares. En su defensa, alegó que la atribución de funciones ejecutivas a fracciones, partidos o tendencias con proyectos propios rompería la cohesión de la Dirección Nacional, dificultando la unidad de acción política del PT e incluso pudiendo conducir a situaciones de parálisis en la toma de decisiones partidarias.

En cuanto a la composición de la Cuarta Dirección Nacional, el punto más importante a destacar es que Olívio Dutra resultó electo Presidente de la Dirección Nacional del PT¹⁹. Por primera vez, había un dirigente por encima de Lula da Silva en el partido (al menos en términos formales), aunque Dutra fue (y sigue siendo) uno de sus dirigentes más cercanos y miembro de su entorno político y partidario más estrecho. En clara continuidad, la Dirección Nacional continuaba compuesta mayoritariamente por varones, con un 33% de dirigentes provenientes de San Pablo.

El *grupo de políticos* seguía engrosándose en la Dirección Nacional del PT. En realidad, el proceso es exactamente al revés, ya que cada vez más dirigentes del PT ocupaban espacios institucionales en Brasil. De este sector continuaron o retorna-

17 **Resolución sobre tendencias**, Partido de los Trabajadores, Brasilia, 1989.

18 En línea: https://fpabramo.org.br/CSBH/wp-content/uploads/sites/3/2017/04/04-resolucao_sobre_proporcionalidade.pdf

19 En 1988, Dutra renuncia a la Presidencia de la Dirección Nacional del PT, y es sucedido por Luiz Gushtiken, quien completa el mandato hasta el Encuentro Nacional de 1990.

ron a la Dirección Nacional Cândido Vacarezza, Devanir Ribeiro, Eduardo Suplicy, Geraldo Pastrana, Gilberto Carvalho, Gilney Amorim, Hélio Bicudo, Ivan Valente, Jair Meneghelli, José Dirceu, José Genoíno, Luiz Eduardo Greenhalgh, Luiz Soares Dulci, Raul Pont, Rui Falcão, Virgílio Guimarães y Tarso Genro. A este grupo podemos incorporar a Benedita da Silva, Diputada Federal por Río de Janeiro (1987-1995 y desde 2011), Senadora por Río de Janeiro (1995-1998), Vicegobernadora de Río de Janeiro (1999-2002), Gobernadora de Río de Janeiro (2002), Secretaria de Trabajo y Asistencia Social de Brasil (2003-2007); Chico Ferramenta, Alcalde de Ipatinga (1989-1992 y 1997-2004) y Diputado Federal por Minas Gerais (1995-1997); Edmilson Rodrigues, Alcalde de Belén (1997-2005 y desde 2021) y Diputado Federal por Pará (2015-2021); Eduardo Jorge, Diputado Federal por San Pablo (1987-2005); Ilário Marques, Alcalde de Quixadá (1993-1996, 2001-2008 y 2017-2020) y Diputado Federal por Ceará (2013); Luiz Gushiken, Presidente de la Dirección Nacional del PT (1988-1990), Diputado Federal por San Pablo (1987-1999) y Secretario de Comunicación de la Presidencia (2003-2006); Marcos Rolim, Diputado Federal por Río Grande del Sur (1999-2003); Plínio de Arruda Sampaio, Diputado Federal por San Pablo (1985-1991); y Sandra Starling, Diputada Federal por Minas Gerais (1991-1999).

En cuanto a los movimientos y organizaciones que conformaban el partido, los dirigentes sindicalistas Djalma Bom y Jacó Bittar continuaron en la Dirección Nacional; al igual que los intelectuales Francisco Weffort y Perseu Abramo. A su vez, nuevamente aparece en la Dirección Nacional un representante del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra, João Pedro Stédile.

Conclusiones

Con la finalidad de una mejor comprensión del objeto de estudio que analizamos, consideramos fructífero investigar a las fracciones partidarias siguiendo con la cronología que desarrollamos previamente y que creemos que es útil: una fase de formación -o formativa- en donde el partido se funda y se configura, entre 1979 y 1989 (Dayer, 2021); y otra en donde el partido se consolida en el campo político de Brasil, entre 1989 y 2002.

De acuerdo a este criterio, en este trabajo abordamos las disputas entre los distintos sectores que configuran el interior del PT y la conformación de una sólida tendencia mayoritaria, junto con sus proyectos para cohesionar y ordenar al partido bajo su liderazgo. Sostenemos que en el período 1979-1989 en el interior del PT

existió sólo una fracción organizada, *Articulación*, y múltiples fracciones desorganizadas compuestas por antiguos partidos, movimientos y tendencias políticas.

Articulación fue la única fracción organizada por varios motivos: se formó con el objetivo de imponer una forma de hacer política y con una lectura sobre la política mundial, latinoamericana y de Brasil; para ordenar internamente al partido, dotarlo de un organigrama, una reglamentación y una organización; porque contó con el liderazgo de un sector que, en base a acuerdos y negociaciones, controló rápidamente las *zonas de incertidumbre* y conformó una *red* de dirigentes que gobernaron y condujeron el partido; y se basó en un grupo de apoyo o de militancia organizado y masivo, centrado en el sindicalismo industrial de San Pablo.

A lo largo de la fase formativa, las disputas al interior del partido se llevaron a cabo entre *Articulación* y las *fracciones* desorganizadas. Estas fueron conformadas por tendencias o grupos de izquierda, opuestos en discursividad y práctica política con la tendencia mayoritaria. A pesar de ello, estos grupos fueron piezas claves en la fundación del partido, aportando afiliados provenientes de ciudades grandes, como Río de Janeiro, Puerto Alegre o San Pablo, con experiencia en la militancia política, en el armado de proyectos y programas políticos e inmersos en las categorías y discursividades de la época. Puntualmente estamos hablando de tres antiguos partidos políticos que -al no poder acceder a la Ley Orgánica de los Partidos Políticos de 1977- encolumnaron sus fuerzas hacia la conformación del PT: el Partido Comunista Brasileño, el Partido Comunista Brasileño Revolucionario (disuelto en 1993 para conformar una fracción en el PT) y el Partido Revolucionario Comunista. A estas corrientes internas, provenientes de antiguos partidos políticos, fueron dedicadas las resoluciones que afirmaban que el PT no era un partido de partidos²⁰, a estos sectores *Articulación* se propuso disciplinar y ordenar de acuerdo a los marcos normativos del partido.

El punto es que, una vez formado y aprobado por la Ley Orgánica de los Partidos Políticos de 1979, el PT durante la década de 1980 atravesó un largo proceso formativo, en donde dedicó esfuerzos, recursos e insumos a su organización interna, a medida que intentaba posicionarse electoralmente en las ciudades y estados de Brasil. En este marco es que afirmamos que *Articulación* se creó con el objetivo de ordenar al partido a su interior, dotarlo de un plan de acción y un programa político centrado en la democracia, la participación y la construcción del socialismo²¹.

20 **Resolución sobre tendencias**, Partido de los Trabajadores, Brasilia, 1989.

21 Un socialismo, no obstante, diferente a las experiencias de la Unión Soviética y de Europa del Este. De acuerdo a las fuentes relevadas, la definición del *socialismo petista* se llevó a cabo en el PT entre 1990 y 1991, producto del reordenamiento mundial de las fuerzas y partidos de izquierda luego del desmoronamiento de la Unión Soviética.

A modo de balance, Lacerda (2002) sostiene que el PT llegó a la década de 1990 con una configuración política interna marcada por el dominio de *Articulación*. A su vez, el contexto se complejizó para el partido por dos cuestiones: en primer lugar, por el reordenamiento de las fuerzas y partidos de izquierda (a nivel mundial) luego del desmoronamiento de la Unión Soviética y la proliferación en latinoamericana y el mundo de las discursividades y políticas sociales y económicas de corte neoliberal (Vilas, 1997); y por otro, por el crecimiento vertiginoso del partido en las instituciones estatales, opacado por la derrota en las elecciones presidenciales de 1989.

Ordenar al partido significaba ordenar a las *fracciones*, tendencias y organizaciones que formaban parte del PT, “invitándolas” a convertirse en fracciones internas, organizadas y reguladas por un marco normativo partidario. Por lo tanto, de forma progresiva y a medida que *Articulación* acumulaba poder en tanto coalición dominante y expandía su red dirigencial al interior del partido, fue desarrollando un programa con el fin de ordenar institucionalmente a las fracciones.

Paradójicamente, la regulación e institucionalización de las *fracciones*, llevó a *Articulación* a su fragmentación e incluso a su derrota y desplazamiento de la Dirección Nacional en las primeras elecciones partidarias con la aplicación de la *Regulación de tendencias*, en el Octavo Encuentro Nacional, en 1993. A partir de esa premisa continuamos indagando las disputas por el poder al interior del PT, hacia la década de 1990.

Bibliografía

- Amaral, Oswaldo** (2010). *As transformações na organização interna do Partido dos Trabalhadores entre 1995 e 2009*, Tesis de Doctorado en Ciencia Política, Campinas, Universidad Estatal de Campinas.
- Dayer, Manuel** (2021). “De pie y en movimiento: el Partido de los Trabajadores de Brasil en su fase formativa (1979- 1989). Características y particularidades”, en: Bolcatto, A. (Comp.) (et. al.), *5º Jornadas de Ciencia Política del Litoral*, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.
- Gómez Bruera, Hernán** (2015). *Lula, el Partido de los Trabajadores y el dilema de la gobernabilidad en Brasil*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Keck, Margaret** (1992). *The Worker’s Party and Democratization in Brazil*, Yale University Press, New Haven.

- Lacerda, Alan** (2002). “O PT e a Unidade Partidária como Problema”, en: *Dados – Revista de Ciências Sociais*, Vol. 45, N° 1.
- Panebianco, Ángelo** (2009). *Modelos de partidos*, Madrid, Alianza.
- Ribeiro, Pedro** (2008). *Dos sindicatos ao governo: a organização nacional do PT de 1980 a 2005*, Tesis de Doctorado en Ciencia Política, San Carlos, Universidad Federal de San Carlos.
- Sartori, Giovanni** (2005). *Partidos y sistemas de partidos. Marcos para un análisis*, Madrid, Alianza.
- Sawicki, Frédéric** (2011). “Para una sociología de los entornos y de las redes partidistas”, en: *Revista de Sociología*, N° 25.
- Vaschetto, Mariano** (2016). *Las transformaciones organizativas y programáticas del Partido dos Trabalhadores (Brasil), 2002-2006*, Tesina de Licenciatura en Historia, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.
- Vilas, Carlos** (1997). “La Reforma del Estado como cuestión política”, en: *Política y Cultura*, N° 8.

El uso de la categoría “cívico-militar” en el análisis de las dictaduras de Argentina y Brasil

LUCAS DUARTE

lucaslado@gmail.com

Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), Universidad Católica de Santa Fe (UCSF), Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET)

HUGO DANIEL RAMOS

ramoshugo78@gmail.com

Universidad Nacional del Litoral (UNL), Universidad Católica de Santa Fe (UCSF), Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET)

Resumen

En el presente trabajo se analiza de forma comparada la trayectoria y las formas de utilización del concepto “dictadura cívico-militar” para describir y debatir en torno a ciertos aspectos de los procesos dictatoriales de Argentina (1976-1983) y Brasil (1964-1984) por parte de sus respectivas historiografías nacionales.

La elección del término se debe al hecho de ser éste un concepto utilizado por ambos campos historiográficos (a diferencia de otros, como el de genocidio) pero con ciertos matices que le otorgan especificidades particulares, ya sea en términos de los sentidos que se quiere construir en torno a las dictaduras; en relación con quienes utilizan el término y pugnan por su difusión o; finalmente, en vinculación con los usos públicos y políticos del pasado. Como se intentará demostrar a lo largo del trabajo, la utilización de la misma categoría tiene implicancias muy diversas en Argentina y Brasil, ya sea que consideremos los campos historiográficos o el contexto histórico actual.

La metodología utilizada fue de tipo cualitativo y se basó en el análisis de un conjunto de obras vinculadas al campo que en Argentina se denomina de la “historia reciente” y en Brasil “historia del tiempo presente”; las obras fueron seleccionadas en función de su recepción al interior de los respectivos campos, así como de su difusión pública.

Palabras clave: dictadura cívico-militar / Argentina / Brasil / historiografía

Introducción

En el presente trabajo se analiza de forma comparada e inicial la trayectoria y las formas de utilización del concepto "dictadura cívico-militar" para describir y explicar ciertos aspectos de las dictaduras de Argentina (1976-1983) y Brasil (1964-1984) por parte de sus respectivas historiografías nacionales.

La elección del término se debe a que es un concepto utilizado por ambos campos historiográficos, pero con ciertos matices que le otorgan especificidades particulares, ya sea en relación con los sentidos que se quiere construir en torno a las dictaduras; en relación con quienes utilizan la categoría y pugnan por su difusión o; finalmente, en vinculación con los usos públicos y políticos del pasado tanto en Argentina como en Brasil. Como se analiza a lo largo del trabajo, la utilización de la misma categoría tiene implicancias muy diversas en los dos países, ya sea que consideremos los campos historiográficos o el contexto sociopolítico actual.

La metodología utilizada fue de tipo cualitativo y se basó en el análisis de un corpus seleccionado y acotado de documentos de actores políticos de primer orden (fuentes primarias) y obras de especialistas (fuentes secundarias) que utilizan el concepto y/o debaten con quienes lo han incorporado a la práctica historiográfica. No se plantea un análisis exhaustivo sino una caracterización general de carácter inicial de los respectivos campos historiográficos¹ en relación con la noción de "dictadura cívico-militar" y luego la selección de fragmentos de diversos documentos a título ejemplificador, tratando siempre de ilustrar la relación entre la academia y los usos políticos y públicos del pasado. Las obras académicas fueron seleccionadas en función de su recepción al interior de los respectivos campos, así como de su difusión pública.

La ponencia se estructura en tres apartados; en el primero avanzamos sobre algunos aspectos puntuales vinculados con los usos públicos y políticos del pasado; en el segundo analizamos el campo historiográfico brasileño y la noción de "dictadura cívico-militar" en ese país; en el tercero, hacemos lo propio, pero considerando el caso argentino. Cerramos el trabajo con una serie de reflexiones generales.

1 Que en Argentina se denomina "historia reciente" y en Brasil "historia del tiempo presente". Cabe destacar que la elección del concepto 'cívico-militar' (civil-militar, en el caso brasileiro) se debe a que se trata de una categoría utilizada en el campo historiográfico de los dos países –lo que no ocurre con "genocidio", por ejemplo – que, en definitiva, nos permite problematizar las relaciones entre la historiografía y los contextos en los que se practica

Memoria e historia reciente: apuntes iniciales

Los conflictos en torno a la representación del pasado son una de las caras más visibles de las disputas involucradas en los procesos de construcción de memorias. En sus resonancias materiales e inmateriales, esos conflictos dan cuenta del esfuerzo por proyectar en el presente una serie de valores asociados a una determinada visión de la historia siempre sujeta a cuestionamiento (Franco y Levin, 2007).

En este sentido, la inevitable interlocución entre historia y memoria otorga al trabajo historiográfico una dimensión que supera ampliamente a la de la investigación científica en su sentido aséptico. Al recuperar ciertos hechos del pasado, elaborando criterios interpretativos sobre los mismos, la historiografía ofrece a la comunidad en la que se inserta un conjunto de signos que, asimilados de diferentes maneras, pueden orientar la activación o reconsideración de prácticas y proyectos de sociedad asumidos en el seno de diversos grupos.

Si bien esto se hace más evidente al abordar hechos recientes o traumáticos, se trata de una prerrogativa que difícilmente podríamos eludir en cualquier tipo de acercamiento al pasado. El tono vibrante con el que se ha recuperado la historia en la esfera pública global a lo largo de estas primeras décadas del siglo XXI parece ser un importante indicio de esta capacidad de incitación política: ya sea en la construcción de demandas insurgentes y transgresoras, ya sea en la reivindicación de permanencia o restauración. En este trabajo, y como mencionamos en la introducción, intentaremos abordar estas complejas relaciones desde un punto de vista específico: la trayectoria y las formas de utilizar el concepto "cívico-militar" para describir los procesos dictatoriales instalados entre los años 60 y 80 en Brasil y Argentina, prestando atención a las implicaciones políticas del término.

Desde el punto de vista de la historiografía argentina, estas discusiones se ubican en el campo específico de la "historia reciente"²; es decir, un espacio que se ha desarrollado y consolidado en las últimas décadas a raíz de ciertos procesos paralelos pero estrechamente relacionados: por un lado, la profesionalización de los estudios sobre el pasado cercano³; por otro lado, la adopción -por parte del gobierno que asumió el poder en 2003- de una agenda vinculada a los movimientos de dere-

2 Como señalaron Franco y Levin (2007) hace unos años, el campo de la historia reciente ha tendido a definirse por el "fuerte predominio de temas y problemas vinculados a procesos sociales considerados traumáticos". En el caso argentino, el autodenominado "Proceso de Reorganización Nacional" (1976-1983) es uno de los objetos privilegiados de análisis.

3 En ese sentido, los desarrollos teóricos en torno a las memorias y el surgimiento de las voces de los sobrevivientes de la dictadura en la década de 1990 fueron decisivos, posibilitando nuevas discusiones sobre el pasado cercano.

chos humanos. Este segundo aspecto se tradujo en el período 2003-2015 en un fuerte impulso a las políticas contra la impunidad de los crímenes cometidos durante la última dictadura, con la derogación de las leyes de Punto Final y Obediencia Debida y la reapertura de los juicios contra los represores⁴; la institucionalización de políticas de memoria, con la conversión de ciertos espacios públicos en "lugares de memoria" y la instauración del 24 de marzo -momento en que se produce el golpe de estado-, como "Día Nacional de la Memoria por la verdad y la justicia" como hitos significativos. Estas y otras medidas ayudaron a recuperar ciertos aspectos del pasado –y ciertamente a borrar otros⁵– que hasta entonces no habían sido discutidos públicamente en profundidad, como la militancia política de quienes fueron víctimas de la represión.

Por su parte, y durante el mismo período, la historiografía brasileña experimentó un curso bastante diferente. Las políticas de memoria tímidamente impulsadas durante los gobiernos de Luiz Inácio Lula da Silva (2002-2010) y Dilma Rousseff (2010-2016) no operaron como factor activador del debate colectivo sobre el pasado dictatorial de la misma forma que en Argentina. La escasez de canales efectivos para el diálogo público, parcialmente mitigada por el trabajo de la Comisión Nacional de la Verdad (2011-2014), relegó a escasos emprendimientos⁶ la revisión del pasado dictatorial. El mensaje lanzado en 2004, 40 años después del golpe, por el vocero del entonces presidente Lula es bastante elocuente en este sentido

Debemos mirar a 1964 como un episodio histórico cerrado. El pueblo brasileño supo vencer el autoritarismo y restaurar la democracia en el país. Nos corresponde a nosotros luchar diariamente por consolidar y mejorar esta democracia recupera-

4 Cabe recordar que el Congreso argentino derogó las llamadas "leyes de impunidad" en el año 2003; dos años después, las mismas fueron declaradas inconstitucionales por la Corte Suprema de Justicia, que anuló asimismo los indultos de finales de los 80 y principios de los 90, permitiendo la reanudación de los juicios contra los responsables de las violaciones a los derechos humanos bajo la dictadura militar.

5 Entre ellos, la falta de discusión sobre el período 1974-1976, anterior al golpe militar, marcado por el inicio de la represión y el accionar de comandos paramilitares vinculados al gobierno peronista de la época.

6 Por caso, recién en el año 2008 (ya en el segundo mandato de Lula da Silva) se inicia el debate sobre la Ley de Amnistía que evitó el enjuiciamiento de los responsables de las violaciones de derechos humanos durante el período dictatorial. La ley no fue derogada. En el año 2010 el presidente Lula envió al Congreso un proyecto de ley -sancionado en 2011, ya durante la Presidencia de Dilma Rousseff- para regular el derecho constitucional de acceso a las informaciones públicas reglamentando la apertura de los archivos del proceso dictatorial; ese mismo año envió el proyecto para crear la Comisión Nacional de la Verdad, también aprobada en 2011.

da. Corresponde ahora a los historiadores establecer la correcta memoria de los hechos y personajes de ese período⁷ (Guimarães: 2006, p.55)

Rechazando el cierre del episodio, pero en un tono contradictorio en sintonía con la posición del entonces presidente, buena parte de la historiografía brasileña ha ejercido en los últimos años un acercamiento al período dictatorial cuyo eje central fueron las relaciones del "pueblo brasileño" -o sociedad civil- con la democracia antes y después del golpe. Bajo la influencia de cierta literatura referida al apoyo cosechado por los regímenes autoritarios en Europa⁸, muchos de estos trabajos encontraron en la identificación del apoyo "civil" a la dictadura militar la clave para la interpretación por excelencia de los conflictos que atravesaron el país después del golpe de 1964. La generalización de este enfoque, a pesar de no representar una fuerte innovación, tuvo importantes consecuencias en el debate público sobre el pasado reciente del que hablaremos más adelante.

Como puede verse, asumimos que los desarrollos en el campo de la historia reciente no obedecen sólo a su lógica interna; por el contrario, consideramos que procesos sociopolíticos más amplios inciden directamente en el desarrollo de determinadas líneas y/o problemas de investigación y en la apertura de la discusión en torno a las categorías utilizadas para denominar, en este caso, el objeto "dictadura". Más aún, entendemos que el contenido de las categorías depende del entrelazamiento particular de estos dos factores; es decir, que las categorías no significan lo mismo en diferentes contextos. Esto es lo que nos ayudaría a comprender que un concepto similar significa y tiene diferentes efectos políticos, como veremos en este trabajo, en Argentina y Brasil.

Civiles y militares en la dictadura brasileña

En un discurso conmemorativo de los 30 años de la Constitución de 1988 en Brasil, el entonces presidente del Supremo Tribunal Federal, Dias Toffoli, admitió su preferencia por cierta nomenclatura para designar los hechos que, en 1964, sacaron del poder a João Goulart:

7 "Luiz Inácio Lula da Silva, Presidente de la República, el 31 de marzo de 2004". Los significados de esta afirmación han sido analizados por Guimarães (2006).

8 En estas obras hay referencias recurrentes a la obra de Pierre Laborie y al concepto de zona gris propuesto por el autor a través de la lectura de Primo Levi.

Los militares fueron un instrumento de intervención y, si cometieron algún error, fue el de decidir quedarse [en el gobierno]. Por eso hoy, después de aprender del actual Ministro de Justicia, Torquato Jardim, ya no me refiero al *golpe* o a la *revolución* del 64, me refiero al *movimiento* de 1964 (Toffoli, 2018).

Para resguardar su peculiar interpretación del golpe militar, Toffoli buscó auto-rización en la obra de un investigador de amplia difusión y reconocimiento en la historiografía nacional:

Es bueno recuperar aquello que dice [el historiador] Daniel Aarão Reis, de que ambos lados [izquierda y derecha] tuvieron la conveniencia de retirarse y no asumir los errores de ambos lados y decir que todo era problema de los militares (Toffoli, 2018).

Las declaraciones del ministro tuvieron cierta repercusión en la prensa nacional, especialmente entre los investigadores de la historia reciente. La lectura de trabajos académicos por parte de un miembro de la Corte Suprema no fue tan sorprendente como la posibilidad de que, en la obra de un reconocido historiador, encontrara argumentos para una conclusión, desde cualquier punto de vista, *revisionista*. En su respuesta, publicada por El País pocos días después del hecho, Daniel Aarão Reis dejaba algunas pistas sobre el posible camino adoptado por Toffoli:

Lo que he sostenido, en libros y artículos, desde principios de este siglo, es que hubo una importante participación civil en el golpe de 1964 y en la construcción de la dictadura entonces instaurada. Numerosos trabajos, desde entonces, han probado esta evidencia (Betim, 2018).

En rigor, la observación de Reis no era precisamente una novedad: un importante volumen de textos producidos durante las décadas de 1970 y 1980, señalaba la relevancia de la articulación entre civiles y militares en la construcción del entorno político y social que posibilitó la consumación del golpe y el sostenimiento del poder dictatorial. Sin embargo, es en la forma en que estos agentes de la sociedad civil son representados en parte de las obras mencionadas y en las intervenciones públicas del propio autor, donde parece residir su atracción para lecturas como la del magistrado:

Se ha convertido en un lugar común llamar al régimen político existente entre 1964 y 1979 una "dictadura militar". Es un ejercicio de memoria, que se mantiene gracias a di-

ferentes intereses, hábitos adquiridos y pereza intelectual. (...) De nada sirve ocultar la participación de grandes sectores de la población en el golpe de Estado que instauró la dictadura en 1964. Es como tapar el sol con un colador. (...) Es difícil decir quién tuvo la mayoría. Pero es imposible no ver a las multitudes -civiles- que apoyaron el establecimiento de la dictadura⁹ (Reis: 2014).

Como indicábamos más arriba, mucho antes de que circulara la obra de Daniel Aarão Reis y las investigaciones a las que se refirió en su entrevista con el diario *El País*, la participación de segmentos civiles en la articulación y ejecución del golpe de 1964 ya había sido destacada en otros análisis de enorme relevancia para la historiografía brasileña. En un texto publicado en la década de 1970, Luiz Alberto Moniz Bandeira llamó la atención sobre la importancia de la asociación de grupos empresariales en torno a proyectos que estimularon, durante el gobierno de João Goulart, la radicalización de ciertos segmentos de las derechas políticas y sociales brasileñas. Observando el funcionamiento de entidades como el Instituto de Investigaciones y Estudios Sociales (IPES) y el Instituto Brasileño de Acción Democrática (IBAD), Bandeira destacó el papel de la propaganda anticomunista en la formulación del consenso que condujo al golpe. En su "primoroso trabajo de corrupción", decía, estos organismos habrían ayudado a obtener apoyo, no solo de empresarios, sino de "concejales, diputados estatales y federales, senadores, gobernadores estatales, periodistas, amas de casa, estudiantes, dirigentes gremiales, sacerdotes y campesinos, en suma, la escoria de todas las clases y categorías de la sociedad civil brasileña" (Moniz Bandeira, 1978, p. 68).

Rejane Hoeveler y Demian Melo, en más de una ocasión, demuestran cómo el elemento civil del régimen de 1964 fue analizado muy tempranamente en la obra del politólogo René Armand Dreifuss (Hoeveler y Melo, 2014). En un monumental trabajo publicado en 1981, fruto de su tesis doctoral realizada en la Universidad de Glasgow, Dreifuss desafió las lecturas que analizaban los movimientos militares desde una perspectiva eminentemente endógena, profundizando en el análisis de los intereses y articulaciones de las clases dominantes involucradas en el golpe: "se ha sobreestimado la imagen de las fuerzas armadas actuando como un Poder Moderador, mientras que se ha subestimado fuertemente el papel de los empresarios y tecnoempresarios" (Dreifuss; 1981, p. 418).

Otros estudios publicados a lo largo de la década de 1980, entre ellos el texto del "Brasil: Nunca Mais", producido por la Arquidiócesis de São Paulo y con impor-

9 Daniel Aarão Reis propone que la sanción de la Ley de Amnistía en 1979 señala el fin de la dictadura

tantes denuncias sobre las prácticas de tortura diseminadas por el aparato represor de la dictadura, señalaron enfáticamente que “prácticamente toda la clase medias e importantes sectores de trabajadores rurales y urbanos” (Arquidiócesis, 1985, p. 59) fueron seducidos en 1964 por el proyecto anticomunista. Como se nota, en varias de estas obras, escritas durante o inmediatamente después de la dictadura, el factor “civil” suele recuperarse en asociación con intereses y prácticas políticas concretas.

Cabe destacar que los debates en torno a la designación cívico-militar dentro del campo historiográfico fueron rastreados, desde diferentes puntos de vista, por autores que argumentaron sobre la vigencia o insuficiencia del término, destacando en algunos casos las reverberaciones políticas de esta opción (Fico, 2017; Joffly, 2018; Melo, 2014; Napolitan, 2015). Sin embargo, en la obra de Reis, uno de los principales defensores del uso del concepto, la cuestión no estaría en el reconocimiento de la importancia de los sectores civiles en la construcción del régimen instalado a partir de 1964, sino en el peso relativo atribuido al “consenso social” en torno al golpe y la dictadura que le sucedió. En este sentido, la caracterización del régimen como cívico-militar respondería *a la necesidad de subrayar el apoyo recibido por la dictadura entre los más diversos sectores de la sociedad*.

Esta perspectiva también guió las preocupaciones de varios autores, además de Aarão Reis, y estuvo casi siempre asociada a otras dos problemáticas. Por un lado, es costumbre señalar que después de la Ley de Amnistía, en 1979, se habría creado una memoria colectiva “cómoda”, capaz de eximir a la sociedad en su conjunto de sus responsabilidades en relación con la dictadura y de responsabilizar únicamente a los militares por las atrocidades cometidas después de 1964. De esta manera, sería necesario revisar los parámetros con los que se aborda el período sin eludir las implicaciones que, incluso la izquierda, actor importante en la construcción de estas memorias, habría tenido en la dinámica de ese contexto.

En un trabajo publicitario publicado en 2000, Daniel Aarão Reis presentó lo que consideró verdaderos desplazamientos de sentido operados en el proceso de reconstrucción de la memoria nacional en el período posterior a 1979. Para ello, resaltaba la forma en que la izquierda revolucionaria se había reposicionado como brazo armado de resistencia a la dictadura, borrando *“la perspectiva ofensiva, revolucionaria, que había moldeado esas izquierdas. Y el hecho de que no fueran en modo alguno apasionados por la democracia, francamente despreciada en sus textos”* (Reis: 2000, p. 70). Ante esto, como “respuesta adecuada”, los partidarios del régimen militar se habrían refugiado en el argumento de que estaban en guerra, y que por tanto era importante amnistiar a “ambos lados” del conflicto. El tercer

aspecto que destaca el autor apunta más decididamente en la dirección de lo que, en otros trabajos, se desarrollaría a través del binomio cívico-militar

La sociedad se reconfiguró como si se hubiera siempre, y masivamente, opuesto a la dictadura, transformada en un cuerpo extraño. Se rediseñó el marco de relaciones de la sociedad con la dictadura, que aparecía permanentemente hostigada por la primera. Se borró de la memoria el amplio movimiento de masas que, a través de las Marchas Familiares con Dios y por la Libertad, legitimó socialmente el establecimiento de la dictadura. Los puentes y complicidades tejidos entre la sociedad y la dictadura a lo largo de la década de 1970 desaparecieron (...) La sociedad brasileña no sólo había resistido a la dictadura, sino que la había superado. Es difícil imaginar una mejor medicina para aumentar la autoestima. (Reis; 2000, p.71)

Descrita con notable imprecisión, la sociedad que observa Daniel Aarão Reis habría revisado su pasado para posicionarse como víctima del régimen autoritario, elevando a la oposición, incluida la oposición armada, al espectro de la resistencia. Trabajando en pistas similares, Denise Rollemberg analizó las posiciones de la Asociación Brasileña de Abogados (OAB, en sus siglas en portugués) y de la Asociación Brasileña de Prensa (ABI) frente al golpe y durante algunos años del régimen dictatorial. Dedicada a cuestionar la 'memoria estructurada en el mito de la resistencia', la autora sugirió la importancia de tomar como objeto de estudio "*los movimientos, las instituciones, las manifestaciones, los personajes, etc. que sostuvieron al régimen, deconstruyendo una memoria de resistencia, muchas veces sobredimensionada y mitificada*" (Rollemberg; 2011, p. 102). Recuperando estos relatos sería posible "*deconstruir la memoria unipolar, sin ambivalencias*" y, en definitiva, "*reflexionar sobre por qué la leyenda se hizo realidad*" (Rollemberg; 2011, p. 133).

Por lo que aquí nos interesa, es importante subrayar algunos aspectos de este argumento. La necesidad, reivindicada por estos autores, de revisar "*la construcción de la memoria que excluyó a los civiles del golpe y la dictadura*" (Rollemberg; 2011, p. 133), no se orienta en términos de atribuir responsabilidades jurídicas - individuales o colectivas- a integrantes del entramado represivo; ni a la aclaración de peculiaridades asumidas por el régimen político implementado tras el golpe. Su horizonte, en palabras de los propios autores, parece ser deconstructivo: "*corresponde al historiador, sin embargo, romper los lazos de la "historia observada", el sentido común y las memorias establecidas*" (Reis, Ridenti, Sá Motta; 2014, pág. 13). En este proceso, el redimensionamiento del papel de la izquierda en la oposi-

ción a la dictadura asumiría progresivamente el eje central de las reinterpretaciones que proponen

En el 50 aniversario del golpe de 1964, varios textos de Daniel Aarão Reis fueron puestos en circulación y tuvieron repercusión dentro y fuera del debate académico¹⁰. En su mayor parte, el autor volvió a su argumento sobre la memoria cómoda, pero de forma actualizada y más interesado en analizar lo que él considera la tradición del nacional-estatismo en la política brasileña. Reafirmando su propuesta de revisar los hitos cronológicos que definen el inicio y el final del proceso dictatorial, el autor indicó que la principal razón para mantener 1985 como año de cierre del proceso residía en sostener el discurso hegemónico: "*la memoria es así: sustituye la prueba por la voluntad e interés que, en este caso, se articulan para responsabilizar únicamente a los militares por el "hecho dictatorial"*" (Reis, Ridenti, Sá Motta; 2014, p.13). De esta forma, "*se habría oscurecido la participación de los civiles en la construcción del régimen, vaciando el estudio y la comprensión de las complejas relaciones que siempre han existido entre el poder dictatorial y la sociedad*" (Reis, Ridenti, Sá Motta; 2014, p. .13).

A juzgar por estas interpretaciones, la memoria colectiva sobre la dictadura iniciada en 1964 no habría variado seriamente, al menos desde el año 2000, en el país que al año siguiente comenzaría a transitar un proceso de golpe institucional. Si originalmente las impresiones de Reis tendían a centrarse en la relación entre "sociedad" y "dictadura", en estos textos el lenguaje asume decididamente el binomio cívico-militar como clave explicativa que le permite resaltar los tonos peyorativos con los que sería recordada y, en general, satanizada, la última dictadura: "*Prevalecen interpretaciones simplificadoras y reduccionistas (años de plomo, dictadura militar), donde se trata menos de estudiar y comprender que de satanizar y exorcizar*". (Reis; 2014, p. 26). En este sentido, los militares son presentados como "chivo expiatorio" de un ejercicio de encubrimiento promovido por los beneficiarios de las memorias vigentes, "ni hablar de los héroes de la resistencia".

Asumir que esa fue la memoria predominante en Brasil mientras se escribieron estos textos dificulta, por ejemplo, explicar el lugar que ocupó el pasado de militancia de Dilma Rousseff en su primera campaña electoral en 2010, o la facilidad con que fue recibido –al menos entre los sectores sociales que dieron su apoyo a Lula- la

10 Una encuesta realizada por Marco Antônio Machado, indicó que la voz del autor es, con amplia ventaja, la más recurrente en los principales medios de comunicación de Brasil (Machado, 2021).

designación de personajes como Delfim Netto¹¹ como su asesor. Si la memoria de la sociedad -en su conjunto- estuviera construida sobre el 'mito de la resistencia' y el desprecio por el chivo expiatorio de la dictadura, quizás no habría lugar para la ascensión a la presidencia de un diputado que, dos años después de las declaraciones de Reis, dedicó su participación en el golpe parlamentario de 2016 a un connotado agente de la represión¹².

Además, esta generalización sobre la memoria de la dictadura contra la cual estos historiadores se levantaron en su demanda de una narrativa que abarque el apoyo civil al régimen, hace prácticamente imposible comprender las transformaciones que ocurrieron dentro de los diversos segmentos de la sociedad brasileña y en su relación con la memoria desde 1979. Es difícil suponer que una memoria construida, desde la Ley de Amnistía, a partir de tantos intereses, haya salido ileso de todos los cambios que atravesó el país en ese período.

Es posible que nos hayamos acercado un poco más al contenido que el entonces presidente del STF encontró en los textos de Daniel Aarão Reis. Sin duda, la forma indefinida en que se hacen referencias a la sociedad y sus memorias posibilita el uso de su obra por parte de actores que deseen aliviar responsabilidades específicas en el desarrollo del proceso dictatorial. Su consideración del elemento *civil* a partir de la idea de *apoyo* al régimen fue rebatida de manera convincente en la obra de historiadores como Eurelino Coelho, Carlos Zacarias y el ya mencionado Demian Melo (Coelho, 2015; Melo, 2014; Sena Júnior, 2015). En palabras de Carlos Fico, si bastara el reconocimiento de simpatías para caracterizar un proceso histórico, "habría que designar a la dictadura como civil-militar-empresarial-mediática-católica y así sucesivamente, haciendo el debate aún más viciado de nominalismo (Fico; 2017, p. 52).

La imagen de una historiografía exclusivamente académica, más que ilusoria, es poco práctica: siempre hay mucho más en juego. Los resultados de la opción historiográfica por ciertas definiciones representan, en el límite, una elección sobre los aspectos del pasado que se pretenden resaltar. Lejos de restringirse a "nominalismos" -interesantes solo para algunos sectores de la academia- trascienden el ámbito universitario y llegan al público en forma de apoyo, cuestionamiento o revisión de posiciones políticas que, en Brasil, están lejos de ser consensuadas.

11 Ministro de Economía entre los años 1967-74 (referenciados como los más duros en términos repressivos), embajador en Francia (1975-1978) y nuevamente ministro entre los años 1979-1985 (en esta ocasión ocupando las carteras de Agricultura y luego de Planeamiento). Vale decir, fue un funcionario de alto nivel a lo largo de toda la dictadura.

12 Nos referimos concretamente a las palabras del actual presidente de Brasil, Jair Bolsonaro

De "dictadura militar" a "dictadura cívico-militar"

Llamar al golpe militar de 1976 un "movimiento" o una "revolución" es inconcebible en Argentina. En efecto, además de las disputas por la memoria y por la forma de nombrar ese pasado que analizaremos más adelante, lo cierto es que en nuestro país se ha establecido un consenso básico en torno al carácter disruptivo del levantamiento militar del 24 de marzo –y la posterior toma del poder por parte de las Fuerzas Armadas –que no puede calificarse de otra manera que de "golpe de Estado". En este sentido, y avanzando en nuestro argumento, lo más difícil ha sido interpretar la dictadura en continuidad con procesos anteriores, ya sea en relación con modalidades represivas, ya sea con el cambio en el modelo de acumulación, que se profundiza durante el período 1976-1983, pero que tiene su puntapié inicial en los años anteriores¹³. Así, casi nadie discute públicamente en Argentina la naturaleza de 1976; es decir, que fue un golpe militar -con apoyos civiles- y que instaló una dictadura que se extendió hasta 1983. Lo que se debate tiene más que ver con las características que asumió el proceso luego de la toma del poder, sus objetivos, sus prácticas y –un poco más recientemente– sus participantes y beneficiarios directos

En este punto, sería importante recordar los hechos de mayo de 2017 en Argentina, unos meses antes de las declaraciones de Dias Toffoli en Brasil. Por entonces la coalición Cambiemos gobernaba este país desde hacía poco más de un año; dos nuevos integrantes de la Corte Suprema de Justicia -políticamente cercanos al gobierno- habían sido designados luego de su asunción y la discusión sobre la dictadura y las políticas estatales implementadas desde hacía 12 años estaban experimentando cambios inesperados. En efecto, y tal como plantean varios autores, en la coalición gobernante convivían dos visiones muy diferentes a la que habían guiado la acción gubernamental hasta el año 2015:

La memoria completa y la "mirada al futuro" (...) La primera de estas perspectivas (...) alude a la necesidad de entender que la represión implementada por la dictadura fue una respuesta necesaria a la violencia terrorista de izquierda (...) [la segunda a] que "en derechos humanos hay que mirar hacia adelante, no hacia atrás". Este posicionamiento

13 En los últimos años se ha desarrollado una extensa literatura que da cuenta de cómo se fue desplegando, durante la primera mitad de los 70, un cambio en las prácticas represivas -así como en su intensidad y extensión- que se continúa y profundiza durante la dictadura (Aguila, 2016). Asimismo, en lo que se refiere al modelo económico, 1975 es considerada la fecha clave, con el denominado "rodrigazo", para situar el abandono del modelo de industrialización por sustitución de importaciones a favor de un modelo centrado en las finanzas (Castellani, 2009).

no implica (...) una justificativa del accionar de las Fuerzas Armadas durante el PRN, sino una "vuelta de página" (Morresi, 2015: 188-189)

Esas visiones dieron sustento político a un fallo de la Corte Suprema de Justicia que se conoció en los primeros días de mayo y que beneficiaba a un represor que había sido juzgado hacía algunos años. Según las disposiciones legales de Argentina, y de acuerdo a una ley sancionada oportunamente, una vez pasados los primeros dos años de prisión preventiva sin condena, se debía computar doble los días de detención; fue el célebre "2x1". El fallo de la Corte permitía acortar las condenas y aseguraba la liberación de un número indeterminado de condenados por delitos cometidos durante la dictadura. Ahora bien, conocida la noticia se generó un rechazo social casi instantáneo. El movimiento de derechos humanos, junto con un amplísimo arco de organizaciones sociales y partidos políticos lideraron acciones de protesta de carácter masivo. La marcha del 10 de mayo, apenas una semana después de la decisión judicial, fue una de mayores registradas en el país¹⁴. Como consecuencia, el Congreso Nacional sancionó una ley que prohibía la aplicación del beneficio "2x1" a personas condenadas por delitos de lesa humanidad con el apoyo -inclusive- de los legisladores del oficialismo. El propio gobierno tuvo que aclarar que no apoyó la decisión de la Corte Suprema.

El consenso en torno al rechazo a la dictadura que se observa en Argentina, sin embargo, se torna más complejo cuando se intenta avanzar en la caracterización del proceso que se desarrolló a lo largo de siete años, entre 1976 y 1983: ¿fue una dictadura militar o una dictadura cívico-militar? ¿Qué forma de Estado definió a la dictadura? ¿Cómo conceptualizar al conjunto de prácticas represivas desplegadas? En este punto, la noción de "emprendedores de la memoria"¹⁵ definida por Jelin (2011)

14 De acuerdo al diario El País "Argentina demostró en las calles y en el Parlamento que en temas de memoria histórica sigue siendo un ejemplo mundial. Los anticuerpos incrustados en la sociedad argentina después de años de convivir con los represores en las calles, tras los indultos de 1991, han provocado una inédita revuelta cívica contra la Corte Suprema y su fallo favorable a los condenados por delitos de lesa humanidad" (El País, 11/05/2017). El diario calculaba en más de 400.000 personas movilizadas sólo en la ciudad de Buenos Aires.

15 La autora afirma que entre los diferentes grupos y sujetos que componen una comunidad, existen algunos cuya actuación promueve cambios decisivos en la relación con la historia y con la forma de apropiarse de ella. En este sentido, historiadores, representantes del poder público, periodistas, museólogos, activistas, artistas e intelectuales podrían llamar la atención o focalizar sobre ciertos hechos capaces de alterar la relación que se mantiene con ellos desde el presente. En este escenario, lejos de tener algún tipo de monopolio explicativo, la producción historiográfica aparece como un actor de enorme relevancia, confrontándose y nutriéndose de la mirada de voces que interceden en la construcción de la memoria colectiva de una comunidad

es útil para analizar cómo algunos de estos temas se han ido configurando en Argentina a lo largo del tiempo.

Como es conocido, en nuestro país una vez finalizada la dictadura, se impuso una interpretación del proceso histórico reciente, que pasó a conocerse con el nombre de "Teoría de los dos demonios"¹⁶. Según la misma, en la etapa previa al golpe militar se habían enfrentado dos contendientes que habían arrastrado al país a una orgía de sangre y violencia: las organizaciones de izquierda revolucionaria y las Fuerzas Armadas. De hecho, esta interpretación daba lugar a entender el golpe del 76 como una respuesta defensiva por parte del Estado. Asimismo, habilitaba una distinción entre "víctimas inocentes" (aquellas que no habían sido parte de las organizaciones armadas y que, aún así, habían sido torturadas y asesinadas por las FF.AA) y aquellas que "algo habían hecho"; esto es: que habían participado de la militancia revolucionaria en los años anteriores y que eran calificadas por las Fuerzas Armadas como "terroristas". Asimismo, permitía una diferenciación entre la "represión legal" y, por lo tanto, no punible, y "los errores" y/o "excesos" supuestamente cometidos por un número limitado de integrantes de las fuerzas de seguridad y defensa. La "teoría de los dos demonios" se consolidó como matriz interpretativa luego de la publicación del célebre informe titulado "Nunca Más", elaborado por la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas en 1984 que dio cuenta de los alcances de la represión durante la dictadura.

Ahora bien, aún antes de finalizar la dictadura, el abogado e historiador Eduardo Luis Duhalde, por entonces presidente de la Comisión Argentina de Derechos Humanos (CADHU) escribió en 1983 el libro "El Estado terrorista argentino". En esa obra se logró el primer estudio sistemático de la violencia ejercida por el Estado argentino; además evidenció su carácter novedoso: no se trataba sólo de sus amplios alcances sino también de sus diferencias cualitativas en relación con procesos represivos previos. Asimismo, puso de relieve el carácter institucional de la violencia ejercida: es el Estado el que asumió la tarea de exterminar a una parte de su población, lo que diluye la división en bandos que quiere imponer la visión anclada en la teoría de los dos demonios. Finalmente, también da cuenta de la articulación entre la represión "legal" y la represión clandestina, en función del terror que se quiso imponer al conjunto de la población: la tortura y la desaparición de personas buscaron generar la desarticulación del tejido social y sembrar el miedo de forma duradera.

16 Para un análisis detallado de la Teoría de los Dos Diablos, especialmente en relación con su conformación a principios de la década de 1980, véase Franco (2014). La autora hace una verdadera genealogía de esta matriz interpretativa y da cuenta de las distintas temporalidades que intervienen en su estructuración.

Si bien hoy en día algunos trabajos cuestionan la utilidad analítica de la categoría "Estado terrorista", -más aún cuando fue interiorizada por varios analistas y jueces, y transformada en "Terrorismo de Estado"-¹⁷, lo cierto es que ayuda a esclarecer cómo, en el caso de Argentina, el papel de los emprendedores de la memoria ha sido esencial para cuestionar cualquier visión oficial que se haya querido imponer desde el Estado. Asimismo, nos advierte de que en nuestro país se ha desarrollado una rica y extensa discusión en torno a los nombres de un proceso que forma parte de los conflictos del presente. Veamos qué pasa, en este sentido, con la categoría cívico-militar

Como afirma Garano (2018:4), las discusiones en el campo de la historia reciente de la Argentina -especialmente las relacionadas con la dictadura militar- están mediadas por un proceso particular.

Poco sabríamos sobre nuestros casos de estudio si no hubiera habido un conjunto de investigaciones previas -encaradas por militantes políticos, activistas de derechos humanos, abogados, familiares- que han reconstruido esos casos, a partir de la sistematización y el análisis de información, documentos y fuentes orales. La mayoría de las veces antes que nosotros lleguemos al "campo", este activismo le ha dado forma a nuestros "campos" y muchos de nuestros casos de análisis tienen contornos definidos debido a sus luchas.

Esta afirmación es particularmente acertada en lo que se refiere a debates conceptuales cuyos ejes principales estuvieron fuertemente influidos por el movimiento de derechos humanos y por reflexiones previas que, en ese sentido, se han "derramado" sobre los debates académicos. Dos buenos ejemplos son las discusiones en torno al concepto de genocidio¹⁸ y, para el caso que nos ocupa, las controversias en torno al carácter cívico-militar de la dictadura.

En esta línea, si bien se puede rastrear la idea de una cierta participación de sectores civiles en el golpe militar y en la propia estructuración del régimen ya des-

17 Al respecto, Feierstein (2018: 146) plantea que "Cuando el eje del término es Estado y la adjetivación "terrorista" el análisis se basa en tipos de Estado. Es sobre el Estado sobre lo que siempre se está discutiendo y se lo adjetiva para comprender sus modalidades de acción. Al invertir la fórmula y dejar como sustantivo al "terrorismo" el agregado "de Estado" abre casi inmediatamente la posibilidad de referir a "otros terrorismos", en tanto el sujeto principal del sintagma es "terrorismo" y ya no Estado". La categoría abre así la puerta para equiparar a los "actos terroristas del estado" con "otros actos terroristas", los de las organizaciones armadas, reintroduciendo postulados de la Teoría de los dos demonios.

18 Para el caso argentino, y como referente ineludible para abordar esta problemática consultar a Feierstein (2007; 2016 y 2018, entre otros). Un debate muy interesante en relación con los usos políticos y académicos de la categoría en Alonso (2013 y 2016)

de los años 70 (Montero, 2016) lo cierto es que la categoría se instala en el escenario público -y en el debate académico- recién en el período posterior a los años 2000. Así, es válido interrogarse acerca de cuáles son las coordenadas que nos ayudan a entender esta reelaboración conceptual, esto es, por qué algunos académicos abandonaron paulatinamente la noción de "dictadura militar" a favor de la de "dictadura cívico-militar" y, en contraposición, por qué otros discuten esta decisión. Asimismo, también es lícito interrogarse acerca de cuándo la noción alcanza masividad en el discurso político y si ese proceso guarda relación con las discusiones al interior del campo de la historia reciente en Argentina.

Un buen punto de partida en esa dirección es considerar el desarrollo de las investigaciones sobre la dictadura; en esa tarea es notorio el crecimiento de la producción historiográfica experimentado en las dos últimas décadas. Flier y Kahan (2018), centrándose en el eje "memoria" señalan tres momentos en la producción de estudios sobre el período: i-una etapa inicial, propia de los años 80, donde las preocupaciones claves fueron la preservación de la democracia y la defensa de los derechos humanos frente al autoritarismo; en este período las investigaciones giraron en torno al propio movimiento de derechos humanos, sus luchas, la contraposición memoria/olvido y la resistencia frente a los abusos represivos; ii-una segunda etapa, que se inicia aproximadamente a mitad de los años 90, ligada a la reivindicación de la militancia política de los 70 y a la emergencia de una nueva agrupación, HIJOS (Hijos por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio) que hizo de la práctica del escrache su marca registrada¹⁹; en estos años las investigaciones se centraron en las propias limitaciones de la democracia para dar cuenta de los crímenes cometidos, los debates en torno al concepto de memoria/s y a los agentes impulsores de la/s misma/s así como a las relaciones entre historia y memoria frente a la dictadura militar y; iii-finalmente, un tercer momento, signado por la reapertura de los juicios a los responsables de las violaciones a los derechos humanos, donde la agenda de investigación se complejiza y amplía vertiginosamente. Así, en los últimos años, y como sostienen los autores mencionados:

Se puede destacar el énfasis en la construcción de otras periodizaciones, la inclusión de otros actores, nuevas dimensiones y perspectivas (...) pero también se ofrecen nuevas lecturas de los actores históricos estudiados, en particular a partir de tres ejes: la pregunta por el consenso civil con el que contó la dictadura, la renovada preocupación por

19 Cabe recordar que durante estos años los escasos represores que habían sido juzgados y condenados estaban libres. Los escraches consistían en manifestaciones muy ruidosas hacia las viviendas de esos represores, buscando el repudio y la condena social.

la naturaleza política de las víctimas del terror y el difícil acercamiento al estudio de los militares (Flier y Kahan, 2018: 158-159)

Como puede deducirse de la cita, la problematización del objeto "dictadura" es una tarea emprendida recientemente dentro del campo historiográfico. En el fragmento que recuperamos se señala asimismo que uno de los ejes principales es la reflexión en torno al "consenso civil". Cabría agregar aquí que no se trata sólo de indagar en torno al supuesto apoyo y/o aceptación que ciertos sectores brindaron al régimen dictatorial²⁰ sino de analizar la participación de sectores civiles en la propia estructura de poder que construyó la dictadura. Hacia allí apunta la categoría de "dictadura cívico-militar" que, de acuerdo a ciertas indagaciones, recién empezó a utilizarse de forma significativa en el campo académico hacia los años 2008/2009.

Ahora bien, ¿por qué sería esa una coyuntura significativa? De acuerdo a Montero (2016) la explicación no proviene sólo del propio campo historiográfico; por el contrario, es el conflicto que por entonces mantiene el gobierno argentino con los sectores propietarios rurales el que habilita la utilización del concepto²¹. En su argumentación, el gobierno argentino ("kirchnerismo") utilizó la categoría para homologar a los sectores sociales con los que se enfrentó en el año 2008 con los sectores que, durante la dictadura, apoyaron y participaron del régimen militar. Se refiere concretamente a los medios de comunicación, los sectores propietarios de tierras vinculados a la exportación y los grandes capitales financieros e industriales. En sus palabras: "*es en este contexto político que debe interpretarse la extraordinaria expansión de la noción (...) el sintagma dictadura cívico-militar se ha convertido progresivamente en la denominación legítima para aludir a la última dictadura en distintos discursos públicos, especialmente en los oficiales*" (Montero, 2016: 68)

20 Si bien este tipo de estudio es escaso en Argentina, un buen ejemplo de producción orientada en esta dirección es el trabajo de Carassai (20013). Para una crítica teórica y metodológica de este trabajo ver: Lvovich (2017). También es posible encontrar una reflexión crítica sobre el uso del concepto de "consenso social" por parte de la historiografía argentina en el texto de Basualdo (2011).

21 Cabe recordar que en el año 2008 la presidenta de Argentina era Cristina Fernández de Kirchner. En marzo de ese año el gobierno intentó incrementar las retenciones a las exportaciones agropecuarias lo que generó el inmediato rechazo de los sectores vinculados a la producción y exportación de granos. Las principales entidades empresariales se reunieron en lo que se conoció con el nombre de "Mesa de Enlace" y llevaron a cabo lock outs patronales que se extendieron por cerca de 5 (cinco) meses. El conflicto resultó en una rotunda derrota para el gobierno y tuvo efectos políticos duraderos; entre ellos, una creciente polarización social y política y la instalación del clivaje kirchnerismo/antikirchnerismo (que recordaba al célebre peronismo/antiperonismo, eje estructurante de las disputas políticas argentinas desde 1945 hasta 1983).

Una mirada más cercana revela, sin embargo, que tal vez la autora se vio inmersa sin advertirlo en la disputa y división del campo político argentino, que encuentra en 2008 una fecha crucial. De hecho, un análisis detallado de los discursos oficiales del kirchnerismo revela que la noción solo se utiliza con frecuencia desde el año 2012²². Claramente, no se trata sólo de una diferencia en relación con el momento exacto en el que la categoría se difunde; acordamos con la autora en que es el contexto político más amplio el que contribuye a explicar su expansión²³. En todo caso, de lo que se trata es de advertir cómo ese contexto incide aún en las interpretaciones que los propios científicos sociales realizan de las categorías y genealogías conceptuales.

En esta línea, hacia principios de la segunda década del Siglo XXI se destacan otros procesos que ayudan a revisar la conceptualización tradicional de "dictadura militar". Entre ellos se puede mencionar la creación, en el mismo 2012, de la Dirección Provincial de Políticas Reparatorias²⁴, en el ámbito del actual Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Provincia de Buenos Aires. Una de las principa-

22 Si se considera la totalidad de los discursos oficiales emitidos por Néstor Kirchner en el período 2003-2007 el concepto que sobresale es el de "dictadura genocida", lo que acerca su lectura del pasado cercano a los estudios sobre el genocidio. Como presidente nunca utilizó la categoría de "dictadura cívico-militar". Un trabajo anterior de Montero (2011) apunta en la misma dirección. Por su parte, si atendemos a las presidencias de Cristina Fernández (2007-2011 y 2011-2015) recién desde el año 2012 la noción de "dictadura cívico-militar" se vuelve más común, como planteamos en el cuerpo del capítulo. El ejemplo temprano que la autora provee en el artículo que recuperamos respecto al año 2009 remite a una situación particular: la máxima dirigente del kirchnerismo, la presidenta Cristina Fernández, elabora y emite el discurso que cita Montero (2016) refiriéndose al golpe cívico-militar de Honduras ocurrido ese mismo año, y no al caso argentino: "Charlando de esta experiencia en Honduras, uno de ellos me decía que nunca fueron golpes militares, siempre fueron golpes cívico-militares. ¿Y saben qué le dije a ese alto jefe? Tiene razón, nunca fueron solamente las Fuerzas Armadas, al contrario, siempre fueron el instrumento de civiles que los fueron a buscar para dar golpes militares (...). Así que creo que es hora de comenzar a llamar a todas las cosas por su nombre y la experiencia de Honduras lo demuestra claramente. Cuando hablemos de golpes militares y de la historia, de nuestra historia como país, no hablemos más de golpes militares, hablemos de golpes cívico-militares" (Discurso de Cristina Fernández de Kirchner, 9 de julio de 2009, en Rivas, 2019: 1996-1997). Como se deduce de este fragmento, la por entonces Presidenta no se está refiriendo directamente a la dictadura de los años 1976-1983; utiliza el ejemplo contemporáneo de Honduras para re-elaborar una interpretación del conjunto de los golpes y regímenes militares de Argentina a lo largo del Siglo XX; esto es: señala que, en todos, hubo participación civil. No es un dato menor además que se refiera al momento del golpe, no al despliegue del régimen dictatorial; este aspecto ya contaba por entonces con mayor consenso académico.

23 Entendemos que si la difusión no provino de los máximos dirigentes del kirchnerismo sí lo hizo desde algunas de las principales instituciones gubernamentales, en especial del Ministerio de Justicia y del Ministerio de Educación. El primero en función de la renovación, ampliación e incorporación de funcionarios que provenían de los organismos de derechos humanos, ámbito donde la categoría ya era considerada desde hacía tiempo.

24 Entre sus funciones principales destacamos la de diseñar, supervisar y evaluar políticas reparatorias para víctimas de crímenes de lesa humanidad (o familiares) cometidos por la dictadura.

les tareas emprendidas por esta dirección fue la elaboración del informe titulado “Cómplices del Terror”, que da cuenta de forma pormenorizada de la participación empresarial en lo que ya denomina “última dictadura cívico militar argentina”²⁵. El informe será el antecedente directo del trabajo elaborado, algunos años después, por el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación junto con el Centro de Estudios Sociales y Legales (CELS) y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Este trabajo, publicado en 2015, consta de dos volúmenes y una extensión de más de 1000 páginas y documenta de forma detallada la colaboración de algunas de las principales empresas del país con la dictadura²⁶. En este sentido, marca un hito en las investigaciones respecto a la colaboración de actores económicos con la represión dictatorial²⁷.

De acuerdo a estas indagaciones el principal impulso para la utilización de la categoría provino de los organismos de derechos humanos y del estado, ya sea en relación con funcionarios del Poder Ejecutivo -y no hablamos aquí de las figuras de Cristina Fernández o Néstor Kirchner- o del propio poder judicial en la voz de sus sentencias. Para el año 2014 la categoría estaba claramente presente en las discusiones académicas entre los principales referentes del campo, como lo demuestran las Actas de las VII Jornadas de Trabajo sobre Historia Reciente²⁸ realizadas en La Plata. Si bien los debates sobre las potencialidades y límites de su utilización atravesaron varias intervenciones (Águila, 2016; Alonso, 2016, entre otros) fue Franco (2016) quien realizó un análisis pormenorizado. Al respecto, su postura se resume en dos puntos principales: a) que la categoría señala un proceso más amplio de renovación de las miradas sobre las dictaduras; fenómeno que no se circunscribe sólo al caso argentino y; b) que si bien la noción de dictadura militar es insuficiente, ya

25 El Informe fue coordinado por Matías Moreno, sociólogo y miembro fundador de H.I.J.O.S La Plata.

26 La colaboración involucra diversas dimensiones: la provisión de listados a las Fuerzas Armadas con datos personales de los trabajadores a los fines de facilitar su detención; la autorización para la utilización de predios e infraestructura de las empresas como centros clandestinos de detención; préstamos de material, incluyendo autos, para los operativos clandestinos; y un largo etcétera.

27 Aún antes de esta publicación algunas de las causas reabiertas luego de la derogación de las “leyes de impunidad” dieron cuenta públicamente de la colaboración de ciertos sectores civiles con las Fuerzas Armadas. De forma temprana, en el año 2007, el ex capellán de la policía bonaerense Von Wernich fue sentenciado por privación ilegítima de la libertad a 42 personas, por torturar a otras 31 y por asesinar al menos a 7. Fue el primer integrante de la Iglesia católica en ser condenado a cadena perpetua. Dos años después, en la denominada “Causa Brusa”, por primera vez un ex Juez Federal fue condenado a 23 años de prisión por su participación directa en el terrorismo de Estado. junto a él fueron condenados a distintas penas 5 policías de la provincia de Santa Fe por delitos de lesa humanidad -torturas y privación ilegal de la libertad.

28 Una de las señales más significativas del proceso de institucionalización del campo historiográfico vinculado a la historia reciente ha sido precisamente el desarrollo de las Jornadas de Trabajo sobre Historia Reciente, que se realizan cada dos años

que: *"induce a una imagen aislada de los actores militares como responsables exclusivos de la violencia y el autoritarismo en la historia argentina del siglo XX"* (Franco, 2016: 73), el agregado de la noción de "civil" induce a una pérdida de sentido, ya que desdibuja que *"las líneas matrices del proceso histórico estuvieron dadas por la responsabilidad de la institución militar en la gestión del Estado"*²⁹ (Franco, 2016: 73). Aunque en un trabajo posterior la autora relativiza su posición respecto al uso de la categoría -nuevamente en sintonía con el contexto político más amplio- su interpretación tendrá una influencia relevante en el campo³⁰.

Por si no queda claro, lo que está en juego en la discusión no es sólo si ciertos sectores civiles (empresariales, eclesiásticos, mediáticos) dieron apoyo al golpe y al régimen militar; lo que está en juego es el grado y el tipo de participación y cómo ese involucramiento activo puede redefinir las interpretaciones tradicionales sobre la dictadura. En el límite, y en sintonía con lo que sostiene Montero (2022), la pregunta también gira en torno a la naturaleza de nuestra democracia.

Llegados a este punto quizás cabe preguntarse acerca de la necesidad de sostener categorías, como la de "dictadura militar" que han demostrado de manera palpable su insuficiencia para conceptualizar los entramados de poder que sostuvieron a los regímenes militares. ¿Implica esto disminuir la responsabilidad de las Fuerzas Armadas? La pregunta probablemente no sea la adecuada: nadie podría dudar de la responsabilidad primaria que recae sobre los detentadores –en el pasado como ahora– del monopolio de la violencia política estatal. Tal vez se trate sólo de entender que este monopolio se basa en relaciones sociales específicas y que las Fuerzas Armadas formaban parte de una configuración particular e histórica de actores. A su vez, éstos se articulaban con un modo específico de producción que atravesaba, por entonces, una coyuntura percibida como crítica. Pretender que el actor militar actuó desvinculado de las relaciones sociales que explican la centralidad de su rol durante los años 70 sólo nos lleva a la deshistorización de los conflictos sociopolíticos que dieron origen y sustento a las dictaduras.

29 Con argumentos similares, dos años después Feierstein (2018:168) concluye que: El loable intento de avanzar sobre los actores estratégicos (muy en especial los grupos económicos que diseñaron, organizaron y financiaron la implementación del genocidio) podría darse la paradoja de que el sintagma "dictadura cívico-militar" termine aportando más a la disolución de las conquistas de la década de los 80 en las representaciones sociales del período que al avance progresivo sobre éstas

30 Al respecto, recuperando los debates en torno al uso de la categoría sostiene que "los argumentos críticos se centran tanto en los límites de los conceptos y su capacidad explicativa como en las interpretaciones globales sobre lo que significó la dictadura. Esta discusión muestra sin mediaciones el peso del presente en la construcción del pasado, siempre abierto y sujeto a ser reelaborado. En definitiva, una vez más, desnuda que toda historiografía es historia del presente. Si ello es así, ¿cuáles son nuestros controles epistemológicos sobre esa característica inevitable? Y ¿para qué queremos esos controles? ¿los queremos? La respuesta está lejos de ser unívoca" (Franco, 2018: 152, las cursivas son nuestras)

En esta línea, el valor de la categoría "dictadura cívico-militar" no debe ser subestimado. En otras palabras, esta noción nos remite a los caminos de la problematización de los procesos que culminaron en regímenes represivos que marcaron momentos cruciales de la historia argentina. De esta manera, la referencia exclusiva a su componente militar, en el caso de la historiografía argentina, termina actuando en el sentido de opacar la participación y -en ocasiones- la responsabilidad de otros actores en la constitución y desarrollo del régimen implementado a partir de 1976; no parece ser ésta una cuestión menor, más aún para pensar las continuidades de los procesos históricos -antes de 1976 y luego de 1983- así como las indudables rupturas que consolidó.

Conclusiones

A lo largo de la ponencia, y en un trabajo de carácter inicial, tratamos de demostrar cómo, en un contexto de revisión y/o de debates en torno a la caracterización de las dictaduras militares de los años 60 y 70, la misma categoría -dictadura cívico-militar- esconde sentidos académicos y políticos diversos y, en ocasiones, opuestos.

Así, en el caso de Brasil la discusión historiográfica del concepto se desarrolla desde posturas revisionistas; esto es: trabajos que intentan disminuir las responsabilidades del actor militar en el golpe y en la estructuración de la dictadura. Así, resaltar el componente civil busca dar cuenta del supuesto consenso, del apoyo social amplio del que habría gozado la dictadura y de las supuestas operaciones realizadas por distintos actores -de izquierda y de derecha- a los fines de culpar a las FF.AA exculpándose a sí mismos en el mismo proceso. Desde otras posiciones historiográficas la discusión gira en torno a dejar en evidencia las intencionalidades políticas de estos posicionamientos, hábilmente aprovechados por ciertos segmentos de las élites políticas y económicas de Brasil

Por su parte, en el caso argentino la categoría "cívico-militar" se difunde desde diversos espacios -organismos de derechos humanos y el propio estado- en un contexto histórico específico y en la búsqueda de ampliar nuestra comprensión en relación con las raíces sociales de la dictadura militar: esto es, en el intento de dilucidar qué actores sociales -además de las FF.AA- dieron sustento y participaron del régimen dictatorial. Por diversas razones -en especial porque se entiende que el uso de la categoría difumina la especificidad de la dictadura- la utilización de la noción ha

sido discutida por importantes referentes del campo de la historia reciente de nuestro país.

Como planteamos al inicio de la ponencia entendemos que las discusiones académicas sobre las dictaduras se inscriben en un espacio signado por diversos conflictos sociales; nos interesa resaltar en este punto que no se trata sólo de discutir sobre categorías sino de debatir en torno a los sentidos del pasado, la/s memorias que construimos sobre estos eventos traumáticos y la forma de construir nuestras democracias.

Bibliografía

- Aguila, Gabriela** (2016), "Violencia política, represión y terrorismo de estado: a propósito de algunas conceptualizaciones para definir el accionar represivo en la historia reciente argentina", en Flier, Patricia (coord.), *Mesas de debate de las VII Jornadas de Trabajo sobre Historia Reciente*, La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
- Alonso, Luciano** (2016), Los usos del concepto de "genocidio" y el problema de la formación de categorías en las disciplinas socio-históricas, en Flier, Patricia (coord.), *Mesas de debate de las VII Jornadas de Trabajo sobre Historia Reciente*, La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
- Alonso, Luciano** (2013). La definición de las ofensas en el movimiento por los derechos humanos en la Argentina y la calificación de genocidio, *Contenciosa*, Año 1, n. 1, jul./dic
- Arquidiocese de São Paulo** (1985). Brasil: Nunca Mais. Petrópolis, Vozes.
- Basualdo, Victoria** (2011). Nuevas aproximaciones al estudio de la última dictadura militar: sus aportes y limitaciones para la historia de la clase trabajadora. IV Seminario Internacional sobre Políticas de la Memoria; Buenos Aires, 2011.
- Betim, Felipe**. "Toffoli imagina amaciar a extrema direita com acenos conciliadores", diz historiador citado por ministro, São Paulo: El País, 02 de outubro de 2018,
- Carasai, Sebastián** (2013), Los años setenta de la gente común: La naturalización de la violencia, Buenos Aires, Siglo XXI
- Castellani, Ana** (2009), Estado, empresas y empresarios. La construcción de ámbitos privilegiados de acumulación entre 1966 y 1989, Buenos Aires, Prometeo
- Coelho, Eurelino** (2015). Dois Golpes, duas Ditaduras. *História Revista (Online)*, v. 20, p. 120-141

- Dreifuss, René Armand** (1981) 1964 – a conquista do Estado. Ação política, poder e golpe de classe. Petrópolis (RJ), Vozes
- Fico, Carlos** (2017). Ditadura militar brasileira: aproximações teóricas e historiográficas. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 9, n. 20, jan.-abr, p. 5 -74
- Franco, Marina** (2014), La "teoría de los dos demonios": un símbolo de la posdictadura en la Argentina, *A Contracorriente*, Vol. 11, No. 2 (pp. 22-52)
- (2016), La noción de "dictadura cívico-militar", en Flier, Patricia (coord.), *Mesas de debate de las VII Jornadas de Trabajo sobre Historia Reciente*, La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
- (2018), La última dictadura argentina en el centro de los debates y las tensiones historiográficas recientes, *Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 10, n. 23, p. 138 - 166, jan./mar.
- Franco, Marina y Levín, Florencia** (2007), "El pasado cercano en clave historiográfica", en Franco, Marina y Levín, Florencia (comp), *Historia Reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*, Buenos Aires, Paidós.
- Hoelever, Rejane Carolina y Melo, Demian Bezerra de** (2014). Muito além da conspiração: uma reavaliação crítica da obra de René Dreifuss, *Tempos Históricos*, volume 18, pp 13-43.
- Feierstein, Daniel** (2007), El genocidio como práctica social: entre el nazismo y la experiencia argentina: hacia un análisis del aniquilamiento como reorganizador de las relaciones sociales, Buenos Aires, FCE
- (2016), Introducción a los estudios sobre genocidio, Buenos Aires, FCE
- (2018), Los dos demonios (recargados), Buenos Aires, Marea
- Garano, Santiago** (2018), Notas sobre el concepto de Estado terrorista, en *Questión* Vol. 1, N.º 61, enero-marzo (pp.1-19).
- Guimarães, Manoel Luiz Salvado** (2006). "Escrever a História, domesticar o passado", en Lopez, Antonio Herculano; Pimenta Velloso, Mônica y Pesavento, Sandra (orgs.), *História e Linguagens: Texto, imagem, oralidade e representações*, Rio de Janeiro, Edições Casa de Rui Barbosa.
- Jelín, Elizabeth** (2011), Los trabajos de la memoria. Lima, IEP.
- Joffily, Mariana** (2018). Aniversários do golpe de 1964: debates historiográficos, implicações políticas. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 10, n. 23, p. 204 - 251, jan./mar.
- Lvovich, Daniel** (2017), Vida cotidiana y dictadura militar en la Argentina: un balance historiográfico, en *Estudos Ibero Americanos*, vol. 43, núm. 2, mayo-agosto, pp. 264-274
- Machado, Marco Antônio Marcon Pinheiro** (2021). *Intelectuais, história e disputa: o lugar do historiador e os debates públicos sobre a Ditadura Militar nas primeiras*

duas décadas do século XXI no Brasil. Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação em História apresentado ao Departamento de história da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación (2015), Responsabilidad Empresarial en delitos de lesa humanidad. Represión a trabajadores durante el terrorismo de estado (Tomos 1 y 2). Buenos Aires, Ministerio de Justicia y Derechos Humanos.

Melo, Demian Bezerra de (Org.) (2014a). A miséria da historiografia: uma crítica ao revisionismo contemporâneo. Rio de Janeiro, Consequência
----- (2014b). O golpe de 1964 e meio século de controvérsias: o estado atual da questão. *Revista História & Luta de Classes*, v. 10, p. 11-21

Moniz Bandeira, Luiz Alberto (1978). O governo João Goulart: as lutas sociais no Brasil (1961-1964), Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.

Montero, Soledad (2011), Y al final un día volvimos! Los usos de la memoria en el discurso kirchnerista (2003-2007), Buenos Aires, Prometeo

----- (2016), El objeto discursivo "dictadura cívico-militar" en la Argentina reciente: narrativas históricas y sentidos contemporáneos, en *Crítica Contemporánea*, Dossier, Diciembre (pp.53-77).

----- (2022), «Dictadura cívico-militar»: ¿qué hay en el nombre? El debate sobre la participación civil en la última Dictadura argentina y sus ecos en el presente, *Estudios Sociales*, vol. 62, núm. 1, Enero-Junio

Moreno, Matías (Coord.) (2013), Cómplices del Terror. Participación empresarial en la última dictadura cívico militar argentina, Buenos Aires, Secretaría de Derechos Humanos de la Provincia de Buenos Aires.

Morresi, Sergio (2015), "Aca somos todos democráticos". El PRO y las relaciones entre la derecha y la democracia en Argentina, en Vommaro, Gabriel y Morresi, Sergio (org.), "Hagamos equipo". *PRO y la construcción de la nueva derecha en Argentina*, Buenos Aires, Ediciones UNGS

Napolitan, Marcos (2015). Recordar é vencer: as dinâmicas e vicissitudes da construção da memória sobre o regime militar brasileiro. *Antíteses*. V. 8, n. 15 esp., nov. 2015, p. 9-44

Reis, Daniel Aarão (2014). Modernização, ditadura e democracia. 1960-2010, Rio de Janeiro, Objetiva-Madri-Fundación Mapfre.

Reis, Daniel Aarão; Ridenti Marcelo & Sá Motta, Rodrigo Patto (2014), A ditadura que mudou o brasil: 50 anos do golpe de 1964, Rio de Janeiro, Zahar editores

Rivas, Eduardo (comp. y org.) (2019a). Los abrazos. Discursos presidenciales de Néstor Kirchner, Buenos Aires, Ediciones Estrella de Piedra

----- (comp. y org.) (2019b). El relato. Discursos presidenciales de Cristina Fernández de Kirchner, Buenos Aires, Ediciones Estrella de Piedra.

Rolleberg, Denise (2011). As Trincheiras da Memória. A Associação Brasileira de Imprensa e a ditadura (1964-1974). In: Quadrat, Samantha Viz (orgs.). A construção social dos regimes autoritários: legitimidade, consenso e consentimento no século XX. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.

Sena Júnior, Carlos Zacarias de (2015). O espelho da memória: um debate com o revisionismo histórico em torno da ditadura. *Crítica Marxista*, v. 40, p. 121-131.

Aproximaciones a la movilización sancarlina en el marco del conflicto rural por “la 125”

GIACOSA FIORELA

fiorelagiacosa@gmail.com

Facultad de Humanidades y Ciencias (FHuC – UNL)

Resumen

El conflicto que enfrentó a las corporaciones agrarias contra el Gobierno Nacional en torno a la aplicación de la Resolución 125/08, impulsó un conjunto de protestas que se extendieron a lo largo y ancho del país. En el marco de este conflicto, diferentes sectores agropecuarios emergieron como verdaderos actores políticos con una notoria capacidad de convocatoria a otros grupos de interés. Una de las particularidades que caracterizó al conflicto fue su ampliación territorial hacia pueblos y ciudades del interior del país, principalmente en las provincias de Buenos Aires, Santa Fe, Entre Ríos, La Pampa, Córdoba y Santiago del Estero. En este marco, San Carlos se presenta como un espacio al interior de Santa Fe en donde el conflicto agrario llevó a la movilización social de diferentes actores rurales con el fin de interrumpir la aplicación de retenciones móviles, por tal motivo puede ser estudiado como un caso típico de protesta agraria.

El objetivo en este trabajo es describir y caracterizar la protesta rural sancarlina entre los meses de marzo y julio del año 2008 atendiendo a la configuración identitaria de sus participantes, a las demandas políticas de los mismos y al repertorio de acción llevado a cabo.

Palabras clave: Protesta social / movilización / retenciones / conflicto rural

Introducción

Entre los meses de marzo y julio del año 2008 tuvo lugar el conflicto que evidenció las discrepancias entre el Gobierno Nacional y los sectores agropecuarios y profundizó la polarización social y política latente en la historia Argentina. Con el objetivo de evitar que el aumento del precio internacional de los productos primarios se traslade al mercado interno y, a su vez lograr una redistribución del ingreso más equitativa, en marzo de 2008 el Gobierno Nacional tomó la iniciativa de avanzar en la aplicación de retenciones móviles a las exportaciones de productos primarios, la cual quedó plasmada en la Resolución 125/08 emitida por el Ministerio de Economía de la Nación Argentina (Novaro, 2020). En líneas generales “La resolución del Ministerio de Economía (...), buscaba determinar un nuevo sistema de retenciones móviles a las exportaciones de *commodities* agrarios, por ende, se precisaron las alícuotas correspondientes a soja, trigo, maíz, girasol y derivados”. (Schreiner, 2014) Esta medida implicaba cambios en el esquema derechos de exportación existente hasta ese momento, ya que las retenciones impositivas de granos y oleaginosas debían abandonar su porcentaje fijo del 35% para la soja, 28% para el trigo y 25% para el maíz y ajustarse en función de la variación de los precios internacionales de los productos primarios

En este marco, un conjunto de actores rurales diversos que se veían afectados por la resolución ministerial se organizaron y movilizaron con el fin de detener el avance de la misma. El rechazo a esta medida se tradujo en la creación de una mesa de enlace que se constituyó como núcleo y portavoz de los diferentes sectores rurales y agrupaba a las entidades representativas del agro argentino: la Sociedad Rural Argentina (SRA), la Federación Agraria Argentina (FAA), la Confederación Intercooperativa Agropecuaria (CONINAGRO) y las Confederaciones Rurales Argentinas (CRA). A su vez, el descontento frente a la resolución impulsó la movilización social de diversos actores rurales en diferentes puntos del país, principalmente en las provincias de Buenos Aires, Santa Fe, Entre Ríos, La Pampa, Córdoba y Santiago del Estero, tanto en las ciudades capitales de cada provincia, como así también en localidades de menor tamaño. Un foco de protesta emblemático fue aquel que se concentró en el cruce de la Ruta Nacional N°19 y la Ruta Provincial N°6 y movilizó a actores de diferentes localidades circundantes, entre ellos a los productores agropecuarios de los tres San Carlos (Centro, Sur y Norte). En este sentido, la movilización en San Carlos es estudiada como un caso típico al interior de la Provincia de Santa Fe.

Al tratarse de un conflicto nacional que se expresa en diversos ámbitos espaciales, existe una tensión constante con respecto a las escalas de análisis. Este trabajo

se lleva a cabo desde una escala regional, centrada en el estudio del espacio sancarlino¹, sin embargo dialoga necesariamente con problemas, preguntas y conclusiones de investigaciones centradas en una escala de análisis nacional.

Este trabajo es el primer avance de una adscripción en investigación enmarcada en el CAI+D "Identidades políticas y memorias del pasado reciente en actores colectivos de Argentina y Brasil". El objetivo general de esta ponencia es describir y caracterizar de qué manera la protesta social de alcance nacional en torno al rechazo de la Resolución 125/08 se expresó en el ámbito espacial sancarlino. Para llevar a cabo este objetivo, en términos metodológicos se toman los aportes de Schuster (2005), quien plantea cinco dimensiones de análisis para el estudio de la protesta social: matriz identitaria, demandas, formato, condiciones o configuraciones estructurales y performatividad. Este trabajo se estructura en base a las primeras tres dimensiones aludidas, con perspectiva a esbozar una futura investigación que metodológicamente contemple la propuesta de Schuster en su totalidad.

Para la realización de este trabajo, se consultaron y analizaron ejemplares de dos periódicos locales, "La Voz de la región" y "El urbano de San Carlos", fechados entre los meses de marzo y julio de 2008. A su vez se realizaron entrevistas a dos productores sancarlinos que ocuparon importantes cargos en la Sociedad Rural de San Carlos durante el conflicto y posterior al mismo.²

En lo que respecta a la estructura de esta ponencia, en primer lugar se expondrá una posible periodización de la protesta sancarlina a modo de contextualización. En segundo lugar se analizará la matriz identitaria de los actores sociales con el objetivo particular de identificar quiénes fueron los grupos e individuos que conformaron la protesta. En tercer lugar, se identifican cuáles fueron las principales demandas políticas de los manifestantes entendiéndolas como una dimensión más dentro del sentido que los actores le otorgaron al conflicto. Por último, se dará cuenta del formato de la protesta a través de la caracterización de los repertorios de contienda.

1 La escala seleccionada no corresponde a una división político-administrativa, sino a una construcción metodológica. No existe un nombre para identificar los tres San Carlos en conjunto (Centro, Sur y Norte), porque no se trata de una misma localidad, sino de una ciudad y dos pueblos, distanciados por unos pocos kilómetros; sin embargo, para la investigación esta distinción no es relevante, ya que los actores sociales que se estudian se mueven constantemente entre las tres localidades y sus territorios circundantes. En este sentido, cuando se hace referencia al espacio sancarlino se incluye a los habitantes y a los territorios que conforman la zona urbana y rural de los tres San Carlos.

2 Con el fin de respetar la identidad de los entrevistados, se hará referencia a ellos mediante el uso de "Productor agropecuario A" o "Entrevistado A" y "Productor agropecuario B" o "Entrevistado B".

Periodización de la protesta sancarlina

A nivel nacional, el momento inicial de la disputa tuvo lugar el día posterior al anuncio de "la 125" es decir el 12 de marzo de 2008, cuando la mesa de enlace llama al cese de comercialización de productos agropecuarios, en principio, durante 48 horas (Pucciarelli, 2017). El acatamiento al paro y el inicio de la movilización fue inminente en algunas localidades de las provincias de Santa Fe, Entre Ríos, Buenos Aires, y Córdoba en donde las primeras acciones de protesta se desarrollaron entre el 13 y el 14 de marzo³. En San Carlos, la primera acción colectiva vinculada a la disputa se expresó en una asamblea desarrollada en la Sociedad Rural de San Carlos la noche del 17 de marzo⁴, en donde se decidió y organizó el primer corte de ruta. Aunque con menos de una semana de diferencia, podría observarse una disimilitud en el inicio de la protesta sancarlina con respecto a otros espacios de la provincia de Santa Fe, como es el caso del desplazamiento de los productores del sudeste santafesino a la ruta en la altura de Villa Constitución el día posterior al anuncio del paro agropecuario⁵. No obstante, una vez que los productores sancarlinos se desplazan a la ruta el 18 de marzo⁶, el ritmo de la protesta comienza a asemejarse con las movilizaciones en el resto del país, sin perder su temporalidad propia.

A partir de los acontecimientos que se desarrollaron en la región, en diálogo con los sucesos a nivel nacional, se esboza una periodización tentativa de la movilización sancarlina construida en base a las fuentes consultadas⁷. Atendiendo al involucramiento de los actores sociales en la protesta durante el tiempo que duró el conflicto, se podrían distinguir cinco momentos. Un primer momento corresponde al periodo inicial que se extiende del 17 al 25 de marzo, en donde los diferentes actores ligados a la producción agropecuaria comienzan a identificar el campo de disputa, organizarse, definir una postura frente al conflicto y a trasladarse hacia las rutas. Alrededor de 200 personas participaron de las acciones de protesta desarrolladas durante esos días. Acerca de eso, los productores entrevistados coinciden en dos aspectos: en primer lugar, que la concurrencia fue inesperada y, en segundo lugar, que no visualizaban que el conflicto pueda extenderse más que una o dos semanas.

3 La Nación (14 de Marzo de 2008), *Alto acatamiento al paro agropecuario*. <https://www.lanacion.com.ar/economia/alto-acatamiento-al-paro-agropecuario-nid995505/>

4 La Voz de la Región, 21 de Marzo de 2008, pág. 3.

5 El Litoral (13 de Marzo de 2008), *Nueva protesta del campo por el incremento en las retenciones*. <https://www.ellitoral.com/index.php/diarios/2008/03/13/politica/POLI-03.html>

6 La Voz de la Región, 21 de Marzo, pag.3.

7 Se espera que en futuras investigaciones la periodización pueda ser revisada a partir de otras fuentes y criterios de análisis.

Un segundo momento se identifica a partir del 25 de marzo, cuando la protesta se intensifica, se amplía el repertorio de acción y los manifestantes comienzan a buscar aliados. El suceso que da lugar a estos cambios es el discurso que realizó la presidenta Cristina Fernández de Kirchner en detrimento a las movilizaciones de los sectores agropecuarios, ya que las declaraciones que se reprodujeron en el mismo incrementaron el descontento de los manifestantes. A partir de ese momento, la protesta sancarlina concentrada en el cruce de las rutas 19 y 6 se expande hacia el interior de la ciudad y los actores agropecuarios comienzan a buscar aliados en el arco político sancarlino y en sectores sociedad que no se veían directamente afectados con la resolución, pero que repudiaban la postura del Gobierno Nacional frente al conflicto. A los manifestantes pertenecientes al sector agropecuario, se sumaron unos 300 sancarlinos en apoyo a la causa, pero su participación se redujo a la asistencia a una serie de cacerolazos realizados en la plaza central de la ciudad.⁸ El inicio de este segundo momento coincide con lo que Obradovich (2021)⁹ denomina como "primer proceso de escalada", periodo en el cuál el conflicto se potenció y se envistió de una fuerte carga valorativa, emocional y simbólica.

Este momento de la protesta caracterizado por su efusividad no tuvo gran alcance en el tiempo, con el último día del mes de marzo se cierra una etapa, dando inicio a otra. Esto podría vincularse con, al menos, tres factores: en primer lugar, la disminución del apoyo de la sociedad sancarlina a causa del malestar en torno al mantenimiento del corte de rutas; en segundo lugar las discrepancias entre los manifestantes en torno a cómo continuar con la protesta; y en tercer lugar el cese de movilizaciones a nivel nacional. En este sentido, entre el 1 de abril y el 7 de mayo tiene lugar un tercer momento caracterizado por la continuidad de la protesta con un notable relajamiento en las medidas de acción.¹⁰ Durante este periodo a nivel nacional las entidades del agro decidieron suspender el paro agropecuario y los cortes de ruta por treinta días, pero continuar en estado de alerta y movilización¹¹. Cabe destacar que esta etapa de relajación coincidió con el periodo de cosecha de granos; en palabras del entrevistado A: "El tiempo de la cosecha no podía esperar, y si nosotros no cosechábamos el costo iba a ser peor que las propias retenciones. Le-

8 La Voz de la Región, 28 de Marzo de 2008, pag.4.

9 En su trabajo Obradovich analiza el comienzo de la polarización política y social en Argentina a partir del conflicto agrario de 2008, por lo que la periodización que esboza se encuentra supeditada a los ciclos espirales de involucramiento, participación y polarización de los actores.

10 La Voz de la Región, 4 de Abril de 2008, pag. 4 y 5

11 La Nación, 2 de Abril de 2008, *Con una dura embestida al Gobierno, el campo suspendió el paro por un mes* <https://www.lanacion.com.ar/politica/con-una-dura-embestida-al-gobierno-el-campo-suspendio-el-paro-por-un-mes-nid1000769/>

vantamos el corte de ruta porque nosotros estábamos con las maquinas en los campos y nos empezamos a poner a la gente en contra”¹². Esto se complementa con las palabras del entrevistado B “En ese momento comprendimos que la lucha tenía que ser por otro lado, al menos por un tiempo”¹³.

Hacia el 8 de mayo los manifestantes vuelven a intensificar sus medidas, producto de la continuidad del conflicto y la irresolución del mismo a favor de los intereses del sector agropecuario¹⁴. Se inició entonces un cuarto momento en la protesta sancarlina que se extendió hasta el 17 de junio, momento en el cuál la discusión en torno a la Resolución 125/08 se trasladó al Congreso de la Nación Argentina. Durante este periodo, los cortes de ruta totales protagonizan la escena y se fortalecieron los vínculos con manifestantes de distintas localidades de Santa Fe. Sin embargo, cabe destacar que la convocatoria sancarlina a la movilización fue mucho más reducida que durante los primeros dos momentos de la protesta. El motivo podría situarse en las propias diferencias al interior del grupo de participantes; en palabras del entrevistado A “Mientras algunos entendían que el corte de ruta era un mal necesario, otros rechazaban la medida y preferían dar un paso al costado.”¹⁵

A partir del 17 de junio se inicia el último momento de la protesta sancarlina, el cual se vincula con lo que a nivel nacional Obradovich (2021) denominó como “Desescalada del conflicto”. Con el proyecto de retenciones en el Congreso, los enfrentamientos disminuyeron progresivamente, el paro agropecuario se levantó y los cortes de ruta se desarticularon. Los manifestantes sancarlinos que aún permanecían en pie de lucha se mantuvieron pendientes ante las decisiones parlamentarias y acudieron al acto masivo en Rosario la noche en que se realizó la votación en el Senado de la Nación Argentina. Las acciones y decisiones llevadas a cabo por los actores de la protesta en esta última etapa se orientaron a la planificación de actividades interrumpidas durante el periodo que duró el conflicto y a la reorganización institucional de la Sociedad Rural de San Carlos, que, una vez concluido el conflicto contó con el ingreso de nuevos afiliados.

12 Entrevista realizada a productor agropecuario A, en San Carlos Centro, el 16/10/2022. Archivo personal.

13 Entrevista realizada a productor agropecuario B, San Carlos Centro, 14/10/2022. Archivo personal.

14 La Voz de la Región, 16 de Mayo de 2008, pag. 4.

15 Entrevista realizada a productor agropecuario A de San Carlos, en San Carlos Centro, el 16/10/2022. Archivo personal

2-El "campo" sancarlino: entre socios y autoconvocados¹⁶

Siguiendo los aportes de Schuster (2005), a partir de la matriz identitaria como dimensión de análisis es posible identificar quiénes fueron los individuos o grupos que conformaron la protesta, manteniendo un diálogo constante entre dos dimensiones: la identidad social que caracteriza a los protestatarios y la identidad política que emerge del conflicto. En base al análisis de las fuentes consultadas, es posible determinar que la composición de la protesta sancarlina estuvo formada por dos grupos: uno previamente existente y ligado a una institución, la Sociedad Rural de San Carlos, y otro gestado al calor del conflicto, los autoconvocados. Los manifestantes de ambos grupos pertenecían al sector agropecuario, ya sea como productores, propietarios, arrendatarios, comerciantes o profesionales del agro. En este sentido, sus trabajos, sus formas de vida, sus ganancias, sus pérdidas y sus intereses en general se encontraban relacionados con los ritmos y dinámicas de la cadena agroalimentaria. No obstante, si bien compartían una identidad social en común, es necesario esbozar las particularidades de cada grupo con el fin de comprender los matices identitarios de ese conjunto heterogéneo que se autodefinió como el "campo".

La Sociedad Rural de San Carlos es una institución fundada en 1944 para representar a los productores de la localidad y defender sus intereses. Desde sus comienzos, la institución contaba con 200 socios, en general se trataba de grandes propietarios y productores de una elevada posición social y económica. A comienzos del año 2008, la Sociedad Rural de San Carlos contaba con un total de 193 socios, de los cuales 128 eran activos y 65 vitalicios.¹⁷ La mayoría de ellos eran productores agropecuarios, pero también es posible identificar a propietarios, comerciantes y profesionales ligados al agro.

En los 64 años de historia de la institución hasta el 2008, los socios de "la rural"¹⁸ no se habían movilizado ante la presencia de algún conflicto; en relación a esto los entrevistados expresaron que habitualmente los problemas a nivel local se resolvían dentro de la comisión directiva y si se trataba de un conflicto de mayor envergadura, la institución contaba con otros canales de representación. Junto a

16 La palabra "campo" se encuentra escrita entre comillas ya que se trata del término con el cual los sectores agropecuarios se autodenominaron. Entendiendo las dificultades en torno a su empleo, en este y otros momentos de la ponencia se utiliza únicamente porque posee una cierta capacidad de síntesis.

17 Acta societaria de la Sociedad Rural de San Carlos, año 2008.

18 "La rural" es la manera coloquial en la que los ciudadanos sancarlinos nombran a la Sociedad Rural de San Carlos. En los momentos que se utilice el término se hará entre comillas y con el fin de simplificar las oraciones.

otras entidades territoriales santafesinas, la Sociedad Rural de San Carlos se encuentra adherida a CARSFE (Confederación de Asociaciones Rurales de Santa Fe)¹⁹ y esta a su vez está asociada a CRA (Confederaciones Rurales Argentinas)²⁰. Estos vínculos institucionales dan cuenta de que, en la dinámica previa al conflicto, los socios de "la rural" estaban representados a nivel local, provincial y nacional mediante comisiones directivas, subcomisiones y delegados.

A pesar de no contar con antecedentes de movilización social, en la coyuntura abierta en marzo de 2008 la institución se vio envuelta en la necesidad de convocar a sus socios a una asamblea en su sede para definir qué postura tomar ante el conflicto desatado a partir de la Resolución 125/08. No todos los socios asistieron a la asamblea la noche del 17 de marzo, sin embargo la tribuna se llenó, ya que la convocatoria se había extendido, a partir del boca a boca, a todos aquellos pequeños y medianos productores de San Carlos y alrededores que quisieran sumar sus voces. Es allí en donde las diferentes personas que no estaban afiliadas a la Sociedad Rural comienzan a agruparse bajo el nombre de "autoconvocados", pero a su vez a tejer lazos con los miembros de la institución.

Los percibidos como "autoconvocados" en San Carlos eran aquellos productores agropecuarios que no estaban ligados a la Sociedad Rural ni a otra institución, pero que, ante la sanción de la Resolución 125/08, se organizaron en pos de defender sus intereses. Autoconvocados fue definido por los propios actores de la protesta como "un grupo de personas que no quiso tener responsabilidades gremiales de ningún tipo, pero que sin embargo fueron una fuerza necesaria para las instituciones del agro en ese momento".²¹ La falta de organización previa y la no institucionalización de los autoconvocados se vieron reflejada en la toma de decisiones precipitadas, en su carácter efusivo y en su existencia efímera. También se evidenció en las discrepancias al interior de las asambleas; atendiendo a los aportes de los actores entrevistados, al cabo de meses de conflicto los afiliados a la Sociedad Rural apostaban a un diálogo moderado que respete las jerarquías institucionales en las que se encontraban inmersos, mientras que los autoconvocados sobrepasaban las mismas.

Una vez esbozadas estas diferencias, resulta pertinente destacar que el estudio de la identidad de los manifestantes no se reduce únicamente al vínculo que mantenían con una entidad, ya que las fronteras entre los asociados y no asocia-

19 CARSFE: Entidad representativa del agro santafesino en la que se encuentran adheridas 31 Sociedades Rurales de la provincia.

20 CRA: Asociación civil gremial orientada a la defensa del productor agropecuario argentino y de sus intereses. Agrupa a un total de 16 confederaciones y federaciones.

21 Entrevista realizada a productor agropecuario B, San Carlos Centro, 14/10/2022. Archivo personal.

dos pretendían pasar por inadvertidas. Es aquí donde cobra sentido la identidad política que surge y se mantiene en la medida que dura el conflicto, como una ficción de unidad que la propia dinámica polarizadora del conflicto llevó a crear. Una de las características de esta identidad es que se presentaba determinada por el rasgo de la apoliticidad, en la medida que se configuraba en oposición a otra políticamente definida. Conforme a esto, Yabkowski ofrece una aproximación en torno a la construcción de identidades antagónicas que se considera pertinente retomar:

“El nosotros es el nombre de la exclusión porque en silencio presupone un ellos excluido. Ahora bien ¿Qué características posee ese nosotros? No está organizado, no tiene pertenencia partidaria, (...) es lo que se llama “la gente de a pie”, la que suele definirse como rehén de los conflictos entre cualquier sector y el gobierno: es “la gente”. (...) Es un nosotros al cual la supuesta neutralidad lo hace virtuoso. Teniendo esto en cuenta, es por oposición al nosotros que el ellos excluido se nos va describiendo. Y claramente el único grupo organizado y políticamente identificado son “los grupos K”. (2010:103)

En las fuentes consultadas es posible observar cómo los actores de la protesta sancarlina fueron construyendo un *nosotros*, definido por ser quien “trabaja para darle de comer al pueblo argentino”²², que “va con la verdad”²³, que “no pertenece ni responde a un sector ideológico político”²⁴, frente a un *otro*, que “solamente defiende a los que generan votos que sirven para ganar campañas”²⁵, que “quiere imponer por la fuerza lo que se les aparece correcto”²⁶, que “miente y manipula la realidad”²⁷. El *otro*, en este sentido, era el Gobierno Nacional, pero también eran aquellos que lo apoyan, definidos como “los batatas pagados por un choripán y una coca”²⁸ en oposición a la “gente de trabajo que reclama para que no se les meta la mano en el bolsillo”²⁹.

22 Nota a un productor agropecuario en El Urbano de San Carlos, 2 de Abril de 2008, pag.4

23 La Voz de la Región, 21 de Marzo de 2008, pag.3

24 La Voz de la Región, 28 de Marzo de 2008, pag.4

25 Nota a un productor agropecuario en El Urbano de San Carlos, 2 de Abril de 2008, pag.4

26 *Ibidem*.

27 La Voz de la Región, 21 de Marzo de 2008, pag.3

28 La Voz de la Región, 28 de Marzo de 2008, pag.4

29 *Ibidem*.

La constitución de las demandas políticas en la búsqueda de posibles soluciones

Entre el quienes protestan y cómo lo hacen, existe una dimensión simbólica de la acción colectiva que permite comprender el sentido o significado que los individuos le otorgan a la protesta. Para hacer referencia a esto, el estudio de *marcos interpretativos*³⁰ adquiere relevancia ya que, siguiendo los planteos de Della Porta y Diani “permiten capturar el proceso de atribución de significados que subyace a la explosión de todo conflicto” (2015:106). Los autores, retomando la propuesta teórica de Snow y Benford³¹, presentan tres etapas o dimensiones del proceso de creación de marcos interpretativos: una diagnóstica, una pronóstica y una motivacional, la primera referida a la detección de un problema, la segunda a la forma de resolver el mismo y la tercera a los elementos motivacionales que impulsan el accionar.

Bajo este esquema, las diferentes demandas de los actores de la protesta podrían ser comprendidas dentro de la dimensión pronóstica ya que se presentan como las soluciones o alternativas concretas ante un problema identificado previamente por quienes se manifiestan. Dado que uno de los objetivos particulares de esta investigación es identificar las demandas políticas del sector agropecuario sancarlino en el marco del conflicto rural, se profundizará sobre la prognosis. Sin embargo, dado que las tres dimensiones del marco interpretativo se complementan, se esbozan brevemente algunas consideraciones en torno a la diagnosis y la motivación.

En el diagnóstico de un problema, los actores involucrados basados en sus esquemas interpretativos, identifican tanto a los responsables de la situación, como a aquellos que poseen la autoridad para hablar en nombre de determinados intereses (Della Porta y Diani, 2015). Ambos aspectos son recurrentes en los discursos de los actores de la protesta y forman parte del sentido que el sector agropecuario sancarlino le otorgó al conflicto rural. En primer lugar, el Gobierno Nacional encabezado por Cristina Fernández de Kirchner fue presentado como el único responsable de que la tensión latente entre los sectores agropecuarios y el Estado derive en un conflicto de mayor envergadura. En este sentido, los actores de la protesta se refieren al

30 Los marcos interpretativos son definidos como “esquemas que permiten a los individuos localizar, percibir, identificar y etiquetar hechos dentro de un espacio vital y el mundo en general” (Snow 1986, como se citó en Della Porta y Diani, 2015)

31 Snow, D; Benford, R (1988), “Ideology, Frame Resonance and Participant Mobilization”. En *International Social Movement Research*, vol I, pág. 197-217.

Gobierno Nacional como el “culpable”³² de impulsar una “incoherente política” que saquea el bolsillo de los productores.³³ En segundo lugar, los sectores ligados al agro sostenían que no era el Estado un actor indicado para hablar y tomar decisiones sobre la renta agropecuaria, y se presentaban a ellos mismos como los únicos portavoces habilitados para defender sus intereses, a partir de una afirmación muy simple “éramos quienes producían en ese momento, por lo tanto quienes sabían del tema”³⁴, y a su vez por ser el sector capaz de defender los intereses del “campo” frente a las medidas del Gobierno Nacional.

Al diagnóstico del problema, le sucede la búsqueda de soluciones. En esta dimensión pronóstica se da lugar a la formulación de un conjunto de posibilidades y estrategias diversas que pueden ser enunciadas en forma de demandas. Analizar el sentido que los actores sancarlinos le otorgaron a la posible solución del conflicto es complejo, ya que las fronteras entre las demandas a nivel local y nacional son, en ocasiones, imperceptibles. Atendiendo a esta dificultad, se hará referencia únicamente a aquellas demandas que se hicieron explícitas en las fuentes analizadas.

El rechazo a la Resolución 125/08 fue el punto de partida para la búsqueda de soluciones, pero el punto de llegada no se limitaba únicamente al asunto de las retenciones, sino que progresivamente fueron incorporándose “nuevas” demandas que hacía ya tiempo se intentaban instalar, pero que encontraban dificultades para legitimarse públicamente. En efecto, la demanda central fue que las autoridades den marcha atrás con la aplicación de “la 125”. Sin negar el hecho de que existían productores que aspiraban a la eliminación total de las retenciones, el sector agropecuario sancarlino hizo explícita la necesidad de volver al esquema de retenciones anterior, de lo contrario colocarle un “techo” de al menos el 40% a la movilidad.³⁵ A su vez, también solicitaban que las modificaciones que se lleven a cabo contemplen, en primer lugar, la distinción entre pequeños, medianos y grandes productores, y, en segundo lugar, la posibilidad de que las retenciones tengan un carácter coparticipativo.³⁶

Atendiendo al vínculo que el sector afiliado a la Sociedad Rural de San Carlos mantenía con CARSFE, los entrevistados afirmaron que, en la medida que avanzaba el conflicto, adhirieron a las demandas que fue sumando la entidad. Esto puede verse reflejado en el acto de compartir las propuestas del consejo directivo de

32 La idea de culpabilidad a su vez da cuenta de la estructuración del conflicto en términos morales, característica trabajada en profundidad por Obradovich (2021)

33 La Voz de la región, 21 de Marzo de 2008, pag.3

34 Entrevista realizada a productor agropecuario B, San Carlos Centro, 14/10/2022. Archivo personal.

35 Entrevista realizada a productor agropecuario B, San Carlos Centro, 14/10/2022. Archivo personal.

36 Nota realizada a un médico veterinario, El Urbano de San Carlos, 2 de Abril de 2008, pág. 4.

CARSFE tanto para el sector ganadero como para el lechero a través de volantes informativos. Entre las principales demandas se destacan: el establecimiento de un plan estratégico de producción a largo plazo, la liberación de la exportación de los cortes exportables y termoprocesados, la incorporación de la Mesa Nacional de Productores de Leche como organismo de negociación específico y la limitación del cobro de los reintegros para los productores lecheros.³⁷

Hasta aquí se ha mencionado un conjunto de soluciones que el sector agropecuario le presentaba y solicitaba al Gobierno Nacional, pero también es posible identificar una serie de peticiones a los gobernadores locales y provinciales, con el fin de que sus reclamos tengan un mayor alcance. En varias ocasiones los manifestantes hicieron explícita la necesidad de que los políticos que los representaban tomen una posición en el conflicto que favorezca al sector, pero que a su vez lo expresen públicamente mediante notas, presencias, comunicados, etc. En una nota realizada por la prensa local un productor planteaba:

“Los políticos que tenemos cerca llámese diputados, senadores, intendentes, de alguna manera digan de qué lado están. Todo muy lindo cuando están por venir las elecciones, ahora hay que jugarse, ponerse los pantalones largos, ponerse del lado de los que transpiran y generan recursos o ponerse del lado de los que chupan los recursos. Yo lo quiero saber, al menos escucharlos por los medios”³⁸

Reforzando la identidad política trabajada anteriormente y evidenciando la polarización social y política latente, el productor le exigía a los representantes que se sitúen de algún lado del conflicto, y para ello utilizó una descripción positiva para hacer referencia al *nosotros* y una peyorativa para el *otro*. Como ésta, se repiten varias enunciaciones similares, sobre todo al inicio del conflicto.

Para finalizar, y en orden a lo planteado al comienzo del apartado, el sentido que los actores le otorgaron a la protesta no solo se reduce al diagnóstico del problema y a la elaboración de demandas sino también a las motivaciones que impulsan y acompañan el accionar. El elemento motivacional es clave para que los actores transiten el tiempo que transcurre entre la búsqueda de solución de un problema y su efectivo desenlace, desconocido para ellos en ese momento. En el caso sancarlino, los incentivos se presentaron de manera individual y colectiva, vinculados al presente y al futuro; sea como fuere, los mismos permitieron que los ac-

37 La Voz de la Región, 18 de Abril de 2008, pág.10.

38 Nota a un productor sancarlino. La Voz de la Región, 28 de Marzo de 2008, pág 5.

tores se auto convencen de que lo que estaban haciendo tenía un propósito, un fin último.

El formato de la protesta sancarlina

Para comprender las acciones llevadas a cabo por el "campo" sancarlino, es necesario focalizar en lo que Schuster denomina formato de la protesta, es decir, "el modo en que la acción se presenta al mundo, se hace manifiesta". (2005:62) Para ello, se requiere identificar y describir el repertorio de contienda, definido por Tilly como "las maneras establecidas en que parejas de actores realizan y reciben demandas concernientes a sus intereses recíprocos."(2002:10).

Las diferentes protestas que se desarrollaron en el país durante el otoño de 2008, enmarcadas en el conflicto rural por "la 125", tuvieron repertorios de acción muy similares. En el caso particular sancarlino, se destacan cinco principales modos de hacerse manifiesta: corte de ruta, asambleas, cacerolazo, marcha y paro agropecuario. A continuación se hará una caracterización de estas acciones y de cómo las mismas aparecen en la escena pública.

Por su parte, el corte de ruta implica la paralización total o parcial de la circulación de personas y mercaderías alterando la cotidianidad social. El fin principal es otorgarle visibilidad a los reclamos de quienes ocupan el espacio y lograr la difusión de determinadas demandas para que estas lleguen al poder político y al resto de la sociedad. Los cortes de ruta como método de protesta en Argentina se popularizan y adquieren un carácter particular en el marco de las puebladas que se desarrollan en la década de los noventa y dan lugar al surgimiento del Movimiento Piquetero. Esta forma de protesta característica de los sectores populares frente a las políticas del Estado neoliberal, fue utilizada en un nuevo contexto por sectores acomodados de la sociedad para manifestarse frente a las medidas tomadas por un gobierno progresista.

Los cortes de ruta fueron los protagonistas de la escena en la primera, segunda y cuarta etapa de la protesta sancarlina. Los mismos tuvieron lugar en la Ruta Nacional Nº 19 en su intersección con la Ruta Provincial Nº 6, un lugar estratégico por ser un corredor vial importante para la cadena agroalimentaria y por ser un punto de encuentro para los productores de la zona. En este espacio se congregaron manifestantes de diferentes localidades como Franck, San Carlos, San Jerónimo Norte, Matilde, Sa Pereira, Esperanza, Las Tunas, entre otras. Los cortes de ruta tenían una doble modalidad, podían ser parciales o totales, sin embargo es posible deter-

minar una preponderancia de los primeros sobre los segundos. En los cortes de ruta parciales los manifestantes obstaculizaban la circulación durante treinta minutos y en los treinta minutos siguientes permitían el paso de los transeúntes, entregándoles volantes en los que se explicaba por qué el sector productivo primario había llegado a esa situación y se le pedía a los ciudadanos que comprendan y acompañen bajo el eslogan "Defendiendo al campo, se defiende usted y el interior del país" En los cortes totales, la ruta se interrumpía durante el día y a la noche se liberaba y solo se permitía el paso para ambulancias, policías, bomberos y algunas personas con urgencias por problemas de salud. Este tipo de modalidad se adquiría en los momentos en que el conflicto a nivel nacional se agudizaba por alguna situación en particular: discursos presidenciales, diálogos fallidos entre el Gobierno Nacional y la Mesa de Enlace, o enfrentamientos entre dirigentes ruralistas y la policía.

La ruta era el espacio que reunía a los diferentes actores de la protesta. Diariamente se congregaban entre 200 y 300 personas vinculadas al campo con sus tractores, cosechadoras, camionetas, mosquitos y caballos. Es por tal motivo que la ruta también se convirtió en el lugar de debate, en donde se tomaban las principales decisiones en torno a la continuidad y modalidad de la protesta en el marco de asambleas. El entrevistado B definió a las asambleas organizadas en la ruta como un ámbito en donde las decisiones se tomaban de forma precipitada y desorganizada, impulsadas por el enojo ante las decisiones gubernamentales. De todas las asambleas llevadas a cabo, solo dos no se realizaron en el cruce de rutas, sino que tuvieron lugar en la sede de la Sociedad Rural de San Carlos.

La dinámica de las asambleas consistía en habilitar un espacio de debate en donde los oradores transmitían al conjunto de los participantes la situación actual del conflicto, los avances y retrocesos en cuanto a las negociaciones, se compartían experiencias de otros cortes de ruta en el país, se postulaban algunos lineamientos y se votaba en torno a diferentes cuestiones vinculadas a la protesta. Si bien en varias ocasiones los oradores pertenecían a entidades como CARSFE, CRA o Federación Agraria, los entrevistados afirmaron que ni el temario de las asambleas ni las decisiones que allí se tomaban eran predefinidas por las entidades, sino que eran "las bases" quienes marcaban el ritmo de las asambleas.

Sumado a los cortes de ruta y las asambleas, el cacerolazo fue otro medio de expresión del descontento. Durante cuatro días, del 25 al 28 de marzo de 2008, los manifestantes se congregaron en la plaza San Martín de San Carlos Centro y comenzaron a golpear sus cacerolas como símbolo de rechazo ante el discurso que la presidenta Cristina Fernández de Kirchner había pronunciado el día 25 de marzo. El primer día acudieron cincuenta personas vinculadas directamente al sector

agropecuario, pero al segundo día cerca de quinientos sancarlinos se sumaron al cacerolazo. El objetivo de los manifestantes era transmitirles al resto de la sociedad sancarlina el porqué de la lucha. En las imágenes tomadas y publicadas por la prensa local es posible observar hombres, mujeres y niños golpeando cacerolas, bombos y palmas y agitando banderas argentinas.

La noche del 26 de marzo el cacerolazo deja de estar concentrado en la plaza central y se traslada hasta la plaza de San Carlos Sud, mediante una caravana por la ruta principal que atraviesa por completo las dos localidades. Bajo el titular "Arriba las retenciones...arriba las cacerolas", la prensa local redactaba lo sucedido durante esa jornada en la medida que tomaba postura ante el conflicto:

"Se tocó el límite de la tolerancia y se quebró la paciencia del pueblo. Despertamos, quizás a destiempo, pero unidos, nos pusimos la camiseta sin color político y de una u otra manera comenzamos a enfrentar la cruda realidad (...) los productores agropecuarios, esta vez acompañados por numerosos políticos y un amplio auditorio participativo hicieron una protesta que quebró con la tranquilidad acostumbrada de nuestra ciudad, se formó entonces una caravana compuesta por máquinas agrícolas, camionetas y autos que se dirigieron a San Carlos Sud". El Urbano de San Carlos, 2 de abril de 2008, pag.3.

Tal como se menciona en la fuente, al segundo día de manifestación asistieron actores políticos de diferentes partidos, como respuesta a la petición de los manifestantes durante el primer día de cacerolazo. Entre ellos se encontraba el intendente de la ciudad, los tres concejales de Partido Justicialista, la concejal de la Unión Cívica Radical, la concejal del Partido Demócrata Progresista y el presidente comunal de San Carlos Norte. Su presencia quedó ratificada en una fotografía tomada por la prensa local.³⁹

Los modos de accionar descriptos hasta el momento fueron planeados, organizados y llevados a cabo por los actores de la protesta sancarlina. Sin embargo, el repertorio de contienda también incluye acciones que fueron propuestas por otros grupos, pero a las que los manifestantes sancarlinos adhirieron o asistieron; tal es el caso de paro agropecuario dictado por la Mesa de Enlace o la marcha convocada por CARSFE en la ciudad de Santa Fe durante el mes de mayo de 2008.

El día 12 de marzo de 2008 las cuatro entidades que conformaban la Mesa de Enlace convocaron el cese de la comercialización de los principales productos agro-

39 La Voz de la Región, 4 de Abril de 2008, pág. 4.

pecuarios durante 48 horas. Frente a la respuesta gubernamental de continuar con el criterio de retenciones móviles plasmado en la resolución 125, las cuatro entidades deciden continuar con el paro, en un primer momento por cinco días más y luego de manera indefinida. Los ritmos y particularidades del paro agropecuario a nivel nacional merecen un análisis más detallado que no corresponde a esta investigación, no obstante de esta medida se desprenden dos aspectos interesantes a destacar en el caso sancarlino: en primer lugar que, en términos numéricos, fue la más acatada por los productores de la zona, y, en segundo lugar junto a los cortes de ruta, fue la que más perduró en el tiempo. A partir de las entrevistas realizadas, se infiere que tanto su acatamiento como perdurabilidad se deben principalmente a dos cuestiones: por un lado, la convicción por parte del sector agropecuario de que el cese de comercialización era la medida adecuada para llamar la atención del gobierno y demostrar la importancia del "campo" para la economía y la sociedad Argentina. Por el otro, la imposibilidad de dirigirse al puerto de Rosario para la comercialización de granos "obligaba" al sector a cesar sus actividades. Sea por cualquiera de los dos motivos, la mayoría de los productores acataban la medida. En relación a esto, el entrevistado B planteaba lo siguiente: "Había gente que no compartía el ir a la ruta y no iba. De los productores fue el 50%, pero eso sí, el resto no vendía ni comercializaba"⁴⁰

En cuanto a la marcha organizada por CARSFE, la misma fue convocada el día jueves 15 de mayo con el fin de acompañar la reunión de la Mesa de Enlace nacional con el gobernador Hermes Binner⁴¹. Productores de toda la provincia se concentraron en la sede de la Sociedad Rural de Santa Fe y se dirigieron en una caravana de autos y tractores hasta la plaza 25 de mayo que se encuentra enfrente de la Casa de Gobierno. Cerca de 8000 personas arribaron al punto final de la movilización en donde se llevó a cabo un acto de cierre en el cual algunos representantes de entidades y grupos de autoconvocados de toda la provincia expresaron sus ideas y posiciones a través de discursos. En una fotografía tomada por la prensa local se observa a los dirigentes de la Sociedad rural de San Carlos enarbolando la bandera de la institución en la parte superior de un camión ubicado al frente a la fachada principal de la Casa de Gobierno. Cabe aclarar que, a pesar de no aparecer en la fotografía, un grupo de productores autoconvocados también asistió a la marcha, como así también dirigentes políticos de San Carlos, entre ellos Omar Príncipe (intendente

40 Entrevista realizada productor agropecuario B, San Carlos Centro, 14/10/2022. Archivo personal

41 El Litoral, 15 de Mayo de 2008, "El campo se expresó en la ciudad", en <https://www.ellitoral.com/index.php/diarios/2008/05/15/politica/POLI-01.html>

de San Carlos Centro), María del Carmen Benzo (concejal), Adriana Bonino (concejal) y Miguel Gatti (Presidente Comunal de San Carlos Norte)⁴².

Las mencionadas hasta el momento fueron las principales acciones que formaron parte del repertorio de contienda de los actores de la protesta sancarlina. Cabe destacar que el mismo no se limita a las cinco trabajadas aquí, sin embargo son aquellas que las fuentes consultadas han permitido describir.

A modo de cierre

A lo largo del trabajo se describió y caracterizó la forma en que la protesta social de alcance nacional en torno al rechazo de la Resolución 125/08 se expresó en el ámbito espacial sancarlino. Para ello, luego de esbozar una periodización tentativa, se analizó la matriz identitaria de los actores de la protesta, diferenciando y caracterizando a los dos principales grupos que la conformaban, como así también identificando la forma en que los mismos construyeron una identidad política durante el tiempo que duró el conflicto. Por otro lado, se expusieron las demandas políticas dirigidas al gobierno nacional, como así también a los gobernadores locales y provinciales, comprendiendo a éstas como una dimensión más dentro del universo de significados que los actores le otorgaron a la acción colectiva. En este punto las demandas, entendidas como la formulación de soluciones concretas, estuvieron necesariamente en diálogo con otras dos dimensiones complementarias: el diagnóstico del problema y las motivaciones para solucionarlo. Por último se describió el repertorio de contienda, atendiendo principalmente a cinco formas en las que la acción se hizo manifiesta: cortes de ruta, asambleas, cacerolazos, paro agropecuario y marcha.

Lo expuesto aquí constituye el avance de una investigación sobre la movilización sancarlina en el marco del conflicto agrario, por lo tanto y como su título lo indica se trata de una aproximación que requiere someter a revisión y profundización las cuestiones abordadas, como así también incorporar otras dimensiones de análisis. En primer lugar, y atendiendo a la propuesta para el estudio y consideración de las protestas sociales elaborada por Schuster (2005), queda pendiente el estudio de las configuraciones estructurales y de la performatividad de la protesta sancarlina. En segundo lugar, resta para futuras investigaciones indagar en torno a los lazos que vincularon a los actores locales, provinciales y nacionales y específi-

42 La Voz de la Región, 23 de Mayo de 2008, pág. 5

camente a la relación que establecieron los productores de diferentes localidades del interior santafesino concentrados en la intersección entre la Ruta Nacional Nº19 y la Ruta Provincial Nº6. Asimismo, se espera llevar a cabo un estudio más detallado sobre los efectos económicos de la Resolución 125/08 para los productores de la región.

Bibliografía

- Aronskind , R; Vomaro, G.(comp.)** (2010) Campos de Batalla. Las rutas, los medios y las plazas en el nuevo conflicto agrario, Buenos Aires, Prometeo libros.
- Della Porta, D; Diani, M.** (2015) "La dimensión simbólica de la acción colectiva". En Los Movimientos Sociales, Colección Debate Social, Universidad Complutense de Madrid y Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), Madrid.
- Gómez, M.**(2008), "La soja de la discordia. Los sentidos y estrategias en la movilización de la pequeño burguesía". Lavboratorio, nro. 22: 22-35.
En: <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/lavboratorio/article/view/90/74>.
- Novaro, M.** (2020) "El Ruralismo como actor político en el conflicto de "la 125". Colección. 31(1).
Disponible en: <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/9868>.
- Obradovich, G.** (2021). "El comienzo de la polarización en la Argentina durante el conflicto agrario de 2008. Movilización social y moralización de la política". Trabajo presentado en IV Jornadas de Sociología de la UNCuyo, Mendoza.
- Obradovich, G; Sosa, P.** (2020). El desarrollo de la polarización política y social en la Argentina. Aproximaciones desde la política nacional y provincial (2008-2015), [CAI+D 2020 - plan de trabajo], Universidad Nacional del Litoral.
- Pucciarelli, A** (2017) "El conflicto por "la 125" y la configuración de dos proyectos prehegemónicos"; en Alfredo Pucciarelli y Ana Castellani (coord.) Los años del kirchnerismo, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Schreiner, F** (2014). La Resolución 125 y el paro agropecuario. Los ciclos de una política pública y las implicancias de un conflicto extendido. [Tesis de grado]. Universidad Nacional de Rosario
- Schuster, F.** (2005) "Las protestas sociales y el estudio de la acción colectiva", en SCHUSTER, Federico L. y otros Tomar la palabra. Estudios sobre protesta social y acción colectiva en la Argentina contemporánea, Prometeo Libros, Buenos Aires.

- Tilly, Charles.** (2002). Repertorios de acción contestataria en Gran Bretaña 1758–1834. En: Mark Trogot. Protesta social, repertorios y ciclos de la acción colectiva (pp. 1–17). Madrid: Editorial Hacer.
- Yabkowski, N.** (2010) “Nosotros, ellos...Todos. Los sentidos de la representación política y los recursos discursivos utilizados para ganar”; en Aronskind, R y Vommaro, G. (comp.) Campos de Batalla. Las rutas, los medios y las plazas en el nuevo conflicto agrario, Prometeo Libros, Buenos Aires.

El Alto Paraná y la recurrente desmemoria política sudamericana. Los derechos paraguayos sobre los Saltos del Guairá en la visión de Efraím Cardozo

FABIÁN LAVALLÉN RANEA

fabian.ranea2020@gmail.com

Universidad Abierta Interamericana. UAI.

Resumen

Efraim Cardozo posee una frondosa obra historiográfica y política, destacándose sus investigaciones sobre el *Paraguay Colonial*, sobre el *Paraguay Independiente*, o la monumental obra abocada al *Imperio del Brasil en el Río de la Plata*. Este intelectual de enorme prestigio internacional ha dedicado también notables trabajos a los derechos diplomáticos de su país, como el caso de la investigación sobre el Chaco -en disputa con Bolivia- o como en este caso, sobre los títulos históricos sobre los “Saltos del Guairá”, en disputa con el Brasil, la mayor cascada del Río Paraná hasta el “*ecocidio*” de 1982, cuando desaparecen por sumergimiento en el lago del embalse de Itapú, dictaminando una notable pérdida estratégica, social, ambiental y económica para el Paraguay.

Recorrer el pensamiento de este notable pensador y político, nos permite identificar los acertados diagnósticos multidisciplinarios que el intelectual realizaba sobre el devenir de la República paraguaya, intentando desentrañar las razones que llevaron al país a la decadencia social, la dictadura política y el servilismo, con una contundente documentación y un horizonte de servicio público.

Palabras clave: Geopolítica / Saltos del Guairá / Río Paraná

Y ese sueño irredento que los guaireños en su dramática odisea habría, al fin, de convertirse en potencial realidad, cuando las transformaciones de la técnica iniciadas en el siglo XIX llevaron a la revelación de que los Saltos del Guairá encierran la mayor fuente de energía del mundo entero - Efraim Cardozo.

La intelectualidad liberal paraguaya: exilios y destierros

La historia intelectual¹ de los países del Cono Sur constituye un objeto de estudio amplio, rico y complejo. Diversas tradiciones académicas -la mayor parte europeas- han encontrado en la *historia de los intelectuales* un espacio de trabajo que permite comprender desde un prisma muy particular diversos procesos políticos, de la historia del pensamiento, o sobre las diversas corrientes ideológicas. En el caso particular de nuestra región, a pesar de los matices y las obvias diferencias en cada unidad política, pueden encontrarse una serie de características que trascienden las fronteras y los localismos. Entre éstas, una de las más importantes es el impacto que ha generado en la historia de los intelectuales el destierro y el exilio, experiencia endémica de la región, que ha gravitado en generaciones de pensadores e intelectuales, dándole un sentido único al oficio.

Como nos dice uno de los especialistas en la temática Luis Roniger, en sus variantes de exilio forzado y expatriación, el destierro es una *práctica política* y de control de las esferas públicas “*que todos los estados latinoamericanos adoptaron a lo largo de los dos primeros siglos de vida independiente*”,² encontrándose casos como Bolivia o Paraguay, donde se han transformado en prácticas casi naturalizadas. Desde los pensadores de la Revolución que eran “incómodos” para el poder

1 Hemos indagado sobre la intelectualidad peruana con el Proyecto: *El Instituto de Estudios Peruanos. Tanques de pensamiento, historiografía y política internacional en el Perú*, radicado en la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Abierta Interamericana (2017-2018); sobre la intelectualidad chilena en el *Grupo de Investigación en Pensamiento Político e Historiográfico del Chile Contemporáneo*, de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (2016-2017); en la intelectualidad boliviana en el Proyecto *de Investigación Intelectualidad y Fatalismo*, perteneciente al Instituto de Investigación en Ciencias Sociales de la Universidad del Salvador (IDICSO-USAL, 2015-2017), y en la intelectualidad política venezolana con el Proyecto de Investigación *Influencias Intelectuales, paradigmas políticos y lineamientos internacionales en el pensamiento de Rómulo Betancourt y Rafael Caldera*, también del IDICSO-USAL (2015-2017).

2 Roniger, L. (2014,7). *Destierro y Exilio en América Latina. Nuevos estudios y avances teóricos*. Buenos Aires. EUDEBA. Roniger ha trabajado el exilio en numerosas publicaciones, creando junto a Mario Snajder una serie de obras fundamentales sobre la temática, sobre la que volveremos más adelante.

colonial,³ hasta los intelectuales del proceso de formación de los estados que sufrieron dictaduras o tiranías -como ocurre con la Generación del '37- hasta aquellos que eran deportados por haber colaborado con un gobierno anterior, o también la expulsión masiva de jesuitas en el Río de la Plata, nuestra región ha constituido en el destierro, una parte “informal” del circuito lógico de muchos hombres y mujeres que pensaron la política, la sociedad, el mundo. Paradójicamente, esta práctica violenta y antidemocrática, tuvo un efecto “positivo” para constituir una red de pensadores, escritores, académicos, que transferían experiencias y visiones más allá de las fronteras de cada estado.⁴

Muchos de estos “destierros permanentes” alimentaron representaciones colectivas e imaginarios sociales compartidos en nuestra región, entre sociedades que no estaban conectadas geográficamente, difundiendo y transmitiendo ideas y propuestas, que rápidamente se conocían en todo el bloque. Los casos en América Latina son incontables, incluso la conformación de partidos y agrupaciones políticas que surgieron en el exilio, y que luego serán fundamentales en sus países de origen. Nuevamente, también en este punto los ejemplos de Bolivia y Paraguay son notables, como puede observarse con la creación de partidos políticos de izquierda en el caso de Bolivia, y las diversas institucionalizaciones del Partido Liberal en el caso paraguayo.⁵ En el universo intelectual del Paraguay, el dramático sendero de destierro, persecuciones y exilios del que hacíamos referencia, posee la amplificación propia que supone convivir con una de las dictaduras más prolongadas y sangrientas de América Latina, a lo que podríamos agregar también, una de las más profundamente enraizadas institucionalmente.

Tal como lo hemos trabajado en otras investigaciones,⁶ el concepto *intelectual* no posee un significado establecido. Como nos dice el especialista Carlos Altamirano,⁷ el concepto es multívoco, polémico y de *límites imprecisos*. Los intelectuales

3 Simón Rodríguez pasó parte de su vida en desencuentro con el poder político, lo que le generó presiones y persecuciones, por ello usó un seudónimo que se volvería famoso: “Robinson”.

4 El destierro posee un significado más amplio sobre la identidad colectiva, cuando la combinación de distancia “*con la gran capacidad intelectual del desterrado*”, proyectaba sus inquietudes personales a la esfera pública. Ver: Snajder, M.-Roniger, L. (2013,70). *La política del destierro y el exilio en América Latina*. Buenos Aires. FCE.

5 Puede verse por ejemplo en los casos citados por Julio Cesar Franco Gómez (2017), donde explica que en el caso del Partido Liberal del Paraguay, en diversas épocas de la historia reciente, la mayoría de la dirigencia del partido estaba refugiada en la Argentina.

6 Lavallén Ranea -Colotta (2018), “*Lectores, Intelectuales y políticos. El espacio político-intelectual y los bienes simbólicos en la Argentina*”. Editorial CICUSS. Buenos Aires (ISBN 978-987-693-736-8).

7 Uno de los investigadores más importantes sobre la sociología de los intelectuales, quien dirige un *Centro de investigación en Historia Intelectual* en la Universidad Nacional de Quilmes (UNQUI). Uno de

son sujetos que ocupan un rol trascendente en el espacio social, como *actores críticos* de la realidad, que no sólo transmiten una imagen del mundo, sino que influyen en la percepción del mismo.⁸ Su status y autoridad en los espacios de la cultura los relaciona con el *campo de poder*, como lo analizara profundamente el renombrado Pierre Bourdieu. Como podrá verse, el caso de Efraim Cardozo es claramente *arquetípico*, ya que constituye el amplio rol del hombre que toma conciencia de su época, de su función, y la asume, con los riesgos y costos personales que ello implica en el marco de una “lucha social”, donde la dominación progresivamente adquiere nuevas formas.⁹

Desde la óptica sartreana, *los intelectuales tienen que hacerse cargo de una misión*, que parte de la necesidad de asumir que todo acto tiene repercusiones prácticas, que no se puede estar al margen de la situación en la que se está implicado, y que por lo tanto se es responsable del nivel de indeterminación que toda situación contiene en virtud de la acción del hombre. De modo tal, la misión que Sartre postula supone una libertad *situada* y una responsabilidad con un obrar que siempre significa de algún modo un compromiso.¹⁰ Cardozo, justamente, fue asumiendo misiones, diversas responsabilidades sobre la conciencia histórica del Paraguay, entre otros aspectos, pero también sobre los intereses estratégicos en peligro, saliendo de la comodidad que podría suponer la neutralidad sobre los temas actuales,¹¹ e imponiendo un rol de crítica, de evaluación y análisis del derrotero político, poniendo en un lugar incómodo a las representaciones convencionales, a la historia oficial, o al poder político.¹²

sus trabajos teóricos de donde hemos tomado muchos elementos es: Altamirano, Carlos (2013). *Intelectuales. Notas de Investigación*. Norma. Bs As.

8 Si bien etimológicamente el vocablo “intelectual” indica una ocupación: “*el dedicado al estudio y la meditación*”, como lo planteaba Roque Barcia, nada más lejos de esta visión contemplativa es la mirada que tiene Antonio Gramsci (1891-1937) sobre los intelectuales, para quien el intelectual es mucho más que sólo aquel que está “asociado” a una actividad vinculada al intelecto.

9 Bourdieu (2001:40) nos dice que los intelectuales, ya sean artistas, escritores y científicos, que se comprometen en una acción política, “*son indispensables para la lucha social, especialmente hoy, dadas las formas completamente nuevas que adquiere la dominación*”. Amplía diciendo que “*debemos oponer las producciones de redes críticas que agrupen “intelectuales específicos”(en el sentido de Foucault) de un verdadero intelectual colectivo capaz de definir los objetos y los fines de su reflexión y de su acción, es decir, autónomo. Este intelectual colectivo puede y debe cumplir en primer lugar funciones negativas, críticas (...) contra la dominación*”(Bourdieu, 2001:40-41).

10 “*El escritor [el intelectual] comprometido sabe que la palabra es acción; sabe que revelar es cambiar y que no es posible revelar sin proponerse el cambio”, asimismo si las palabras son “pistolas cargadas” ese intelectual debe disparar a un blanco determinado*” (Sartre, 1962: 53).

11 Bourdieu (1930-2002) criticó de manera férrea la *complacencia* y supuesta *neutralidad* de los intelectuales, y su refugio en los recintos universitarios.

12 Edward Said, el pensador palestino, si bien no pertenece a la tradición francesa sino a una tradición orientalista, acentúa también el espíritu crítico y anti conservador del intelectual. “*(...)el intelectual en el*

El florecimiento intelectual del Paraguay proviene del período posterior a la *Guerra Guasú*, que se conoce como de “reconstrucción nacional” y de “régimen democrático” -en palabras de Pastor Benítez- ciclo que se extiende desde 1870 hasta 1930, totalizando sesenta años de régimen constitucional que permitirá el desarrollo de pensadores y escritores, poetas y artistas, de notable trascendencia. Este florecimiento dejará atrás la “patria vieja”, como los ilustrados franceses dejaron atrás al “antiguo régimen”, y refundaron el país con una gran expectativa sobre el futuro. Teniendo en cuenta la destrucción de la que provenía el Paraguay luego de años de invasión y ocupación de los aliados, este renacer es un logro que esperaba, y daba claras señales de un posible desarrollo del país.¹³ Como nos dice Benítez, en un país sin clases ni castas, con una población homogénea y unida, bilingüe, aguerrida por años de guerra, con conciencia sobre la igualdad social, y notables centros de educación, no sorprende el desarrollo cultural que sobrevendrá en los primeros años del siglo XX.¹⁴

El Partido Liberal, espacio donde han crecido y se han desarrollado varios de los más notables intelectuales del Paraguay, en sus diversas denominaciones y vertientes, tuvo que convivir con amplios procesos de persecuciones y censura,¹⁵ ya sea durante el ciclo de la Dictadura de Higinio Morínigo,¹⁶ durante la primera *hegemo-*

sentido que yo le doy a esta palabra no es ni un pacificador ni un fabricante de consenso, sino más bien alguien apostado con todo su ser a favor del sentido crítico” (Said, E. 1996:39).

13 *“La Constitución dictada sobre las ruinas humeantes de la patria vieja, sirvió de marco jurídico a la restauración. Cualquiera que haya sido el error de los gobernantes nos e puede negar que al amparo de esa Carta Magna, renació el Paraguay.(...) Al finalizar el período que estudiamos la población pasaba del millón; cerca de 120.000 niños concurrían a las escuelas y colegios; el comercio internacional pasó de los 30 millones de pesos oro. El país cuenta con los servicios públicos y las instituciones civiles de un pueblo moderno, dentro de la limitación de sus recursos financieros”.*(Pastor Benítez,1947;310-317).

14 Destaca Benítez como principales instituciones el Colegio Nacional (1877), la Escuela Normal, el Instituto Paraguayo, el Gimnasio Paraguayo (1916), y el Museo de Bellas Artes. Asimismo el historiador enfatiza el rol del periodismo para producir “las mejores plumas paraguayas”, como Blas Garay, el doctor Báez, Eusebio Ayala, Eugenio Garay, Pablo Insfrán, Carlos Isasi, etc.

15 Para Julio Cesar Franco Gomez (2017;308-309), el gobierno de Morínigo fue tan sangriento con los intelectuales y pensadores, que llega a plantear que cuando Stroessner llega al poder, “recibe un gobierno prácticamente sin opositores”, ya que su antecesor se encargó de aplacar con “violencia, exilio y muerte” a todos los que reivindicaban la libertad y la democracia.

16 Durante el gobierno de Higinio Morinigo el Partido Liberal tuvo innumerables problemas, pero es sobre todo a partir de 1942 cuando el Dictador tuvo “la excusa perfecta para sacárselos de encima”, como detalla Carlos Gómez Florentín, cuando se cree haber descubierto una conspiración de hombres de aquel partido para deponer al gobierno. Dicha acusación nunca fue comprobada, como tampoco se supe- ron los nombres de los supuestos involucrados (Gómez Florentin,2011).

nía colorada,¹⁷ o la feroz dictadura de Stroessner,¹⁸ cuando la represión y la cooptación ya constituyen un “aspecto central del funcionamiento” de todo el régimen.¹⁹

Por esta característica -el hecho de poseer el Paraguay a la gran mayoría de sus intelectuales en el exilio la mayor parte de la segunda mitad del siglo XX- es que en la Argentina²⁰ hemos tenido el privilegio de ver crecer todo un abanico de prestigiosos paraguayos, escritores, poetas, historiadores, ensayistas, políticos y artistas de enorme jerarquía en nuestro país, desde Roa Bastos hasta el propio Efraím Cardozo, quien dejó en claro este escenario de hermandad tan particular y rico para Buenos Aires, pero tan doloroso para su patria.²¹ A pesar de lo dicho, y de la infinita cantidad de documentación, testimonios y obras que dan cuenta del traumático proceso represivo llevado adelante por Stroessner, y del particular impacto del mismo sufrido por los intelectuales que trabajamos, aún persisten miradas historicistas que tienen una notable reticencia a utilizar el concepto de “Dictadura” para referirse al Gobierno del General citado,²² alimentando una *desmemoria política* que también es endémica en la región.

17 Alcibíades Gonzalez Delvalle llama de esa manera al período comprendido entre 1947 y 1954, “hegemonía colorada”, es decir, desde el fin de la Guerra Civil en que son aplastados los “febreristas” en Agosto de 1947, y el ascenso del Gral Alfredo Stroessner.

18 “*El régimen stronista no hubiese sobrevivido sin el recurso de la violencia estatal desatada sin límite ni medida contra quienes se atrevían a desafiarlo. El uso de la tortura, que en regímenes anteriores habría sido esporádico y restringido, se convirtió en el método usual para lidiar con los opositores.*” (AbenteBrun, 2014:56).

19 El trabajo de AbenteBrun (2014) permite analizar la naturaleza del régimen stronista, desde su aparato de dominación, hasta su sustento democrático y socioeconómico, e incluso sus bases políticas. Ver: AbenteBrun (2014), *El régimen Stronista*. ABC Color. Asunción.

20 Otro ejemplo contundente de esta “organización en el exilio” de la intelectualidad paraguaya, es la constitución del importante *Movimiento 14 de Mayo*, el cual se crea íntegramente en la Argentina en 1959, quienes elaboraron un programa político, compuesto por catorce columnas en Buenos Aires.

21 “*Emigra gran parte de la intelectualidad, y es en el exilio, principalmente en Buenos Aires, donde ven la luz las más importantes expresiones del pensamiento paraguayo, en magnitud que supera todo lo anterior.*” (Cardozo,1965;155).

22 Un claro ejemplo es el libro de la prestigiosa y divulgada historiadora Mary Monte de López Moreira, autora de varios de los manuales más leídos en los colegios del Paraguay. El libro puntual es *Historia del Paraguay*, del año 2017, el cual no habla en ningún momento de Dictadura, ni de Dictador. Llama al gobierno indistintamente como “stronismo”, “régimen”, “proceso histórico”, “presidencia”, “presidente provisional de la República”, “gobierno”. Su trabajo en lo referido a Stroessner es un recorrido por las obras realizadas por el líder, una por una, con una sola referencia a la represión o la censura, cuando en tan sólo media carilla (el libro tiene casi 400 páginas) expresa que “*a pesar de las diversas obras materiales emprendidas por el gobierno, se promulgaron leyes que restringían las libertades públicas y penalizaban las expresiones contrarias al régimen impuesto.*” Incluso llega a hablar del “período de esplendor” de Stroessner, y sus mandatos son productos de “re-elecciones” sucesivas. Cabe destacar también, que en la obra citada, a pesar de no mencionarse entre los intelectuales y pensadores en ningún momento a Efraím Cardozo, se encuentran *frases textuales* de dicho autor, las cuales no están señalizadas como tales, no poseen la cita correspondiente, ni la referencia del caso.

El concepto de *desmemoria política* lo hemos desarrollado en varios trabajos referidos a la región.²³ Partimos de una serie de nociones vinculadas a la *memoria histórica* y el *imaginario político*.²⁴ Sobre el primero de los conceptos, seguimos el notable trabajo de Steve J. Stern (2006), quien desarrolló la obra más completa hasta el momento sobre la *memoria histórica* en el Chile actual. Aunque pueda parecer alejado del caso que nos ocupa, existe una notable similitud entre el diagnóstico realizado por estos autores sobre Chile, y el caso paraguayo que trabajamos. Para Stern aún perduran en Chile una serie de “memorias emblemáticas” opuestas. Ese panorama de oposición se complejiza aún más, por el hecho de compartir muchas veces ambas posturas, la convicción de que la manera de resolver estas memorias opuestas “es ignorar el pasado y negarse a confrontar su legado”.²⁵ Es una *negación* a la historicidad concreta, que redundando en una posición crítica a cualquier análisis pormenorizado del pasado, diluyendo aspectos claves del imaginario político.²⁶ Justamente, observamos que en el Paraguay habría una analogía notable en

23 El caso de Chile lo hemos desarrollado en: Lavallén Ranea (2017), *Modelos culturales y diseños de la política. Diálogos para comprender el Chile actual*. Buenos Aires. (ISBN 978-987-42-6259-2). Colección “Chile Ayer y Hoy”. Vol.1., y también en el artículo “Jaime Guzmán, el intelecto orgánico de la Dictadura. Las representaciones sociales y las ideas políticas detrás de la refundación de Chile en clave autoritaria (1973-1980)”. En: *Revista Sociedad Global*. Revista de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, Universidad Abierta Interamericana. Año XI. Segunda Etapa. Buenos Aires, 2019; y en el trabajo: “El sistema ideológico en la Dictadura de Augusto Pinochet”. Presentado en el XIII Congreso Nacional de Ciencia Política - SAAP. “La política en entredicho. Volatilidad global, desigualdades persistentes y gobernabilidad democrática. UTDT, Buenos Aires, 2 al 5 de Agosto de 2017./Sobre el caso boliviano en: Lavallén Ranea(2016): “Fatalismo y destino en la política boliviana. Visiones sobre la Revolución Nacional Boliviana”. En: ALTIPLANO. Papeles de Estudio sobre el Pensamiento Político Latinoamericano. Año 2, Nº5. Bs As, Junio de 2016. / Sobre el caso peruano en la ponencia: “Del desborde popular a la antipolítica fujimorista”. Presentado en el XIII Congreso Nacional de Ciencia Política - SAAP. UTDT, Buenos Aires, 2017; y en el trabajo: Lavallén Ranea (2017): “La posmodernidad de la política peruana. Desmemoria, desideologización y desastres naturales.” En: *Revista PENSAR AL SUR*. Mayo de 2017. / Sobre la región en general, en el capítulo: Lavallén Ranea (2017): “Las democracias latinoamericanas, ciclos y cambios estructurales”, perteneciente al libro: AA.VV.; *Programa de Formación en Asuntos Internacionales*. Consejo Argentino para las Relaciones Internacionales (CARI), y Dirección General de Relaciones Internacionales y Cooperación (C.A.B.A).

24 Para Subercaseux (2011) el imaginario político es un “conjunto articulado de representaciones con un núcleo ideológico y un campo léxico y semántico común”, que involucra una dimensión cultural, y hasta emocional. Para el investigador -que realizó una obra integral de estudio de las ideas políticas en Chile- existe en el país trasandino una “bipolaridad” de pensamiento político anclada en la ideología, que se mueve entre la *Reforma* y la *Revolución* (Subercaseux, 2011:53).

25 Sorensen, 2015;39.

26 Sobre todo en el período que va de 1920 a 1973, el imaginario “bipolar” chileno suscribió esas opciones (*reforma-revolución*) como determinaciones y posibilidades, como “ofertas identitarias”, que llegan hacia la década del sesenta a tener un altísimo margen de participación, creándose *fronteras simbólicas* (y narrativas) alrededor de los partidos políticos que les aportan identidad cultural, lo que lleva a polarizar aún más, y estereotipar todos los aspectos de la vida, desde el entretenimiento hasta la vestimenta o la música (Subercaseux,2011:55), creándose una subcultura partidaria.

cualquier diagnóstico que se realice sobre la memoria histórica, no sólo por la oposición de las memorias emblemáticas, sino que también por el efecto aún más perjudicial, que redundaba en un rechazo hacia la historiografía, y el distanciamiento sobre la memoria histórica.²⁷

Efraím Cardozo y la construcción de una visión total de la Patria

Efraím Cardozo, docente, político, pensador, escritor, ensayista, historiador, internacionalista, periodista, es un multifacético erudito que dedicó gran parte de sus esfuerzos intelectuales a comprender y desentrañar el Paraguay. Heredó la vocación patriótica de quien fuera su primer gran Maestro, su Padre Ramón Cardozo, educador, historiador y pedagogo, quien le inculcó el trabajo intelectual en miras de la defensa de la identidad y los intereses nacionales, dedicándole sus obras, y considerando a su hijo como una “prolongación espiritual” de su propia persona.²⁸ Cardozo perteneció a la “segunda generación de grandes historiadores” de su patria, motivada por el impacto de la Guerra del Chaco, generación heredera, como hemos dicho, de los “exponentes del novecentismo paraguayo”.²⁹

Dicha generación del 900, entre los cuales brillaron Manuel Gondra, Fulgencio R. Moreno, Juan E. O’Leary, Manuel Domínguez y Eligio Ayala, junto a otros,³⁰ es “una constelación de intelectuales nacido entre 1867- 1880”, con mucha afición por la historiografía, cierta vocación poética, la mayoría de ellos educados en el Paraguay, tanto en el Colegio Nacional de la Capital y en la Universidad Nacional de Asunción, donde tuvieron docentes de prestigio, muchos de ellos extranjeros. La mayoría estaban versados en otros idiomas, frecuentaban los archivos con fuerte orientación científica, y una notable actualización de lo que acontecía en Europa, tanto en materia política como disciplinar.³¹ La generación siguiente, la “segunda

27 El decano de la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional de Asunción, el Prof. Dr. Ricardo Luis Vicente Pavetti Pellegrini, enfatiza directamente que en el Paraguay “no se ha escrito ningún libro serio acerca del gobierno instalado entre 1954 - 1989”. Ver: *Prólogo* al libro de Juan Marcelo Cuenca Torres (2017;13), *La última invasión. El conflicto por los Saltos del Guairá*. Arandurá Editorial. Asunción.

28 José Luis Simón, en la Presentación a la edición 2018 de la obra de Efraim Cardozo. XLIX.

29 Irala Burgos, 2015:6.

30 Ver el detalle y descripción generacional de los intelectuales que realiza Sergio Cáceres Mercado (2008) en la obra referida a la vida intelectual de Justo Pastor Benítez.

31 “De esta manera el novecentismo paraguayo acogió casi simultáneamente corrientes tales como el positivismo, el empirismo, el utilitarismo, el pragmatismo, el materialismo mecanicista, el pensamiento social utópico (principalmente en su versión anarquista o ácrata), el eclecticismo, el espiritualismo, el irracionalismo nietzscheano y le pedagogismo krausista español.” Ver: Roldán Martínez – Colman Llano (2010). *Historia Cultural del Paraguay*. 2º Parte. Asunción. ABC Color. p.24-25. Amplían los autores

generación”, reúne a varios historiadores, entre los que se encuentra Efraím Cardozo. Pero es también una generación frondosa en poesía, narrativa y teatro. Tenemos entre ellos a figuras descollantes muy conocidas en la Argentina, como Juan Natalicio González, el autor de *Proceso y formación de la Cultura Paraguaya*, y mentor de la *Revista Cultural Guaranía*,³² como también a Gabriel Casaccia, el genial autor que incorpora la crítica social en cuentos y novelas, como “El Guajhú” (1938), “El Pozo” (1947) y “La babosa” (1952). Para dar una idea de la magnitud de esa generación, podemos agregar al historiador Julio Cesar Chávez, el historiador de la literatura paraguaya Carlos R. Centurión, o el universal Augusto Roa Bastos. Pastor Benítez³³ quien dedica un lúcido trabajo a esclarecer “las generaciones de la vida independiente” del Paraguay, afirma que la generación citada, la cual aflora entre la década del 20 y el 30, “realizó el mayor esfuerzo que se conoce para hacer de la democracia una realidad”, con un claro espíritu cívico y capacidad de lucha, incorporando la temática social a sus investigaciones, lo que constituirá una de las grandes dimensiones de análisis de esos pensadores liberales.³⁴Tanto para Cardozo como para sus pares generacionales,³⁵ el conflicto del Chaco será una *era axial*, que dividirá la existencia del país y del pueblo en dos, análogo a la Guerra de la Triple Alianza, pero con ánimos de refundación cultural y de consolidar un nuevo destino político para la patria. La posguerra será un ciclo turbulento de cambios, de nuevas ideas, de propuestas y mucha introspección intelectual, acompañado de cambios también en escala global y regional, que alimentaron grandes vientos de transformaciones y nuevas expectativas.³⁶Dicho conflicto también será esencial, en el caso de Cardozo, para introducirse desde la investigación en los temas relacionados con

sobre este punto, que la espina dorsal del *novacentismo* “sobre la que se sostuvieron o pivotearon los dos ejes fundamentales de su pensamiento y su labor, fueron el positivismo, particularmente en su versión spenceriana, que privilegiaba el criterio evolucionista en el análisis de las sociedades, y la tradición idealista, que en el espíritu de los novacentistas no parecía representarles ninguna contradicción o contraposición”.

32 Ver el trabajo de José Arce Farina sobre dicha figura, titulado *J. Natalicio González, su expresión, su lucha, su ideología* (2010). ABC Color, Asunción.

33 La opinión de Efraím Cardozo sobre Justo Pastor Benítez, y el lugar que le otorga en el panteón de los intelectuales del Paraguay es superlativa. En su obra “Breve historia del Paraguay” puntualiza que el citado escritor es “la figura más brillante de la intelectualidad paraguaya de la posguerra”, quien “escribe toda su obra de este período en el destierro” (Cardozo, 1965;156-157).

34 “Y los más jóvenes cumplen el gesto de repetir en el Chaco del ‘32 al ‘35 la epopeya del ‘64 al ‘70. Ella salvó el Chaco y rectificó la historia”. (Pastor Benítez, 1955:15).

35 Pueden considerarse como integrantes de su generación a Natalicio González, Pablo MazInsfrán, Justo Pastor Benítez, etc.

36 El propio Cardozo nos dice: “La cultura paraguaya, desde la Guerra del Chaco hasta nuestros días, sufre el impacto de este acontecimiento, de los trastornos políticos y de los grandes sucesos mundiales contemporáneos”.(Cardozo, 1965 :155).

los intereses económicos, geopolíticos y limítrofes del Paraguay, por eso sus primeros trabajos estarán referidos a dicha temática, específicamente en las disputas con Bolivia.³⁷ Recordemos que Cardozo, entre otras cosas, tuvo un destacado rol como plenipotenciario en los acuerdos definitivos de límite con Bolivia, siendo parte incluso de la famosa *Conferencia de Buenos Aires* del 21 de julio de 1938, donde se suscribe el documento final, que no sólo cierra los desacuerdos con Bolivia, sino que “terminó el proceso de demarcación territorial después de dos grandes guerras, a los 137 años de su independencia política”.³⁸

El exilio para Efraím Cardozo, fue un doloroso proceso del que, paradójicamente, tomará mayores energías para construir una de las obras historiográficas más completas y eruditas del Paraguay, y probablemente de la región. Es, por ejemplo, en el destierro en España que publica uno de sus libros más prestigiosos y completos, el famoso “Paraguay Independiente”,³⁹ y una década más tarde, “El Paraguay Colonial. Las raíces de la nacionalidad”, obra de difícil clasificación, ya que no se limita a un abordaje historiográfico, sino que pretende interpretar los “fenómenos primigenios desde diversos puntos de vista”, según las palabras de Justo Pastor Benítez,⁴⁰ quien lo consideraba al citado libro como *uno de los más grandes trabajos de ensayística* del Paraguay, junto con las realizaciones de Justo Prieto y Luis González.⁴¹ A partir de su regreso al Paraguay en 1953, Cardozo era ya un intelectual respetado y admirado en la región.⁴² Se dedica plenamente a la docencia universitaria, tanto en la Universidad Nacional, como posteriormente en

37 Como es el caso de “*El Chaco en el régimen de las Intendencias*” (1930), “*Aspectos de la Cuestión del Chaco*” (1932), o “*El Chaco y los virreyes. La cuestión paraguayo-boliviana según documentos de los archivos de Buenos Aires y de Río de Janeiro*” (1934).

38 “*El documento fue suscrito, de parte del Paraguay por el canciller doctor Cecilio Báez y el general José Félix Estigarribia y doctores Luis A. Riart y Efrín Cardozo, como plenipotenciarios, y de parte de Bolivia por los doctores Eduardo Diez de Medina y Enrique Finot*”. (Pastor Benítez, 1947; 334).

39 Para Jerónimo Irala Burgos, alumno y discípulo de Cardozo, este libro es “la historia más completa y mejor documentada de nuestra República desde su nacimiento hasta aquella fecha”. Ver: Prólogo al trabajo “*Apuntes de historia cultural del Paraguay*” (2015).

40 Pastor Benítez, 1947:35.

41 Nos dice Justo Pastor Benítez (1947) que Cardozo cree encontrar “*en el fenómeno paraguayo una bipolaridad, geográfica y humana; una especie dialéctica hegeliana: fuerzas contradictorias y permanentes. Allí radica para él ese drama nacional por excelencia, que explica los altibajos, los ritmos históricos, más allá del determinismo mediterráneo; y entiende que la solución no está en la uniformación sino en la subsistencia de ese paralelogramo de fuerzas*”.

42 “*El historiador se proyecta en ensayista de cuño social. A la búsqueda de la verdad de los acontecimientos sigue la tentativa de interpretación. Deja su tarea de enjuiciador del pasado para mirar de frente la realidad nacional y para pisar tierra firme se adentra en los orígenes de la nacionalidad*”. (...) *Ha penetrado en los meandros de nuestra historia; examina el medio físico y su repercusión sobre el hombre; tierra, clima, bosque, hidrografía y el desierto fronterero que fue el Chaco; la combinación hispano-guaraní, su fruto el mestizo y su comportamiento social...*”

la nueva *Universidad Católica “Nuestra Señora de Asunción”*, donde llevó adelante “algunas de sus más importantes cátedras de Historia”, como nos dice Jerónimo Irala Burgos. Asimismo, se suma al Colegio san José, donde es designado Profesor de Historia de la Cultura Paraguaya, estimulando a generaciones de jóvenes al estudio de los problemas de su país, muchos de los cuales se referenciarán como “discípulos” del historiador más adelante.⁴³ Publicó en su país, en España, México, Argentina, tanto libros como artículos, complementado con clases, conferencias, informes, artículos periodísticos, disertaciones políticas, o estrictamente académicas, llegando a un público diverso, múltiple, amplio.⁴⁴ Pero “la gran obra” de Cardozo es sin dudas *historiográfica*, campo de estudio que poseía una serie de tensiones ideológicas antagónicas,⁴⁵ clave para entender las posiciones sobre el pasado.⁴⁶ Para Corbo la visión de Efraím Cardozo se acerca a la “tendencia esbozada por Garay”, miradas que estuvieron “acicateadas por los problemas planteados por el diferendo limítrofe con Bolivia”, y que practicaron una producción historiográfica con claro “rigor heurístico”.⁴⁷ Blas Garay fue un intelectual total, con una actividad “arrolladora y fecunda”, por eso no sorprende que grandes intelectuales siguieran sus lineamientos.⁴⁸ Muchos de estos esfuerzos se nuclearon en la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional, y sobre todo en el *Instituto Paraguayo de Investigaciones Históricas* (IPIH) creado en 1937, con mayoría de intelectuales que provenía del partido liberal, el cual no pudo mantener un “nor-

43 Su libro “Historia Cultural del Paraguay”, son las lecciones escritas para sus alumnos del colegio citado.

44 Para dar un ejemplo esta amplitud de la obra de Cardozo, se puede ilustrar con el trabajo “Hace Cien Años. Crónicas de la guerra de 1864-1870”, que comenzó siendo una serie de artículos periodísticos, desde febrero de 1965 hasta marzo de 1970 en el periódico *La Tribuna*, dedicados a la terrible *Guerra Guasú*, que compiladas posteriormente constituyen una voluminosa obra de 13 volúmenes, siendo el tratamiento más amplio que se ha desarrollado sobre el drama citado.

45 A partir de la posguerra (1870) en el Paraguay se establecieron dos visiones hegemónicas, las cuales llama Raúl Amaral como la visión de la “regeneración”, y la visión de la “reconstrucción”. La primera visión (regeneración) se corresponde con los antiguos exiliados de los gobiernos de “los López”, quienes consideraban que debía *refundarse* la patria, y la segunda visión (reconstrucción), sobre todo veteranos de la Guerra Guasú, quienes creían que había que “rescatar los cimientos materiales y espirituales de la nación”. Sansón Corbo (2017;59) referencia que al primer grupo pertenecen Juan Silvano Godoy (1846-1926), y José Segundo Decoud (1848 – 1909), y el segundo José Falcón (1810-1881) y Juan Crisóstomo Centurión (1840-1909).

46 “A esos proyectos se adhirieron “los miembros de la nueva elite dirigente. Estuvieron en tensión dialéctica y cargados de interpretaciones pretéritas (...) Al despuntar el siglo XX se produjo un replanteamiento de la cuestión historiográfica y el comienzo de la rehabilitación de la figura del Mariscal. Los integrantes de la Generación del 900 establecieron las bases de una interpretación más próxima a la ideología de la “reconstrucción”. Resultaron significativos los aportes de Blas Garay (1873-1899) y de Juan O’Leary”. (Sansón Corbo,2017;59).

47 Sansón Corbo,2017;59.

48 La definición de la obra de Blas Garay corresponde a la que diera Carlos R. Centurión (1948;132) en el segundo tomo de su contundente trabajo “Historia de las letras paraguayas”.

mal” desarrollo institucional y académico debido a los vaivenes políticos posteriores. Efraím Cardozo junto a Julio César Chaves era sin dudas uno de los más notables integrantes de la institución.

Cardozo buscó interpretar filosóficamente la historia de su país, con una visión integral, culturalista, lo “suficientemente abierta y abarcativa como para darnos un cuadro cabal del Paraguay y su pasado”.⁴⁹ Dicha ambición totalizadora, no impidió en su obra el notable rigor heurístico, la solvencia metodológica, e incluso -como puede verse en las cartas con otros grandes intelectuales de su época- el planteo sistemático de una serie de reflexiones de “alta densidad epistemológica”,⁵⁰ y hasta la pretensión, porque no, de formar una *comunidad epistémica regional*, como puede identificarse en su contacto con historiadores de Argentina, Uruguay, Brasil, etc.

La última etapa de su trabajo será realizada en la triste opacidad de la dictadura de Stroessner, donde la cultura, las artes y la prensa, sufrirán la violencia y la tortura. Los contextos autoritarios conspiraron con el óptimo funcionamiento de las actividades intelectuales. Como nos dice González Delvalle,⁵¹ las expresiones del espíritu y del intelecto por aquellos años “conocieron en los tiempos del stonismo los más vivos ejemplos de barbarie”, épocas donde los intelectuales de muchas inquietudes eran vistos como “subversivos” y enemigos de la paz,⁵² y sobre los cuales se ejercía una “represión preventiva”, como lo llamó Bareiro-Saguier hace muchos años.⁵³ Dicho aparato represivo estaba integrado no sólo por las fuerzas policiales y militares, sino que también por un “considerable contingente de elementos civiles”, lo que le va a permitir al régimen detectar las amenazas desde amplias dimensiones.⁵⁴

49 Irala Burgos, 2015;6.

50 Sansón Corbo, 2017;67.

51 Gonzalez Delvalle,2010.

52 Alcibíades González Delvalle realiza una investigación donde estudia el derrotero sufrido por algunos de los más representativos hombres de la cultura del Paraguay que debieron exiliarse, como el caso de Elvio Romero, José Asunción Flores, Herib Campos Cervera, el citado Gabriel Casaccia, Augusto Rosa Bastos, y Carlos Lara Bareiro. Ver: González Delvalle, Alcibíades (2010), “*La Prensa y la Cultura bajo el régimen*” (2010). ABC Color, Asunción.

53 “*Tradicionalmente la represión preventiva se ejerce contra los intelectuales en dos dominios privilegiados: en el de la dirigencia universitaria y en el de las publicaciones. Los integrantes de estos rubros, estrechamente ligados, cuando no confundido, han sido y con víctimas preferidas del sistema represivo. Los sindicatos universitarios, en un momento de crisis de los partidos políticos, han llenado el vacío dejado por la falencia de éstos. Representantes naturales del pensamiento progresista, disconforme y renovador, opuesto al compromiso o a la farsa parlamentaria, sus dirigentes son víctimas habituales de la represión preventiva; integrantes de una lista negra...*” (Saguier-Bareiro, 1978;5-59).

54 “*Es ese esquema de seguridad el que cubría las espaldas del dictador, lo mantenía informado y lo facultaba a desprenderse sin riesgos de muchos de aquellos que lo habían ayudado a acceder al poder.*”

Los Saltos del Guairá en la soberanía paraguaya, y la mirada de Cardozo sobre el núcleo estratégico que constituyen

Cardozo dedicó “obras magistrales” -según palabras de Irala Burgos- a la historia de la diplomacia y la política internacional de su país.⁵⁵ El estudio sobre los saltos del Guairá, estaría dentro de esta línea, con la salvedad que la importancia del espacio estratégico detallado por Cardozo en este trabajo, aún no tenía un reconocimiento tan amplio en la sociedad paraguaya, y además, como el autor advierte, era ante el contexto de un eventual peligro a perder esa zona histórica del corazón cultural del Paraguay en manos del Brasil. Cardozo mantuvo siempre una mirada profunda e integral sobre el *sub-imperialismo* brasilero, y de cómo dicho factor perjudicó a su patria. Una de sus obras más importantes y documentadas, “El Imperio del Brasil y El Río de la Plata” (1961), obra muy cercana a la elaboración del trabajo que nos ocupa, ya advertía sobre lo perjudicial de la vecindad política del Brasil. ⁵⁶ Por lo dicho, el trabajo referido posee una urgencia política que los otros estudios no tenían, más allá de la relevancia obvia desde el punto de vista historiográfico. La obra fue escrita en un tiempo de “roces” bipolares entre las dos grandes superpotencias de la Guerra Fría.

En el marco particular del Paraguay, esa bipolaridad estuvo marcada por un claro apoyo de los EE.UU. hacia el régimen de Stroessner,⁵⁷ con quien Washington

Gracias a eso casi nunca fue sorprendido y pudo domesticar a casi todos los sectores de la sociedad” (Boccia Paz, 2014;12).

55 Como pueden ser los notables trabajos “Vísperas de la guerra del Paraguay” (1954), y el ya citado “El Imperio del Brasil y el Río de la Plata. Antecedentes y estallido de la guerra del Paraguay” (1961).

56 “*Antes y después de la Independencia, pocos países en el continente sudamericano sufrieron tanto como el Paraguay los efectos de la dinámica y voraz vecindad brasilera. El Portugal le disputó en sus años iniciales el derecho a la existencia. Luego representó un obstáculo invencible para la consolidación de sus dominios hasta el Atlántico y el Amazonas, a que tenía derecho por las primeras capitulaciones; estimuló las devastaciones del Guayrá y del Itatín por los bandeirantes y finalmente fue agente principal del empequeñecimiento geográfico de la Provincia y de la pérdida definitiva de sus costas sobre el mar.*” (Cardozo,2012;43). Incluso determina Cardozo que el Paraguay a mediados del siglo XIX había constituido una amenaza para el Imperio del Brasil, por eso era visto como su principal enemigo, quizás aún más que la Confederación Argentina. Dice el autor: “*En poco tiempo el Paraguay, con su creciente poderío y su arrogante política, se había convertido en un verdadero peligro para el Brasil. Ya no era solamente una infranqueable valla para el desarrollo de los tradicionales planes de predominio en el Río de la Plata, sino también una potencial amenaza de grandeza, la unidad y aun la vida del Imperio.*” (Cardozo,2014;71).

57 La relación entre la potencia del norte y el gobierno paraguayo llegó a ser tan estrecha que Stroessner mantuvo reuniones vitales para la dirección de su gobierno desde el inicio de la presidencia, primero

mantenía una excelente relación desde mucho tiempo antes que éste asumiera la presidencia de la República.⁵⁸A pesar que ya en los años sesenta comienzan ciertos reparos y críticas en los EE.UU. hacia el apoyo brindado al Dictador paraguayo -por las atrocidades humanitarias que éste lleva adelante-la crítica se debió solamente a cambios de percepciones, las que no gravitaron demasiado en la relación fluida y estrecha que seguirían teniendo ambos gobiernos.⁵⁹ Por ello Andrew Nickson nos dice que el apoyo de los EE.UU. durante todo esos años “se mantuvo firme”,⁶⁰ además que el Dictador paraguayo aparentó cierta “liberización”, o una supuesta *democratización* en el manejo del gobierno, máscara que sólo le otorgaba una pátina de legitimidad de cara a la formalización de la Constitución de 1967, crucial para seguir extendiendo su mandato por varios períodos más.

La obra de Cardozo, escrita en 1964, está estructurada en treinta capítulos, y una introducción del propio autor. En la edición original de aquellos años, el prólogo estuvo a cargo de Monseñor Aníbal Mena Porta, Arzobispo de Asunción.⁶¹ En la última edición, realizada por la editorial “El Lector” en el año 2018, se incorporó una presentación de la obra y el autor de José Luis Simón G., y un prefacio, a modo de estudio introductorio sobre la obra de Efraím Cardozo por parte de Rafael Eladio Velazquez escrita en el año 1987. Desde el prólogo el autor deja en claro que el trabajo es de índole periodístico, por ello aclara que evitó a propósito todo aparato erudito que haga engorrosa la lectura. Como el interés del libro es divulgar el apre-

con el *Comando Estratégico de las Fuerzas Armadas* de los EE.UU. en Lima, y luego con los enviados especiales de aquél país al Paraguay.

58 Las visitas de Stroessner a los Estados Unidos antes de asumir la presidencia son innumerables. Desde cuando fue nombrado comandante en jefe de las Fuerzas Armadas, cuando fue a realizar cursos para oficiales mayores en Kansas, e incluso cuando realizó una “gira” de dos meses visitando varias unidades militares del país del norte, invitado especialmente por el Secretario del Ejército. Asimismo, visitó años después la sede del Primer Cuerpo de Ejército en Nueva York, e incluso la zona del Canal de Panamá.

59 “Tanta fue la influencia norteamericana sobre el Gobierno que en mayo de 1956, cuando reestructuró su propio gabinete, Stroessner primero presentó una lista de candidatos al embajador Ageton para que le den el visto bueno antes de anunciarlo públicamente. (...) Evidentemente, El Gobierno de EE.UU. tuvo un rol central en el mantenimiento del régimen durante su fase de consolidación a cambio de su postura visceralmente anticomunista en el fragor de la Guerra Fría. Esta postura le ganó la reputación en Washington de ser uno de sus aliados más confiables en América Latina, tal como Stroessner recalcó cuando se entrevistó con el presidente Eisenhower en Panamá en julio de 1956 en ocasión de la conmemoración de la primera conferencia interamericana” (Nickson, 2014;22-23). En el trabajo de Andrew Nickson (2014), *La Guerra Fría y el Paraguay*, se analiza en detalle la relación institucional y personal que el Gobierno de los Estados Unidos mantuvo con el General Stroessner, tanto el apoyo diplomático, económico, como militar. Asimismo, la investigación dedica todo un segmento del libro a analizar lo que Nickson llama “la complicidad de Estados Unidos en la violación de los Derechos Humanos durante la dictadura”, así como el apoyo de ese país en la lucha anti-guerrillera.

60 Nickson, 2014;61.

61 Cardozo incluso le dedica la obra a la Iglesia Paraguaya.

miante “problema geopolítico” que vive el Paraguay, el autor privilegió la difusión y fácil lectura del libro, antes que toda la parafarnaria de las referencias bibliográficas en las que por supuesto se sustenta la obra. Desde el capítulo I al capítulo VII, el trabajo se aboca a demostrar los antecedentes del “descubrimiento”⁶² y “colonización” de los Saltos, elementos clave de la longeva pertenencia de los Saltos a los paraguayos.⁶³ Es en esos años que España emprende un *plan de poblamiento* de toda la zona para evitar las incursiones violentas de los indios tupíes en contra de los guaraníes, y para ello decide poblar el Guairá hasta la costa del Brasil, en un programa de poblamiento intensivo de las tierras orientales. Es así como nace Villa Rica del Espíritu Santo en 1570, fundada por Ruiz Díaz de Melgarejo, espacio que se transformaría en el centro neurálgico del Guairá, y donde residirían los tenientes gobernadores, el cual sería el centro de la defensa de los saltos de los ataques del oriente, del norte y del sur, y además, mismo lugar donde nacería varios siglos más tarde el propio Efraím Cardozo.⁶⁴ Demuestra Cardozo la *organización estratégica* de la zona, defendida al norte y al sur por dos puertos con comunicación directa con Asunción, con un imponente intercambio comercial de yerba y mercaderías, dialéctica que se vio interrumpida con la aparición de los bandeirantes, flagelo de toda la zona.⁶⁵ Pero así como los portugueses tenían a los bandeirantes, los españoles tuvieron un Félix de Azara, una suerte de “Metternich español”, en palabras de Cardozo, quien comienza un plan de reivindicación y disputa frontal por la defensa de los límites del Paraguay, desde la ciencia, la bibliografía, los documentos, y también

62 Deja en claro Cardozo como “el descubrimiento” mismo es el primer título que puede presentar el Paraguay, “fuente principal de las soberanías desde el punto de vista de la moral internacional”, ya que los saltos fueron descubiertos al mismo tiempo que el Paraguay, y además por un español, no por un portugués, en los viajes del legendario Alejo García hacia 1525, estando incluso bajo la división pactada entre las coronas de Portugal y España por el *Tratado de Tordesillas*, en el territorio otorgado a ésta última (Cardozo, 2018; 25-27).

63 Es Domingo Martínez de Irala quien emprende el proceso definitivo de conquista y colonización de la zona, quien recorrió los dominios del famoso cacique Canendiyú -quien daba originalmente el nombre al accidente natural- y español que también recorre las tierras del otro gran cacique, en la orilla oriental del río, el cacique Guairá, nombre que bautizará a toda la zona, y el cual será muy significativo en la historiografía de todo el cono sur (Cardozo, 2018; 27).

64 Detalla Cardozo el proceso de evangelización, el cual, con la institucionalización de la Provincia Jesuita del Paraguay en 1610, alcanzaría un desarrollo cultural y material de enorme esplendor: “*El Guairá esplendía como un emporio de la Cristiandad. Sus ciudades eran florecientes, había abundancia, paz y felicidad. Gracias a los españoles y sus descendientes paraguayos, y a los jesuitas, el Guairá era una de las más rotundas expresiones de civilización en el continente sudamericano*” (Cardozo, 2018; 28-29).

65 Los *bandeirantes*, mitificados en parte de la historiografía brasilera, son analizados lapidariamente por Cardozo, por ser un factor atávico en el desarrollo del lugar, por no tener éstos objetivos políticos ni evangélicos, ni sociales, sólo un estricto fin de riqueza económica. Describe el autor las atrocidades culturales y humanas que los mismos causaban, asolando toda la región oriental del Paraguay, el sur del Brasil y zonas cercanas, como bien testimonian también las fuentes historiográficas de la Argentina.

la fuerza. Desde esta serie de hitos, Cardozo observa que permanece en la tradición “más remota del Paraguay” la defensa de la soberanía de sus tierras y sus aguas, surgiendo como un imperativo inexorable, la sustentación de sus derechos territoriales.⁶⁶

Desde el capítulo VIII hasta el capítulo XVI, el trabajo se dedica a demostrar los antecedentes de Los Saltos bajo la soberanía del Paraguay a lo largo de todo el siglo XIX, primer período del ciclo independiente, donde abunda la documentación, la referencia bibliográfica y la contundencia de los datos. Ya desde el capítulo XVII hasta el capítulo XXX la obra se adentra en el siglo XX, y a los conflictos actuales, pero volviendo repetidas veces sobre los antecedentes del siglo anterior, para demostrar las falacias de las argumentaciones brasileras, y la contundencia de los documentos y los hechos paraguayos. Desde el “*uti possidetis*” que favorece los derechos del Paraguay, Cardozo recorre los antecedentes a lo largo de los gobiernos del siglo XIX, y con especial énfasis el *Tratado de 1872*, el cual consagra la pertenencia “exclusiva” del Paraguay sobre los Saltos. Estos Saltos (*As Sete Quedas* en portugués) eran las mayores cataratas del Mundo,⁶⁷ y la zona, de gran fama y evocaciones, poseía una belleza abrumadora “que cantaron los poetas y ponderaron los exploradores”, como la llama Miguel Albornoz en su obra “Biografía del Paraná”, demostrando que era el espacio célebre de todo el Río.⁶⁸

El litigio entre Paraguay y Brasil se remonta al citado Tratado Laizaga-Cotegipe de 1872, el cual establecía las fronteras de ambos países luego de la Guerra Guasú.⁶⁹ Las controversias surgen cuando en 1874 el *Comité de Demarcación Conjunta* descubrió que las cordilleras se dividía en dos secciones, momento en que aparecen las dos tesis interpretativas del área dividida; la paraguaya, tomando que *la sección norte es la más alta de las dos*, y por lo tanto “los Saltos” referidos son parte integral de su territorio nacional,⁷⁰ y la brasileras, observando que los límites internacionales *debían seguir la ruta sur*, con la errónea creencia que era la más alta como se comprobará más tarde. Dicha controversia se agiganta a partir de la década del '50 y del '60, cuando ya visualizado el potencial hidroeléctrico del Río Paraná, como analiza Cardozo, el Brasil incrementa los reclamos sobre “los Saltos” con una

66 Cardozo, 1965;67.

67 Nickson, 1990;398.

68 Albornoz, 1997;73.

69 El tratado citado establecía que la frontera debía seguir el Río Paraná hacia el norte, hasta los Saltos de Guairá, y luego proseguir hacia el oeste “siguiendo la cresta de la cordillera del Mabaracayú”.

70 “La tesis paraguaya se apoyaba en la evidencia de un papeo topográfico detallado basado en fotografías aéreas tomadas por una Comisión Mixta de Límites y de Caracterización de Fronteras paraguayo-brasileña, en 1962/63, que ponía en evidencia que la sección norte era, en efecto, la más alta de las dos cordilleras”. (Nickson, 1990;399).

clara intencionalidad de favorecer sus condiciones estratégicas para los años posteriores.⁷¹ En esos años comienza el plan brasileiro por la zona del Guairá: por un lado ocupando militarmente el espacio circundante a los Saltos, y en paralelo, iniciando una dura ofensiva diplomática para que el Paraguay aceptara una “participación igualitaria” en el equipamiento del potencial hidroeléctrico de las cataratas.⁷²

Al poco tiempo el Brasil construye 13 puentes colgantes sobre los Saltos, y establece en 1965 un puesto de ocho hombres dentro del área en disputa, incluso abriendo caminos hacia el interior, todo como parte de una supuesta estrategia de “frenar el terrorismo”. Para Cardozo los ejes de la disputa actual, tienen antecedentes en la gran planificación pautada en la década del '30, aspectos que están detallados en los capítulos XVII – XXI, donde se describen los “nuevos intereses” del Brasil cuando aprovecha el conflicto del Paraguay con Bolivia en la Guerra del Chaco, el cual como dijimos, implicaba un notable esfuerzo por parte de ambos litigantes.

En este punto aparecen algunas de las facetas más ricas de Cardozo como analista, y también como pedagogo político, cuando explica la aceleración de los intereses del Brasil por los Saltos, a medida que comienza a verse al Guairá como fuente de energía. Detalla Cardozo todo el proceso de “descubrimiento” del potencial del Guairá, desde comienzos de la década de 1890, cuando se construye la turbina hidráulica para canalizar las cataratas del Niágara -y generar corriente eléctrica para transportar hasta la ciudad de Nueva York- hasta las primeras exploraciones e investigaciones para calcular la potencia de *Los Saltos del Guairá*. Indaga incluso, tanto en las primeras publicaciones científicas que dan cuenta del potencial citado,⁷³ como en la morfología natural de la zona. Es así que la obra no sólo es un trabajo historiográfico, lo es también geopolítico, pero con un notable respaldo argumental y científico que muchas obras actuales de tal disciplina envidiarían. En esa dimensión trabaja el autor el rol preponderante de Juscelino Kubitschek, presidente del Brasil, en la “invasión pacífica” de los Saltos.

Esto demuestra la ecuanimidad y la objetividad de la obra de Cardozo, ya que en un tema tan sensible como el rol de este mandatario brasileiro, nunca expone al

71 Ya en la década del '50 el Brasil realiza los primeros estudios de pre factibilidad para la utilización del potencial hidroeléctrico de las Cataratas.

72 “El éxito de esta estrategia quedó demostrado pro la paulatina aceptación del Gobierno del Presidente Stroessner (...). El 19 de septiembre de 1962, en una nota diplomática al gobierno paraguayo, el gobierno brasileño declaraba formalmente sus derechos de soberanía absoluta sobre los Saltos del Guairá.” (Nickson,1990;401)

73 “El ingeniero Mario Mariotti, que había intervenido en las exploraciones de fines del siglo XIX, publicó en 1925 en el N1 del tomo II de la Revista de la Sociedad Científica del Paraguay, un estudio sobre las inmensas posibilidades de la industria hidroeléctrica en el Paraguay”.(Cardozo,1965;159),

líder como un personaje siniestro, todo lo contrario, lo detalla como a un gran estadista, progresista, modernizante, cooperativo, de “ímpetu creador”, con un “fecundo dinamismo”, de quien detalla todos los logros referidos a la infraestructura material y logística que alcanza para su país y para la región, e incluso los homenajes recibidos en el Paraguay. Pero esto no quita que cuando tiene que valorar esas acciones para su país, Cardozo sea lapidario con el antecedente determinante que tendrá Kubitschek para “cerrar” el engorroso proceso demarcatorio sobre los Saltos, y se aboque a emprender la grande obra del Brasil, “sin esperar la solución del problema de soberanía por mutuo acuerdo”, considerando *unilateralmente* que la zona le pertenecía al Brasil, ignorando de ahora en más al Paraguay, y ejecutar un plan de enorme envergadura política, social y económica, sin tener nunca en cuenta la contraparte histórica.⁷⁴

Tal pretensión unilateral, es expuesta por Cardozo como una “contradicción irreconciliable” con las convenciones mundiales, continentales y bilaterales, la jurisprudencia, la doctrina y la opinión de los tratadistas. Expone el autor uno a uno, con erudición y detenimiento, los ejes diplomáticos donde el accionar brasilero entra en un claro riesgo de legalidad y legitimidad, siendo una violenta agresión a la soberanía.

Finalmente, sobre el final de la obra, Cardozo delinea las falacias cartográficas de los mapas alegados por el Brasil, las contradicciones de Itamaraty, y la irrenunciable soberanía paraguaya basada en elementos empíricos, en la jurisprudencia, la historia, y la geografía. Cierra sus conclusiones esbozando en una serie de cinco ejes centrales el andamiaje de respaldo a la posición paraguaya: I.—*La títulos históricos coloniales*, los cuales son contundentes; II.— *Los títulos históricos nacionales*, es decir, de la vida independiente; III.— *Los títulos jurídicos*, detallados en exhaustividad en la obra; IV.— *El aprovechamiento de las aguas*, quizás el aspecto más rico del trabajo; y finalmente; V.— *La controversia diplomática*, cuestión en la que el autor posee antecedentes notables.

En 1965, el mismo año en que se publica el trabajo de Efraím Cardozo, el Canciller del Paraguay junto a otros funcionarios fueron expulsados del área por el ejército del Brasil. Es decir que la obra de Cardozo se escribe en el período más álgido de la disputa, culminando el ciclo de tensión un año más tarde, cuando se firme el *Acta*

74 Entre otras cosas el Brasil en pocos años crea la “Comisión Interestadual de la Bacia del Paraná y Uruguay” (1956), para realizar un estudio sobre el potencial eléctrico de los Saltos, instala una usina piloto, e incluso crea el *I Congreso de energía eléctrica del Guairá* en 1960, de donde saldrán los análisis y proyectos a ejecutarse posteriormente.

de Iguazú entre ambos gobiernos, lo que en palabras de Nickson “estampó el sello de triunfo diplomático brasileño en la disputa”.⁷⁵

Por lo tanto, la escritura de los artículos de Cardozo, que hoy constituyen el libro trabajado, se crean en el gran pico de tensión de la crisis 1962 – 1966, cuando en medio de la disputa diplomática, se produce “la invasión silenciosa”, un claro avance de ocupación por parte de Brasil, que llevaría a caracterizar al año 1965 como “el más convulsionado de todo el conflicto”.⁷⁶ Por esos años también, se escribiría uno de los trabajos más notables para la defensa de los derechos del Paraguay sobre *Los Saltos*, el dictamen de derecho internacional titulado *La cuestión del Salto del Guairá* (1965), del Dr. Ramiro Rodríguez Alcalá, el cual, a pesar de su riqueza jurídica y su contundencia documental, no se publicaría hasta más de medio siglo después -alimentando la desmemoria citada al comienzo de nuestro trabajo- recién en el año 2018, cuando *Los Saltos* ya han desaparecido.

Luego de la creación de una *Comisión Mixta Técnica* para poner en ejecución del *Acta de Foz de Iguazú* (abril de 1970), y del acuerdo con las compañías estatales de electricidad, se escogió un emprendimiento internacional de factibilidad,⁷⁷ a partir del cual se llegó a la conclusión que la mejor manera de explotar el potencial hidroeléctrico de la zona era la construcción de una represa única de altura, en el punto denominado Itapú, a 25 kilómetros aguas arriba de la frontera argentina, y a 170 kilómetros aguas debajo de los Saltos del Guairá, con el impacto lógico de sumergir las míticas cataratas en un gigantesco embalse.⁷⁸

Finalmente en 1973 los presidentes de ambos países firmaron el *Tratado de Itapú*,⁷⁹ para construir el mayor proyecto de energía hidroeléctrica del mundo, creándose un año más tarde la famosa “Itapú Binacional”. A partir de esta última entidad, sinónimo de corrupción y entrega de la soberanía, se avanzó con el proyecto, hasta hacer desaparecer por sumergimiento los *Saltos de Guairá*, como ya diji-

75 Amplía el autor que a partir de ese acuerdo, “*ambas partes señalaron su disposición a llevar a cabo un estudio conjunto de los recursos hidráulicos que, de aquí en adelante, pertenecerían sobre una base de condominio a los dos países a lo largo de los 200 kilómetros de franja binacional del Paraná, desde los Saltos del Guairá hasta la frontera argentina*”(Nickson,1990;402).

76 Así lo llama el historiador Juan Marcelo Cuenca Torres (2017), quien realiza uninvestigación sobre la ocupación (“La Última Invasión”), donde da cuenta de la progresiva penetración militar brasilera.

77 Estamos hablando de la *International Engineering Company* (IECO) de los Estados Unidos, San Francisco, subsidiaria de *Morrison Knudsen*, y la *Electroconsult* (ELC), de Italia, Milán.

78 Dicho acuerdo con entre el Paraguay y el Brasil, será interpretado por la diplomacia argentina como un indicador del desplazamiento de la orientación pro-argentina del Paraguay, hacia una posición totalmente antagónica, en acuerdo con el gigante sudamericano, y en claro perjuicio de la diplomacia de Buenos Aires.

79 No es menor el dato que la negociación del Tratado de Itapú se mantuvo en secreto, sin debate público, ni darse a conocer los términos del mismo, ni a la opinión pública, ni a expertos del Paraguay.

mos, en el embalse de la represa en el año 1982, donde se produce el impacto ambiental que José Luis Simón llama “ecocidio”,⁸⁰ catástrofe ecológica irreparable, que Efraim Cardozo no llegó a presenciar.

Bibliografía

- Altamirano, Carlos** (2013). *Intelectuales. Notas de Investigación*. Norma, Bs As.
- Arce Farina, José** (2010). *J. Natalicio González, su expresión, su lucha, su ideología*. ABC Color, Asunción.
- Bareiro-Saguier, Rubén** (1978), *Los intelectuales frente a la dictadura: La represión cultural en Paraguay*. En: *Nueva Sociedad* Nro.35, Marzo –Abril 1978.
- Brun, Abente** (2014), *El régimen Stronista*. ABC Color, Asunción.
- Cardozo, Efraim** (2018), *Los derechos del Paraguay sobre los Saltos de Guairá*. Libro Blanco. El Lector. Asunción.
- (2015). *Apuntes de historia cultural del Paraguay*. Servilibro, Asunción.
- (1949). *El Paraguay Independiente*. Barcelona.
- (1965). *Breve Historia del Paraguay*. EUDEBA, Buenos Aires.
- Cuenca Torres, Juan Marcelo** (2017), *La última invasión. El conflicto por los Saltos del Guairá*. Arandurá Editorial. Asunción.
- Franco Gomez, Julio Cesar** (2017), *Historia del Liberalismo Paraguayo*. Intercontinental. Asunción.
- González Delvalle, Alcibíades** (2010), *La Prensa y la Cultura bajo el régimen*. ABC Color, Asunción.
- Gómez Florentin, Carlos** (2011). *Higinio Morínigo*. El Lector, Asunción.
- Lavallén Ranea, Fabián** (2017). “Modelos culturales y diseños de la política. Diálogos para comprender el Chile actual”. Buenos Aires (ISBN 978-987-42-6259-2). Tomo 1, Colección: Lavallén Ranea, F. (Dir). *Chile ayer y hoy*. Buenos Aires. 2017.
- Monte de López Moreira, Mary** (2017), *Historia del Paraguay*. ABC Color, Asunción.
- Nickson, Andrew** (1990). “El proyecto hidroeléctrico de Itapú: La perspectiva paraguaya”. En: José Luis Simón (Comp), *Política Exterior y Relaciones Internacionales del Paraguay Contemporáneo*. Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos. Asunción.

80 José Luis Simón (2018;XIII) refiere que dicho concepto es una forma válida para referirse “a un daño grave producido en los ecosistemas de un territorio” (...) “El neologismo ecocidio se ha formado correctamente a partir de la combinación de los elementos compositivos eco y cidio, con el significado de ecológico y acción de matar respectivamente”.

Nickson, Andrew (2014), *La Guerra Fría y el Paraguay*. Asunción.

Pastor Benítez, Justo (1947). *El solar guaraní*. Buenos Aires.

--- (1955). *Bajo el alero asunceño*. Rio de Janeiro.

Rodriguez Alcalá, Ramiro (2018). *Dictamen sobre la cuestión del Salto del Guairá*. Libro Blanco de la ciudadanía. Asunción.

Roldán Martínez – Colman Llano (2010). *Historia Cultural del Paraguay*. 2º Parte. Asunción. ABC Color.

Roniger, L. (2014). *Destierro y Exilio en América Latina*. Nuevos estudios y avances teóricos. Buenos Aires. EUDEBA.

Roniger, L – Snajder, M. (2013,70). *La política del destierro y el exilio en América Latina*. Buenos Aires. FCE.

Sansón Corbo (2017). *El campo historiográfico en Paraguay en la primera mitad del siglo XX: condicionamientos y monopolio interpretativo*. En *Historiografías*, 13 (Enero-Junio,2017).

La epidemia de viruela de 1873 en la reducción abipona de San Jerónimo del Sauce

GABRIELA MOLINA

gamolsfn@yahoo.com

Universidad Nacional del Litoral, UNL

Resumen

Este trabajo propone el estudio microhistórico de la epidemia de viruela de 1873, en la reducción de San Jerónimo del Sauce, para el enriquecimiento del análisis histórico de las epidemias en las poblaciones originarias de la región del norte santafesino. Conocer los efectos de una epidemia sobre una realidad tan particular como la de esta reducción, de población abipona, pretende realizar aportes a modelos de dimensión general que consideran a las epidemias como un factor de despoblación en América.

Palabras clave: Epidemia / reducción / poblaciones originarias

Introducción

Según consenso general, la introducción de enfermedades provenientes del viejo mundo en América y el contagio a las poblaciones originarias resultó letal para éstas (Jackson, 2014), destacándose la viruela por la magnitud de los estragos causados (Rosales Jiménez, 2010). Las explicaciones sobre los factores operantes en el momento del poblamiento inicial del continente y los efectos catastróficos sobre los indígenas americanos han sido analizadas en varios estudios. En esta oportunidad se priorizan los que tratan las consecuencias fatales de la concentración de indígenas en reducciones o misiones religiosas, lo que favoreció la difusión de las enfermedades y provocó un mayor número de muertes (Gómez, 1998) (Rosso, 2011). Sobre los efectos de la viruela entre las poblaciones indígenas en el siglo XIX, en el territorio del actual estado argentino, Di Liscia (2000; 2011) se ocupa del área pampeana, y Molina- Green (2018) realizan una comparación entre las reducciones de San Javier y Ntra. Sra. De los Dolores en la región de la frontera norte santafesina.

La epidemia de viruela de 1873, en la reducción de San Jerónimo del Sauce, se da en un contexto de consolidación estatal y de organización institucional, donde la progresiva vinculación con el mercado mundial tornaba necesaria la expansión de las fronteras agropecuarias y, por ende, la incorporación de los territorios que permanecían en poder de los pueblos originarios. Para profundizar en el avance sobre esta “frontera interior”, la evaluación del impacto de este brote epidémico se realiza a través del análisis de los posibles factores determinantes de la alta mortalidad, los patrones de asentamiento, las condiciones de vida y de los grupos más afectados. Se indaga en la implementación de medidas para frenar el contagio, en los resultados obtenidos y se contrastan con lo sucedido en otras reducciones del norte santafesino, San Javier y Nuestra Señora de los Dolores y con localidades aledañas de población criolla e inmigrante.

Las fuentes consultadas son documentos oficiales y en particular, los libros de defunciones de las parroquias de las reducciones.¹ A partir de 1856, los religiosos franciscanos se hacen cargo de registrar los bautismos, los matrimonios y las defunciones de los habitantes de cada reducción. Su importancia fue señalada por Oggier y Jullier en su historia de San Jerónimo Norte, quienes las destacan para la investigación de la colonización del centro oeste santafesino (Oggier-Jullier, 1984). Otros autores las han utilizado para identificar enfermedades y epidemias en la re-

1 Los Libros parroquiales fueron consultados en la página <https://familysearch.org/search/> y en la Iglesia de San Jerónimo Norte.

gión, sin abordarlas en profundidad (Ropolo, 2005), (Marioni Berra, 2005). Estas fuentes parroquiales permiten comparar el comportamiento de la enfermedad en diferentes localidades de la región.

San Jerónimo del Sauce, una reducción del Chaco santafesino

En la segunda mitad del siglo XIX, en pleno período de consolidación del Estado central y de organización institucional, la progresiva vinculación con el mercado mundial hacía necesaria la expansión de las fronteras agropecuarias y, por ende, la incorporación de los territorios que permanecían en poder de los pueblos originarios; por lo que durante estos años se sucederán expediciones militares de exterminio, con el objetivo de despejar este territorio y destinarlo a la colonización. (Green-Molina, 2015, a) Huyendo de las matanzas, en parte, grupos de mocovíes y abipones se irán incorporando a las reducciones ya existentes o haciendo tratados con los gobiernos para la fundación de otras nuevas. (Green-Molina, 2015, b).

En el caso de San Jerónimo del Sauce, la formación de la reducción fue solicitada por los mismos indios en 1825, a unos 45 Km. al oeste de la ciudad de Santa Fe. Su establecimiento en la reducción implicó, entre otras cosas, un cambio gradual en relación al tradicional patrón de asentamiento disperso de estas poblaciones, que en los montes acampaban en pequeños grupos que se mantenían separados y sólo se reunían en determinadas ocasiones por cortos períodos durante el año.

La reducción impuso la convivencia sedentaria de gran número de personas y la práctica de huir a los montes se tornó cada vez más difícil, a medida que la frontera se corría lentamente hacia el norte y el Estado contaba con más posibilidades para controlar y circunscribir a las poblaciones indígenas en los ceñidos espacios de las reducciones (Molina-Green, 2015, b).

De esta manera se observa, en las últimas décadas del siglo XIX, a grupos que pasaron de desplazarse por los grandes espacios abiertos del territorio chaqueño, dedicados a la caza y recolección, a un asentamiento permanente en estrechos espacios “cerrados” con alta densidad demográfica y dependiendo, en cierta medida, de las raciones del estado; no siempre entregadas regularmente.

El estado disponía de una partida presupuestaria, (Negocio Pacífico) con la que se incentivaba a los indígenas a abandonar su territorio y asentarse en el espacio fronterizo a cambio de una entrega mensual de una cantidad de ganado de consumo y de vicios (yerba, azúcar y tabaco). En contraprestación por esas raciones mensuales, los grupos de indios “amigos” cumplieron una diversidad de tareas a lo largo del

tiempo, siendo la función principal: la prestación de servicios militares. El aporte de las milicias indígenas en la defensa de la frontera era enorme y superaba ampliamente a los cuerpos regulares y milicianos criollos. En el caso de la frontera norte de Santa Fe, los indios que habitaban las reducciones de San Pedro y del Sauce se habían convertido en soldados esenciales para la defensa de la frontera. (Ratto, 2003)

El arribo de la epidemia

Si bien la viruela era una enfermedad endémica en el Río de la Plata mucho tiempo antes, el número de víctimas aumentó significativamente en las áreas urbanas y rurales en la segunda mitad del siglo XIX. Los picos epidémicos con miles de afectados y una alta mortalidad se produjeron en 1871, 1875 y 1876 (Coni; 1878). Tal situación debe relacionarse con las modificaciones demográficas y su impacto urbano, surgidas a raíz de la inmigración.

Di Liscia cita el relato del médico Lucio Meléndez sobre la dispersión de la epidemia de viruela en 1871, desde los pueblos del norte de Buenos Aires hasta Rosario a través de la ribera paranaense (San Pedro, Junín, Baradero, Zárate), desarrollándose en la ciudad de Santa Fe en 1873. (Di Liscia; 2011).

En las reducciones indígenas aparece primero en el Sauce, a unos 40 km al oeste de la capital, donde el 20 de marzo de 1873 fallece Gabriel Casco de dos años²; entrando al mes siguiente en Nuestra Señora de los Dolores³ y a los dos meses en San Javier⁴. En junio, ya afecta a la reducción de Concepción de Reconquista, y en abril de 1874 a los indígenas de Santa Rosa de Calchines. El registro de las fechas en las actas de defunciones permite sugerir un posible recorrido del contagio entre la población indígena, desde el centro de la provincia hacia la frontera norte. El intercambio y tránsito de individuos o grupos entre una reducción y otra, tanto como entre estas y los montes, no resultaba extraño. Esta circulación presentaba crecien-

2 Actas defunciones S j del Sauce, donde dura más de un año, siendo la última víctima aquí: Rosa Casco, 8 de mayo de 1874, de un año de edad.

3 En Nuestra Señora de los Dolores, el 27 de abril de 1873, se registra la defunción por viruela de Liboria Meay, niña de cuatro meses y la última víctima, Petrona Echavarría, se anota el 26 de septiembre de 1873.

4 En San Javier, en tanto, la primera muerte por viruela anotada en las actas por el cura Ermete Constanzi, es la del niño Juan Basquez, de siete años, el 15 de junio de 1873. La última indígena fallecida en esta reducción a causa de la viruela es Natividad Aconiti, de 7 días, el 13 de septiembre de 1873; y la última víctima aquí fue la "criolla" Fortunata Escobar, de tres años, que vivía entre los indígenas, el día 14 de septiembre.

tes dificultades debido al aumento de la presión y controles desde el Estado; sin embargo, las visitas entre parientes o aliados seguían realizándose. A esto se sumaba la movilización permanente de tropas ya que como se mencionó antes, los indígenas especialmente los de la reducción del Sauce, prestaban servicios como lanceiros auxiliares de las fuerzas militares de la frontera norte. En las actas parroquiales de las reducciones, se han registrado estos intercambios de población. (Green-Molina; 2018).

Impacto y desarrollo de la epidemia de 1873

En el Sauce, para 1854, el coronel Du Graty contabilizaba “120 indios de pelea” con sus familias, es decir que se podría calcular un número cercano a los 500 indígenas. En 1865-1867, la población alcanzó, según el censo levantado por Fray Antonio Rossi, las 564 personas, sin discriminar entre indios y criollos. En un padrón de 1871, el poblado arroja la cifra de 379 habitantes, comprendidos también criollos. En esa época, un centenar de sauceños se había trasladado a Reconquista. Mientras en el censo general de la República Argentina de 1895 se cuentan 750 personas en el pueblo y su zona rural⁵, cruzando la información de éste con actas parroquiales y otros documentos como listas de lanceiros, se identifican, a partir de los patronímicos, a unos 120 indígenas solamente. Es decir que para fines del siglo se puede calcular grosso modo 200-220 indígenas abipones repartidos entre el Sauce y Reconquista. (Green, 2018)

Entre los abipones sauceños la disminución será dramática, en tanto el número de abipones “montaraces” que pudieran engrosar esta población era ya muy reducido en el inicio del período temporal analizado. Los abipones estarán prácticamente al borde de la extinción como etnia diferenciada a comienzos del siglo XX.

Una sociedad multicultural y un territorio poco cohesionado conspiraban contra la imposición de las clases dominantes argentinas para unificarlo e integrarlo al sistema capitalista mundial y al progreso cultural y social. En este marco, este trabajo abona el planteo de Di Liscia de considerar la vacunación antivariólica como uno de los primeros y mejores ejemplos para observar cómo en el territorio de la República Argentina de finales del siglo XIX y principios del XX, ésta se utilizó tanto para incluir grupos afines difundiendo su aplicación, como para contribuir a la extinción de otros al negarla. (Di Liscia, 2000) Aunque si bien hubo discusiones e

5 Los censos nacionales de 1869 y 1895 fueron consultados en <https://familysearch.org/search/>

intentos contemporáneos por establecer campañas de vacunación obligatorias, para el momento de esta epidemia no había consenso aún, y sí otros obstáculos como la desconfianza y el rechazo por parte de la población.

La peste de 1873-1874 tuvo gran impacto en toda la provincia de Santa Fe. La Carta Anua de los jesuitas relata que en el año 1873 la "*pustularum laba, vulgarmente llamada viruela*" *asoló con tal intensidad la zona de Santa Fe que "casi ninguna casa de la ciudad quedó libre del contagio"*. (Oggier-Jullier, 1984; p. 299). La enfermedad resultaba mortal para los indígenas que la contraían, pero los pobladores de origen europeo podían sobrevivirla.

El censo nacional de 1869 es el más cercano a la epidemia de 1873-74 con el que contamos y utilizamos los datos de población que contiene para elaborar una tasa aproximada de muertos por viruela. Debemos considerar, sin embargo, que en la mayoría de estas localidades la población crecía permanentemente, en parte por el continuo ingreso de inmigrantes, con lo que la distancia entre las tasas de mortalidad específica por viruela de estas y las de las reducciones indígenas en 1873 pudo ser aún mayor.

Teniendo en cuenta el total de habitantes de la reducción de San Jerónimo del Sauce y la cantidad de fallecidos, se observa que los efectos de la epidemia son mucho más graves en las reducciones indígenas. Si comparamos una población de inmigrantes europeos como San Jerónimo Norte, con la reducción del Sauce, observamos que mientras en la primera el número de muertos ascendió a 11 (Oggier-Jullier, 1984); en la segunda fue de 41 personas. Considerando que la población censada en San Jerónimo Norte para 1869 era de 729 habitantes y que una relación de las familias del Sauce, de diciembre de 1871, arrojaba la cifra de 379 personas entre indígenas y criollos⁶, el contraste se sugiere con mayor claridad.⁷

Examinando el impacto de la epidemia de 1873 sobre otras poblaciones de inmigrantes y criollos, esta diferencia se mantiene:

En Esperanza⁸, según la información obtenida de los libros de defunciones, fallecieron 27 personas a causa de la misma. Tomando la cifra de población arrojada

6 AGPSF. A. de G. T, 38, 1872-73, F. 172.

7 "Argentina, Santa Fe, registros parroquiales, 1634-1975," database with images, *FamilySearch* (<https://familysearch.org/ark:/61903/3:1:9Q97-YS55-5X9?cc=1974196&wc=M6C7-ZTG%3A257255201%2C257255202%2C257366001>: 19 May 2014), San Jerónimo Norte > San Jerónimo > Defunciones 1865-1883 > image 1 of 73; Parroquias Católicas (Catholic Church parishes), Santa Fe.

8 "Argentina, Santa Fe, registros parroquiales, 1634-1975," database with images, *FamilySearch* (<https://familysearch.org/ark:/61903/3:1:S3HT-61XN-BY?cc=1974196&wc=M6CW-76X%3A257254701%2C257254702%2C257409501>: 18 January 2018), Esperanza > Natividad de la

por el censo nacional de 1869 para su área rural y urbana, es decir 2845 habitantes, estimamos una tasa de mortalidad específica por viruela de 9.49 x mil habitantes para esta localidad.

En San Carlos, otra colonia cercana al Sauce, encontramos entre enero y abril de 1872, 4 muertos por viruela, y 4 más entre abril y agosto de 1873. Con una población de 1344 habitantes según el censo nacional de 1869 se puede calcular una tasa de mortalidad específica por viruela de 2.97 x mil para el año crítico de 1873.⁹

Estas dos poblaciones, como la de San Jerónimo Norte, estaban conformadas en su mayoría por inmigrantes europeos recién arribados a la región. En otras en las que la mayoría de los habitantes eran “criollos”, vemos que la tasa promedio se mantiene:

En Coronda, encontramos 6 muertos por viruela y 5 por “enfermedad del mal”, como a veces se la registraba, en 1874. Aunque parecen faltar actas de 1873 en este caso, si tenemos en cuenta una población de 1995 personas para 1869, se puede estimar una tasa de mortalidad específica por viruela de 5.51 x mil.¹⁰

En Villa Constitución, al sur de la provincia, se registran 96 muertos a causa de la viruela entre 1869 y 1874. Podemos señalar dos períodos separados por todo el año de 1871 en que no hay víctimas mortales de la viruela, de manera que los muertos por viruela durante la epidemia que analizamos, que se abatió sobre esta ciudad en 1872, suman 47 (9 en 1872, 23 en 1873 y 15 en 1874). Sobre una población total que en 1869 alcanzaba las 1895 personas obtenemos una tasa de mortalidad específica para esta epidemia de 12.13 x mil.¹¹

El diferente impacto de la epidemia de 1873-1874 entre indígenas y “criollos” se puede observar en una población en la que ambos grupos conviven como vecinos.

Santísima Virgen > Defunciones 1863-1873 > image 1 of 63; Parroquias Católicas (Catholic Church parishes), Santa Fe.

9 "Argentina, Santa Fe, registros parroquiales, 1634-1975," database with images, *FamilySearch* (<https://familysearch.org/ark:/61903/3:1:S3HY-61DB-Q8?cc=1974196&wc=M6C7-GZ9%3A257257101%2C257257102%2C257383601>: 18 January 2018), San Carlos Centro > San Carlos Borromeo > Defunciones 1862-1896 > image 1 of 178; Parroquias Católicas (Catholic Church parishes), Santa Fe.

10 "Argentina, Santa Fe, registros parroquiales, 1634-1975," database with images, *FamilySearch* (<https://familysearch.org/ark:/61903/3:1:9Q97-YS5S-Z5L?cc=1974196&wc=M6CW-6PF%3A257257601%2C257255202%2C257437301> : 20 May 2014), Coronda > San Jerónimo > Defunciones 1866-1894 > image 1 of 180; Parroquias Católicas (Catholic Church parishes), Santa Fe.

11 "Argentina, Santa Fe, registros parroquiales, 1634-1975," database with images, *FamilySearch* (<https://familysearch.org/ark:/61903/3:1:9396-779S-8?cc=1974196&wc=M6CW-KP6%3A257277401%2C257277402%2C257450701> : 1 December 2017), Villa Constitución > San Pablo Apóstol > Defunciones 1868-1875 > image 1 of 96; Parroquias Católicas (Catholic Church parishes), Santa Fe.

En Santa Rosa de Calchines¹², encontramos entre el 31 de octubre de 1872 y el 5 de junio de 1873, 8 víctimas fatales que figuran en las actas como “argentinos”; luego de 9 meses parece haber un rebrote y entre el 16 de abril de 1874 y el 18 de diciembre de ese año se registra el fallecimiento por viruela de 6 “argentinos”, 13 personas de las que no se especifica su origen étnico, y 27 “indígenas”, superando estos la suma de los otros dos grupos. La distribución de la población desde el punto de vista étnico, en esa localidad, a mediados de la década anterior era de 502 “criollos” y 320 “indígenas” (Dalla Corte, 2012; p. 54).

Si la tasa de mortalidad específica por viruela más alta en las poblaciones de origen europeo investigadas es de 12.13 x mil, el salto en la magnitud que adquirió la epidemia y el contraste con las reducciones indígenas del norte santafesino es muy notorio. En el Sauce la tasa de mortalidad específica por viruela para 1873 fue 108.18 x mil. En San Javier¹³ se registran 117 muertos por viruela, cifra que casi se duplica en Ntra. Sra. de los Dolores, donde fallecen 215 personas a causa de esta epidemia. Para San Javier, con una población estimada en 640 habitantes, la tasa de mortalidad específica por viruela fue de 182 x mil, mientras que para Ntra. Sra. de los Dolores fue de 366 x mil, sobre una población de 587 personas.¹⁴

En 1885 Penna advertía que la viruela podía llegar a despoblar nuestras campañas y ciudades si no se atenuaba este mal con la vacunación; fundamentada en la irregularidad en la práctica de la vacunación y la escasez de recursos destinados a la salud e higiene. Aun dentro del panorama general alarmante que describía, le atribuía a la viruela el “*carácter de un mal terrible entre los pobres indígenas, sobre todo.*” (Penna, 1885; p.21). Los contemporáneos notaban que los efectos de la enfermedad empeoraban cuando esta se presentaba entre los indígenas; especialmen-

12 "Argentina, Santa Fe, registros parroquiales, 1634-1975," database with images, *FamilySearch* (<https://familysearch.org/ark:/61903/3:1:9Q97-YS55-WHC?cc=1974196&wc=M6CQ-P68%3A257252601%2C257252602%2C257339201>: 2 September 2019), Santa Rosa de Calchines > Santa Rosa de Lima > Defunciones 1861-1874 > image 1 of 73; Parroquias Católicas (Catholic Church parishes), Santa Fe.

13 "Argentina, Santa Fe, registros parroquiales, 1634-1975," database with images, *FamilySearch* (<https://familysearch.org/ark:/61903/3:1:9Q97-YS59-FR3?cc=1974196&wc=M6CW-338%3A257257001%2C257257002%2C257405201>: 19 May 2014), San Javier > San Francisco Javier > Defunciones 1856-1889 > image 1 of 176; Parroquias Católicas (Catholic Church parishes), Santa Fe.

14 "Argentina, Santa Fe, registros parroquiales, 1634-1975," database with images, *FamilySearch* (<https://familysearch.org/ark:/61903/3:1:9Q97-YS55-TJ6?cc=1974196&wc=M6CQ-PZ3%3A257256001%2C257255402%2C257340601>: 19 May 2014), San Martín Norte > Nuestra Señora de los Dolores > Defunciones 1870-1877 > image 1 of 55; Parroquias Católicas (Catholic Church parishes), Santa Fe.

te si se trataba de recién reducidos, es decir, de aquellos que entraban por primera vez a un contacto directo y permanente con la sociedad occidental.

El estudio del impacto de la epidemia de 1873-74 en las poblaciones reducidas en el norte santafesino a partir de las fuentes parroquiales, permite también fundamentar el acuerdo con estas observaciones de la época. (Oggier-Jullier, 1984), (Penna, 1885), (Di Liscia, 2000; 2011) (Molina-Green; 2018).

En el Primer Censo Nacional, realizado en 1869 durante la presidencia de Sarmiento, se registraron 93.138 indígenas, considerados como colectivo no diferenciado con el fin de obtener una evaluación del número de "lanzas", es decir, de enemigos en una contienda bélica. En el Segundo Censo, realizado en 1895, los indígenas habían descendido a 30.000 personas. (Di Liscia, 2011) Dentro de este cuadro general y dentro del período señalado, el caso aquí analizado es un ejemplo de que los efectos de la epidemia de viruela de 1873 fueron un factor importante de despoblación.

En las reducciones del norte santafesino (San Jerónimo del Sauce, San Javier y Ntra. Señora de los Dolores) en general, la mayoría de los decesos eran por causas naturales o enfermedades no determinadas claramente, y se producían casos de muertes violentas, ya sea por animales del monte o asesinados por colonos o militares; u otros indígenas. (Molina-Green; 2018) Las altas tasas de mortalidad específica por viruela estimadas para estas reducciones, en el año de 1873 señalan, al mismo tiempo, un agudo contraste con los decesos producidos en los años inmediatos anteriores en los que no hay registros de epidemias, tal como puede visualizarse en el Gráfico 3.

En el Sauce, en mayo y junio de 1873, mueren 31 de los 41 fallecidos en total por la epidemia; en Ntra. Sra. de los Dolores el mes más crítico fue junio, con 131 víctimas, superando los decesos de todos los otros meses juntos que dura la viruela. En San Javier, se produjo en el mes de julio la cifra más elevada con 53 víctimas. En la primera, el porcentaje de los fallecidos a causa de la viruela en 1873 fue de 85%. Para el caso de Ntra. Sra. de los Dolores del total de fallecimientos en el año 1873, el 94.55% se debió a muertes por viruela y en San Javier, el porcentaje de muertes por la epidemia fue del 89% respecto del total de fallecidos en el año.

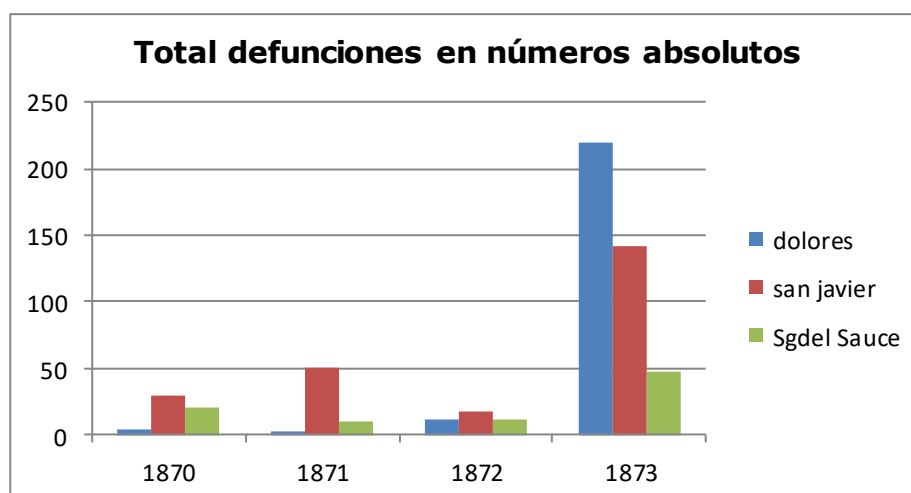


Gráfico nº 3: comparación de las defunciones en las tres reducciones entre 1870 y 1873.

Profundizando en el caso de la población de San Jerónimo del Sauce, el análisis de la mortalidad por edad y sexo (gráfico 4) muestra que la misma es altísima en los primeros momentos de vida, descendiendo una vez superados los 4 años, hasta volverse relativamente baja entre los 10 y 20 años. Luego, hay un pico que se eleva y para ambos sexos, si bien con sobremortalidad masculina, en la franja etaria de los 20 a los 30 años. Desciende nuevamente entre los 30 y 40, con un leve ascenso entre mayores de 40. Los muertos de 0 a 9 años conforman el 76.60%.

El número de mujeres en edad fértil que fallecen en San Jerónimo del Sauce es menor al de varones de la misma franja etaria. Pero en el total, son éstas las que predominan, así como entre los 0 y 10 años, lo que tal vez pueda vincularse con la irreversibilidad del proceso de disminución demográfica de esta etnia.

La correspondencia parcial de estos datos con los presentados por Penna, en su estudio general, se debe en parte a la diferencia en las franjas etarias que se consideran. Según este autor, a nivel general en el país, entre 1872 y 1883, la viruela ha afectado principalmente a personas de 1 a 25 años. En primer lugar la franja comprendida entre 1 a 3 años (lo que coincide con lo observado en San Jerónimo del Sauce); seguida por la franja de 16 a 25, casi en la misma proporción; y luego la de 4 a 15. En todo el país las víctimas son más reducidas después de los 40 años. Según señala, esto se debería a que había menos ancianos vírgenes, y a que su vida pasiva los exponía menos al riesgo del contagio. (Penna, 1885; p. 82)

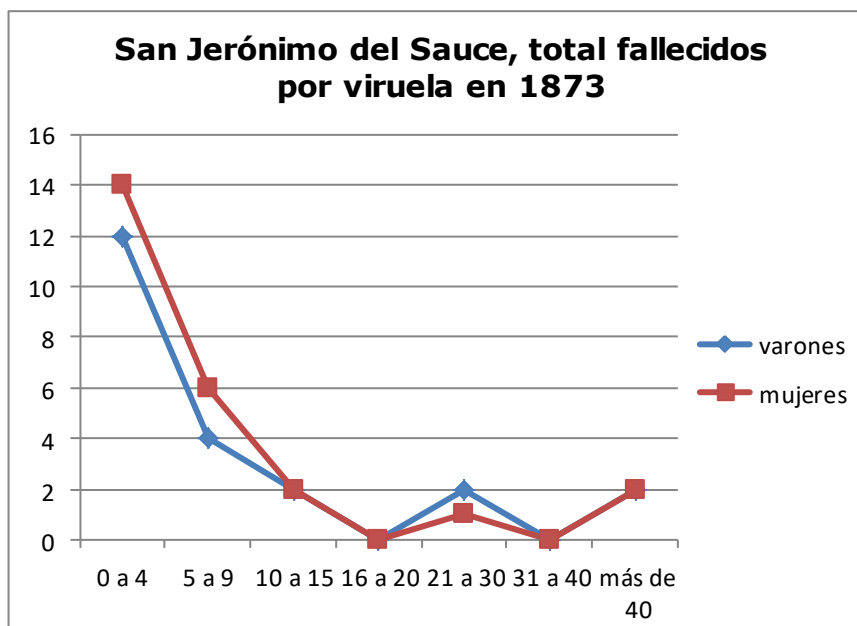


Grafico nº4. Defunciones por viruela, por sexo y edad en Sauce, 1873.

Diferente impacto de la epidemia entre indígenas y pobladores criollos e inmigrantes

Existe consenso, entre los observadores de la época, respecto de la mayor virulencia que la viruela revestía en las poblaciones indígenas. Los estudios de Di Liscia lo demuestran para el caso de los indígenas pampeanos, en la misma época de la epidemia que analizamos (Di Liscia, 2000). Es posible que algunos de esos grupos, dadas las extensiones de las áreas patagónica y chaqueña mantuvieran, aun a fines del siglo XIX cierto grado de aislamiento respecto de los “occidentales”; lo que nos remite a la ausencia de anticuerpos. Caloni no sólo destaca el mayor impacto de la viruela entre los indígenas, sino que además, dice que era mayor en los “*recién reducidos*”. (Caloni, 1897)

Sin embargo, la viruela estaba lejos de ser en 1873 una novedad para los indígenas del sur del Chaco, en la medida en que su contacto inicial con los europeos databa del siglo XVI y se había mantenido, por vías pacíficas o violentas, con cierta regularidad. Las permanentes “entradas” de los ejércitos coloniales, no sólo llevaron las matanzas producidas por las armas de fuego; sino que avanzaron acompañadas por enfermedades epidémicas, la viruela entre ellas.¹⁵ Los estragos produci-

15 Kersten señala epidemias en Chaco para 1590, 1591, 1616 y 1718 (Kersten, 1968, p. 53); para la reducción de San Javier en particular se señalan epidemias en 1745, 1759 y 1760 (Rosso, 2011, p. 7).

dos por las epidemias de viruela, que se difundieron en el territorio chaqueño durante los cuatro siglos que duró la conquista (siglos XVI-XIX) pudieron ser tales que no dejaran sobrevivientes; y en tal caso, las nuevas generaciones que venían tras cada epidemia pudieron permanecer sin anticuerpos, tan vírgenes como en sus primeros contactos. (Vellard, 1953-55) (Kersten, 1968) (Rosso, 2011).

En el siglo XVIII, los jesuitas a cargo de reducciones de mocovíes y abipones registraron algunas observaciones respecto a quiénes eran las principales víctimas de la viruela. Dobrizhoffer señalaba que “los abipones, y los demás pueblos ecuestres (salvajes y bárbaros), de naturaleza más firme, la mayoría sin vicios o miserias que soportan los pedestres, sufren por lo general una viruela benigna”. (Dobrizhoffer, 1968). Los grupos ecuestres, considerados pueblos guerreros y “belicosos”, se destacaban por la fortaleza corporal, y la imagen de salvaje indómito reforzaba la idea de que ni siquiera las enfermedades podían dominarlos. Al mismo tiempo, los sacerdotes relacionaban la buena dieta que tenían estas etnias con la mayor resistencia a las enfermedades. La relación directa entre la buena dieta con la baja mortalidad por viruela de los abipones en el siglo XVIII aparece mencionada en los comentarios de varios sacerdotes jesuitas. (Furlong, 1962).

Pero en la segunda mitad del siglo XIX, la viruela continuó afectando a la región y provocó gran devastación en la población abipona. Por su parte, la población de origen europeo presentaba una mayor resistencia a la misma, comparada con la población indígena. Distintas posturas científico ideológicas se difundieron con respecto a la influencia diferencial de la viruela entre los indígenas y las poblaciones blanca –criollas en la época. Esta diferencia se solía explicar a partir de las costumbres “salvajes” de los indios, autoexculpando de esta manera a la “civilización” (Di Liscia, 2000). Las condiciones de vida y sanitarias de los indígenas eran consideradas responsables de los efectos terribles de las epidemias y, en última instancia, de su desaparición. La adicción al alcohol, al tabaco y a otros vicios, la suciedad y el nomadismo, el aborto y el infanticidio e incluso la comida eran factores con los que la civilización podía entonces descargarse de cualquier culpa. Hubo especialistas que observaron que la mortandad diferencial se debía a estos aspectos físico-culturales. (Di Liscia, 2000)

Uno de los más brillantes higienistas, Pedro Mallo, profesor de la Facultad de Medicina y reconocido profesional, en un texto escrito hacia 1898, explicaba el carácter mortífero de las epidemias por la falta de aseo de los nativos “... su desnudez, robustez y poca facilidad para transpirar y más que todo, una inexplicable predis-

posición a contraer la enfermedad, que siempre revestía carácter grave (así como la falta de medidas de desinfección". (Mallo; 1898, II: 66).

En contra de estas opiniones de la época que atribuían el mayor efecto de la viruela a costumbres "bárbaras" y "antihigiénicas" de los indios, o a características "raciales", Penna sostenía que las diferencias entre la virulencia variólica de blancos e indios se debían fundamentalmente al conocimiento y uso de la vacuna. Este facultativo explicaba que los pueblos indígenas nunca habían sido vacunados y tampoco se habían mestizado con otros vacunados o inoculados a diferencia de los pueblos civilizados. Es decir, el efecto diferencial de la enfermedad se relacionaba con cierta predisposición genética a la viruela en aquellos grupos étnicos que han sufrido un aislamiento prolongado. (Penna; 1885)

Factores que inciden en la magnitud de la epidemia

El asentamiento de muchos indígenas en reducciones, a partir del siglo XVIII, produjo un mayor caldo de cultivo para la viruela. La reducción implicaba una aglomeración permanente de personas, familias y grupos en el espacio, potenciando el contagio de las epidemias. A la participación en actividades tradicionales comunes, se sumaban, en los pueblos de misión, las ceremonias cristianas como misas, bautismos, procesiones, etc.

Pero la concentración de gran número de personas si bien contribuye al aumento del número de contagios también, en poblaciones de origen europeo, no produce los altos porcentajes de víctimas fatales que se dan entre los indígenas. Por lo que la concentración de población por sí sola no sería la respuesta.

Hasta mediados del siglo XIX en que comenzó a afluir la inmigración europea, la caza y recolección no presentaban inconvenientes en un territorio fronterizo poco poblado por blancos y débilmente controlado por el estado. Los viajeros y observadores de la época señalaban la prodigalidad de la caza en la zona, y la habilidad desplegada por los indios en la misma. En general, destacaban la buena salud y resistencia física de estos (Mantegazza, 1916). En la segunda mitad de este siglo, los indígenas se encontraban cada vez más circunscriptos en los terrenos destinados a las reducciones, en la medida en que las tierras aledañas iban siendo privatizadas y pobladas por criollo e inmigrantes. El aumento de la presión estatal sobre estas poblaciones, en particular los controles para evitar que abandonaran o salieran de los espacios asignados, no sólo produjo un verdadero confinamiento propicio para que las epidemias, una vez desatadas, revistieran efectos catastróficos; sino también

una reducción de su calidad de vida y alimentación, por ende de sus condiciones sanitarias, obligándolas a depender de las raciones del estado, es decir, empobreciendo su dieta con raciones que como ya se señaló antes, eran entregadas de manera irregular.¹⁶

En un documento de 1870, citado por Dalla Corte sobre las reducciones en general se dice

“...respecto de los indios de dichas poblaciones aunque el Gobierno les pasa alguna ración de carne, están extremadamente pobres de (que) no tienen ni para vestir ni para comer con regularidad” (Dalla Corte, 2012, p. 85)

En el caso del Sauce, todo indica que el confinamiento produjo el deterioro sanitario y nutricional de la población allí reducida, y que no se tomaron medidas profilácticas, cuya efectividad era reconocida en la época, y que sí se implementaron de manera más regular en otros espacios.

En el transcurso del siglo XIX, la población rioplatense seguía siendo sacudida por epidemias de viruela pese a la existencia de la inoculación variólica y posteriormente la variolización. La variolización, a pesar de ser una técnica implantada tempranamente en Argentina, ocasionaba fuerte resistencia entre la población criolla e inmigrante. Su eficacia, sin embargo, se acrecentó a lo largo del siglo así como la certeza entre los profesionales sanitarios de que era necesario vacunar para eliminar esta epidemia (Penna; 1885).

Los esfuerzos de las autoridades sanitarias por extender la vacunación contra la viruela no tuvieron éxito hasta finales de siglo. (Di Liscia, 2000). En parte, esto se debió a la lentitud del propio estado en asegurar ese servicio regularmente, a la ausencia de legislación específica, y a los defectos en la organización del sistema; en parte a las resistencias de la población, ya que los sectores populares y la iglesia se mostraban renuentes particularmente (Di Liscia, 2011) (Penna, 1917). La desconfianza, el fatalismo y las creencias religiosas obstaculizaban el avance de la prevención en la población de origen europeo (Di Liscia, 2011). No obstante, a pesar de su insuficiencia, el número de vacunados creció en la década del 70 (Penna, 1917).

No obstante la irregular implementación de los avances de la medicina moderna en aquella época en la provincia de Santa Fe (Oggier-Jullier, 1984) (Ropolo,

16 En febrero de 1862 (AGPSF. A. de G. T 22, F 610) Nicolás Denis, jefe indio del Sauce, envía a su ayudante Juan Madera a buscar la carreta de “bicios” que contiene 12 arrobas de yerba, 3 de tabaco y ½ resma de papel; nos da una idea de lo pobres que debieron resultar estas raciones para una población de 500 personas.

2005), la vacuna antivariólica no resultaba extraña. En ocasión de la epidemia de 1859, se inmunizó a “*la mayor parte de la ciudad...*” de Santa Fe (Oggier-Jullier, 1984, p. 301). La interiorización de la importancia de esta práctica se abriría paso lentamente en la población.

Para la década del 70, las colonias de inmigrantes europeos en el centro norte santafesino contaban con médicos permanentes; implementándose, a fines del siglo, medidas de aislamiento y vacunación contra la viruela (Oggier-Jullier, 1984). También en las poblaciones criollas, se percibe la predisposición a recibir la vacunación y el accionar del gobierno en ese sentido. En Santa Rosa de Calchines, en enero de 1873, el Juez de Paz escribe al ministro general de gobierno satisfecho por haber recibido a un practicante de medicina quien vacunó a 74 niños de ambos sexos.¹⁷ En esta localidad había una reducción mocoví, pero no hay constancia de que fuera alcanzada por esta campaña de vacunación. El rebrote de la epidemia en el lugar, un año después de estas vacunaciones, no afectó prácticamente a los “argentinos”, y sí a los indígenas, podemos confirmar el supuesto de que éstos fueron excluidos de las mismas.

Otro factor a considerar, es el recurso a la medicina tradicional indígena entre los reducidos. El viajero Mantegazza señala la presencia de “curanderas” y sus remedios:

“La panacea universal de los indios abipones, mocovis, tobas y, en general, de los indígenas del Chaco, es la raíz de guaycurú, que emplean para uso interno y externo. No sé si por emulación del arte o por inercia, jamás quisieron mostrarme la planta que daba este milagroso remedio.” (Mantegazza, 1916).

Sin embargo, el chamanismo y el uso de plantas medicinales retrocedían gradualmente entre los indígenas reducidos en el norte santafesino; ya fuera por la aceptación del cristianismo, o porque estando circunscriptos a las reducciones no tenían fácil acceso a las plantas curativas del monte.

En la reducción del Sauce, está documentada la búsqueda y dependencia de médicos y medicina occidental; el 10 de marzo de 1862, Nicolás Denis, comandante indígena de la reducción pedía un médico para el teniente de lanceros José Ricardo Gómez e insistía en que le enviaran al doctor Enrique Palmarín, porque le “*tenían confianza*” y porque había ido muchas veces al Sauce.¹⁸

17 AGPSF. A. de G. T, 38, 1872-73, F. 121

18 AGPSF. A. de G. T 23, 1862, F. 256

Con respecto a otras medidas preventivas conocidas en la época, como el aislamiento de los enfermos, el enterramiento de los cadáveres a mayor profundidad, la suspensión de reuniones multitudinarias, etc. no se practicaron en las reducciones del Chaco durante el s. XVIII (Rosso, 2011); y tampoco encontramos indicios de que fueran aplicadas en la década de 1870. Por el contrario, en los libros parroquiales consta la continuidad de los bautismos y matrimonios, ceremonias que implicaban la reunión de personas. Di Liscia adjudica a la iglesia en general, el haber obstaculizado la implementación de medidas que contrarrestaran la enfermedad en la reducción y promovido la resignación entre los indígenas.

Conclusiones

El bajo crecimiento demográfico observado en los indígenas reducidos en San Jerónimo del Sauce durante la segunda mitad del s. XIX y la práctica extinción de la etnia abipona como grupo diferenciado, se relacionan directamente a las consecuencias de la epidemia de viruela de 1873.

El impacto catastrófico que revistió, teniendo en cuenta la alta mortalidad, que afecta sobre todo a menores y recién nacidos, no sólo se explica por la ausencia de anticuerpos y la aglomeración de personas que implicaba la vida en las reducciones, sino también por el descenso en la calidad de vida que se verificaba en las mismas.

Desde las primeras épocas de la conquista, la viruela se demostró un "agente" bélico de importancia en la lucha contra los indígenas. Como un factor natural, quitaba responsabilidad y culpa a los sectores dominantes ante una lamentable "destrucción accidental". La comparación del desarrollo de la epidemia de viruela en poblaciones de inmigrantes europeos y criollos de la misma zona, no sólo nos ha revelado la magnitud de la padecida en la reducción analizada, sino que, al focalizar en el accionar de las autoridades, nos advierte de una política diferencial respecto de las medidas tomadas frente a la enfermedad, para los distintos tipos de asentamientos, según quiénes fueran sus pobladores.

Para el año del desarrollo de esta epidemia no se puede afirmar que la vacuna se haya negado a los indígenas como herramienta para asegurar su desaparición. Pero la vacunación era el único preservativo eficaz para el control de esta enfermedad, se conocía y se aplicó en poblaciones cercanas a la reducción y sin embargo, no hay evidencia de reclamo o solicitud de vacunación para la población reducida de San Jerónimo del Sauce.

Bibliografía

- Caloni, Vicente** (1884): “Apuntes históricos sobre la fundación del colegio de San Carlos y sus Misiones en la Provincia de Santa Fe” Imprenta y Librería de Mayo, Bs. As.
- Caloni, V.** (1897): “Bosquejo histórico de las misiones franciscanas al norte de la provincia de Santa Fe” Santa Fe. Establecimiento tipo-litográfico J. Benapres
- Coni, Emilio R.** (1978): “Contribución al estudio de la viruela en Buenos Aires. Causas de su propagación; excesiva mortalidad en la ciudad y campaña”. Memoria presenta a la asociación médica bonaerense. Bs. As. Imprenta de Pablo E. Coni.
- Dalla-Corte Caballero, Gabriela** (2012): Mocolvíes, franciscanos y colonos de la zona chaqueña de Santa Fe (1850-2011), Prohistoria ediciones, Rosario.
- Di Liscia, María Silvia** (2000): “Robar el paraíso: indios, viruela y bautismo en Argentina (1870-1884)” Quinto Sol Revista de Historia Regional 4, pp 67-86.
- (2011): “Marcados en la piel: vacunación y viruela en Argentina (1870-1910)” *Ciência y Saúde Coletiva*, vol.16 no.2, Rio de Janeiro, en: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232011000200005
- Gómez L, Augusto** (1998): “Amazonia colombiana: contacto-contagio y catástrofe demográfica Indígena” *MAGUARE* 13, pp 143-163
- Green, Aldo** (2018): “Sauceros, criollos y colonos en las llanuras santafesinas a mediados del siglo XIX.” *Revista RBBA*. V.7 n° 1 p. 97-120.
- Green, Aldo – Molina, Gabriela** (2015) (a): “Cautivos indígenas en la sociedad santafesina del siglo XIX”. *Rev. Junta Provincial de Estudios Históricos de Santa Fe*, Nro. LXXII
- (2015) (b): “La incorporación de contingentes indígenas en las fuerzas militares de la sociedad criolla, en la frontera norte santafesina durante el s. XIX”, VI Congreso Regional de Historia e Historiografía. UNL. FHUC
- (2015) (c): “Del despojo militar al despojo legal del territorio: la marginación de la propiedad de la tierra de los mocolvíes del norte santafesino en el S. XIX”, VI Congreso Regional de Historia e Historiografía. UNL. FHUC
- Jackson, Robert** (2014): “Comprendiendo los efectos de las enfermedades del Viejo Mundo en los nativos americanos: la viruela en las Misiones Jesuíticas de Paraguay”. *IHS. Antiguos jesuitas en Iberoamérica*, vol. 2 n° 2, pp 88-133.
- Kersten, Ludwig** (1968): *Las tribus indígenas del Gran Chaco hasta fines del siglo XVIII*, Universidad Nacional del Nordeste, Resistencia.

- Mantegazza, Paolo** (1916): “Viajes por el Río de la Plata y el interior de la Confederación Argentina” Universidad de Tucumán. Buenos Aires. Imprenta y Casa Editora de Coni Hermanos
- Marioni Berra, Alcira** (2005): “Variables en el proceso poblacional de corona. Etapas de crecimiento demográfico y de despoblación”, Congreso argentino de inmigración. IV Congreso de Historia de los pueblos de la provincia de Santa Fe. Asociación Amigos del Archivo General de la Provincia. Esperanza.
- Molina, Gabriela- Green, Aldo** (2018): “Epidemias de viruela y reducciones indígenas: dos casos en la frontera norte santafesina del s. XIX”. En La Historia de la Salud y la enfermedad. Recursos archivísticos y metodológicos de un campo en construcción. Adriana Álvarez comp. Eudem
- Oggier, Gabriel- Jullier, Emilio** (1984): Historia de San Jerónimo norte, T. I, editorial Apis, Rosario.
- Penna, J.** (1885): “La viruela en la América del sud y principalmente en la República Argentina” Buenos Aires Félix Lajouane, Editor Librairie Générale.
- Ratto, S.** (2011). Estado y cuestión indígena en las fronteras de Chaco y la Pampa (1862-1880). Revista de ciencias sociales, 3(20), 7-27. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/1526>
- Ropolo, Rubén** (2005): “Crónicas de la medicina en Santa Fe. Reseña del cuidado de la salud de los primeros pobladores de la región centro oeste de la provincia de Santa Fe. Años 1660 a 1940”, Congreso argentino de inmigración. IV Congreso de Historia de los pueblos de la provincia de Santa Fe. Asociación Amigos del Archivo General de la Provincia. Esperanza.
- Rosales Jiménez, José** (2010): “La mayor catástrofe demográfica de la historia” Anales Médicos, Vol. 55, N° 4, pp. 217- 223
- Rosso, Cintia Natalia** (2011): “Epidemias de viruela en las reducciones chaqueñas de abipones y mocovíes durante siglo XVIII” Eä, vol. 2, N° 3. www.ea-journal.com pp 1-28
- Vellard, Jehan** (1953-55): “Causas biológicas de la desaparición de los indios americanos” BIRA. 11, pp 77-93.

Las fiestas por la asunción de Carlos III en la Santa Fe tardocolonial: ¿nuevas celebraciones o nuevas intenciones?

JUAN FRANCISCO REINARES

reinaresjuan@gmail.com

Facultad de Humanidades y Ciencias, UNL.

Resumen

Este trabajo pretende visibilizar algunas figuraciones constitutivas del orden en la sociedad hispanoamericana, y en particular en la ciudad de Santa Fe, durante la segunda mitad del siglo XVIII. Se promueve analizar el rol simbólico de las celebraciones y ceremonias que se llevaron a cabo. Para ello fueron utilizadas las actas capitulares que se encuentran en el Archivo General de la Provincia de Santa Fe y una crónica resguardada en el Archivo General de la Nación. Es necesario incorporar nuevos enfoques, bibliografía y problemas, pensando en esta temática como objeto de estudio.

A fines de siglo XVIII, desde la Corona española se diseñaron e introdujeron una serie de modificaciones específicas para las colonias, tratando de aumentar el control, asegurar la defensa y fomentar un crecimiento económico que genere un aumento de la recaudación fiscal. Estas medidas son conocidas como Reformas Borbónicas, y su implementación tuvo efectos diferentes según las regiones. En particular, resulta de interés para este trabajo, atender a la cuestión política y simbólica de la construcción del poder, haciendo hincapié en las celebraciones que se realizaron por la asunción de Carlos III al trono español.

Palabras clave: fiestas / orden / poder / Santa Fe

“...finalmente se terminó la Real función con la mayor grandeza, pompa y felicidad; dando todo el pueblo, en repetidas vivas, y subidos clamores de aplauso y regocijo la última llamarada de sus ardientes deseos de emplear y agotar en aclamaciones de nuestro amado Monarca hasta la última respiración...” (Teniente Gobernador Vera Mujica al gobernador de Buenos Aires Don Pedro de Cevallos, Santa Fe 1760-1761, Archivo General de la Nación).

1. Introducción

El propósito del siguiente trabajo es visibilizar algunas de las figuraciones que permiten analizar algunos de los elementos constitutivos del orden de la sociedad hispanoamericana en la ciudad de Santa Fe durante la segunda mitad del siglo XVIII, que administrativamente formaba parte del Virreinato del Perú hasta 1776, año en que fue creado el Virreinato del Río de la Plata y pasó a depender del mismo.

En esta oportunidad se sintetizan algunos de los aspectos analizados en una adscripción en investigación realizada en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL, junto con equipos de investigación en el marco de los CAI+D¹ desde el año 2011.

Los procesos de conquista y colonización de territorios americanos por los españoles transformaron profundamente a las sociedades originarias, si bien la Corona española procuró imponer un orden colonial, esta sociedad adquirió diferentes características según la región geográfica y la composición social.

En la construcción del orden se utilizaron diferentes estrategias, algunas institucionales y otras informales o de socialización. En este caso particular, se propone reflexionar en torno al rol de las fiestas y celebraciones urbanas que se dieron en Santa Fe en la segunda mitad del siglo XVIII, destacando la función del cabildo como la principal institución reguladora del orden en el ámbito local, sin dejar de tener en cuenta aspectos vinculados a la reconfiguración del ejercicio del poder en el ámbito metropolitano.

El tema de las fiestas y celebraciones en Hispanoamérica, ha sido abordado por diferentes investigadores como Juan Pedro Viquiera Albán *¿Relajados o reprimidos? Diversiones públicas y vida social en la ciudad de México durante el Siglo de las Luces*. FCE, México, 1987; Jaime Valenzuela Márquez *Fiesta, rito y política: del*

1 Curso de Acción para la Investigación y el Desarrollo.

Chile borbónico al republicano, Chile, 2014. En relación a la etiqueta, el ceremonial y las emociones contamos con los trabajos de Pablo Ortemberg *Rituales del poder en Lima (1735-1828): de la monarquía a la república* y Pablo Fucé *El poder de lo efímero: historia del ceremonial español en Montevideo (1730-1808)* Montevideo: Linardi y Risso, 2014. Para el Río de La Plata, es muy importante tener en cuenta los aportes de Juan Carlos Garavaglia: *el teatro del poder: ceremonias, tensiones y conflictos en el Estado colonial*.

El análisis de la construcción y reconstrucción simbólica -desde una perspectiva teórico metodológica- que suponen la fiesta y su relación con el poder, permite aproximarnos a entender algunas de las claves más importantes de la conformación de la sociedad colonial.

En relación a la perspectiva teórica, resulta pertinente tener en cuenta el rol que juegan a lo largo del tiempo la cristalización de las figuraciones, ya que definen características peculiares que permiten a esa figuración establecer diferencias con otras de ellas en el mismo momento histórico o uno diferente.

Norbert Elias propone la categoría de figuración para referirse a relaciones concretas y específicas creadas por los grupos sociales regidos por sus propios códigos, normas y principios. Por esto, es importante analizar las figuraciones de la sociedad santafesina tardocolonial, haciendo énfasis en las relaciones que se concretaban durante las celebraciones.

Este trabajo se centra en las festividades locales, pero sin dejar de lado cuestiones generales. Comienza con un estado del arte en relación al tratamiento del tema en general, y en particular para Santa Fe. Luego, una serie de preguntas vinculadas con la reflexión en torno al concepto de fiesta en la época colonial, las regulaciones vinculadas a las mismas y las relaciones que pueden establecerse con el contexto de Reformas Borbónicas que afectaron tanto a la Metrópoli como a la colonia. Continúa con el desarrollo de algunos aspectos relacionados con las fuentes relevadas, para presentar conclusiones provisionarias que inviten a seguir profundizando en la temática.

En relación a las fuentes, se tuvieron en cuenta las actas del cabildo de la ciudad, y cédulas reales de la segunda mitad del siglo XVIII, que se encuentran en el Archivo General de la Provincia de Santa Fe (en adelante AGPSF); y la crónica de Vera Mujica (1760-1761) al Gobernador de Buenos Aires, Pedro de Cevallos, que se encuentra en el Archivo General de la Nación.

A lo largo de la dominación española, las autoridades pusieron especial atención a los documentos desde los primeros días de la conquista, esto nos permite investigar en profundidad diferentes temas y recurrir a las fuentes, pero los docu-

mentos no nos dicen mucho ya que como sostiene Marc Bloch sólo hablan cuando uno sabe interrogarlos (Bloch, 1996: 86). En este sentido, entra en cuestión la problemática de la subjetividad de quién produjo el escrito, al haberlo hecho con una intencionalidad, constituye una de las dificultades que debe enfrentar cualquier investigador.

En este caso, la disponibilidad de fuentes es limitada, en el sentido de que fueron producidas en el seno de la élite constructora del poder a nivel local. Sin embargo, pueden rastrearse aspectos importantes para iniciar algunas reflexiones.

2. En relación al espacio

La ciudad de Santa Fe, fue fundada con el objetivo de abrir puertas a la tierra, el 15 de noviembre de 1573 por Juan de Garay, en aquel entonces, la jurisdicción del Cabildo era bastante mayor que la de la actualidad: abarcaba lo que es hoy la provincia de Santa Fe, parte de las actuales provincias de Córdoba, Corrientes, Entre Ríos y norte de Buenos Aires. Desde su fundación y hasta 1590 se encontraba comprendida bajo los poderes de los adelantados rioplatenses, figuras institucionales características de la época de exploración y conquista; en esa fecha se creó la Gobernación del Paraguay y Río de la Plata, destacándose como figura activa y notoria Hernando Arias de Saavedra (Barriera-Tarragó, 2006: 37).

Antes de la llegada de los españoles, el territorio estaba habitado por diferentes grupos aborígenes con gran movilidad y que alternaban la caza, la pesca y la recolección aprovechando los recursos naturales. Desde sus inicios, se construye en la región y por los mismos contemporáneos, una representación conflictiva sobre la relación vecino-indígenas, situación que se observa en las actas capitulares. Tal es así, que fue una de las causas que generó el traslado de la ciudad a su actual emplazamiento.

Al efectuarse el traslado y la traza de la nueva ciudad, ésta se mantuvo tal como lo había hecho Garay, casi cien años antes en el sitio original, lo que, pese a haberse extraviado el plano, posibilitó que se pudieran identificar con más facilidad los restos, cuando la ciudad vieja comenzó a ser relevada por el Dr. Agustín Zapata Gollán².

Las mejores condiciones del nuevo sitio ampliaron los recursos disponibles y potenciaron el rol de la ciudad como articuladora del espacio. Por su ubicación es-

² Fue un historiador y director del Departamento de Estudios Etnográficos y Coloniales, iniciando en 1949 las excavaciones que pusieron a la luz los vestigios de Santa Fe la Vieja.

tratégica como cruce de caminos, Santa Fe se transformó en un espacio privilegiado para el comercio interregional que operaba mediante la triangulación mercantil entre Asunción y Potosí (Barriera-Tarragó, 2006: 159).

En relación a la sociedad es importante tener en cuenta que:

«a pesar de los factores que frenaron el crecimiento de Santa Fe y su hinterland, los grupos dominantes se las ingenieron para conservar su situación de privilegio. Se mantuvo así una sociedad estratificada, jerárquica, en la que ciertos grupos familiares –las élites– lograron, mediante un entramado de relaciones, ejercer el poder económico y político y el control social» (Giletta, Scarafia, Vecari, 2015-2016: 9).

Desde sus inicios, en la diagramación de la ciudad colonial, se hace evidente la formalización de una determinada estratificación. El reparto y la ubicación de los solares marcaba las diferencias de jerarquía social entre sus poseedores.

La centralidad de la plaza era fuertemente simbólica: alrededor suyo se encontraban las principales instituciones políticas y religiosas y la casa de los vecinos más destacados. Además, era el sitio donde se reunían y celebraban las principales fiestas.

Luis María Calvo (2011), sostiene en relación al trazado de las ciudades Hispanoamericanas -en muchos casos similar-, que la geometría neutra de la traza inicial, se superpuso la materialización de experiencias vitales y originales, activadas por la interacción de condiciones ambientales y humanas diversas. Además, su obra es importante porque en ella interpreta los procesos de conformación del espacio teniendo en cuenta indicadores físicos, sociales y culturales.

Entre los individuos que habitaban la ciudad, se fue conformando una sociedad urbana, «con sus normas, relaciones sociales, identidad. Sociedad que va construyendo su propia cultura, el sistema de valores, actitudes y comportamientos que se resumen con la denominación de cultura urbana» (Areces, 2000: 148).

En cuanto a la cantidad de habitantes que residían en Santa Fe, no existen cifras oficiales ya que se carece de padrones censales para el período. Para «fin del siglo XVIII, (Félix) Azara calculaba para toda la jurisdicción santafesina entre 11.292 y 12.630 pobladores, de los cuales 4.000 residían en la ciudad» (Areces, 2000: 148).

Teniendo en cuenta un punto de vista material, «sus edificios se reducen a ciento treinta y cinco casas de teja (...) y como unas trescientas habitaciones pajizas, se ven además otras sesenta desiertas y veinte enteramente arruinadas» (Informe del

procurador José Teodoro de Larramendi al Cabildo, Justicia y Regimiento, 6/7/1795).

En la sociedad urbana colonial se diferenciaban los vecinos. El ser vecino significaba tener acceso a la propiedad de la tierra, una casa poblada, cargos en el cabildo, poseer armas, integrar el grupo de la gente decente -tal como figura en las actas-, entre otros privilegios. De esta manera, los vecinos constituyeron el grupo social que monopolizó el poder; para conservarlo y/o reforzarlo, combinaron una serie de diferentes estrategias. Las fiestas, sirvieron para visibilizar y exteriorizar ese poder, además de remarcar las jerarquías de cada uno en la sociedad, ya que las mismas transmitían no sólo los valores del grupo dominante; sino también un proceso de reafirmación de las identidades y de la parte de la tradición que garantiza dicha jerarquía social. Interesa particularmente para este trabajo, las celebraciones realizadas para la Asunción al trono de Carlos III.

3. En relación a la fiesta en la época colonial

Las celebraciones formaron parte de la transmisión ideológica y de poder por parte de la Corona a los dominios en el nuevo continente. Las festividades urbanas en honor al rey, con su despliegue de gastos y decoración simbólica fue una afirmación de su poder, y en tierras americanas se hicieron extensivas a las autoridades que lo representaban. Una de las afirmaciones importantes para tener en cuenta es la que hace Víctor Mínguez al definir a la fiesta colonial como «universo simbólico y ceremonial en el que aparecían integradas todas las artes» (Mínguez, 2003: 50).

En relación a esto, es importante pensar las fiestas como rituales; Erving Goffman en una de sus obras, propone una conceptualización del ritual. Desde su perspectiva, más que un suceso extraordinario, el ritual es parte constitutiva de la vida diaria del ser humano, por lo que se puede decir que la trama de la vida cotidiana está constituida por ritualizaciones que ordenan los actos y gestos corporales. En esta línea, los rituales se pueden analizar como cultura interiorizada, cuya manifestación es el dominio del gesto, de las emociones y la capacidad para presentar actuaciones convincentes ante los otros con quienes interactuamos (Goffman, 1997).

En particular, interesa destacar el rol de los rituales en las ciudades, ya que

«En ocasiones la fiesta supone una intervención específica en la ciudad, detallándose en qué puntos de la trama se construyen aparatos, puertas, arcos o fuentes; en otras, la fiesta se entiende como procesión, al ser un cortejo que recorre la ciudad siguiendo un

itinerario preciso y claro. En ambos casos se destacan partes de ciudad, valorando y jerarquizándose unos espacios frente a otros» (Sambricio, 1988: 577).

En definitiva, es importante entender y analizar las fiestas, como momentos constitutivos de la sociedad colonial, marcados por un fuerte simbolismo material e inmaterial.

En este sentido, Juan Pedro Viquiera Albán (1987) el primero que estudia las diversiones públicas en México durante la segunda mitad del siglo XVIII, afirma que se verificó una fuerte disputa por el espacio en la ciudad de México, lo hace teniendo en cuenta las diversiones públicas como ámbito privilegiado para analizar las prácticas, los hábitos y comportamientos públicos de los grupos sociales. En su trabajo, recrea el proceso de transformación de la naturaleza de las diversiones públicas como consecuencia de la participación de los sectores populares y observa cómo los funcionarios influenciados por la ilustración, intentaron normar los comportamientos, a tal punto de concluir en la idea de que existieron relajados y reprimidos.

Las diversas festividades que se realizaron en América tuvieron algunas características heredadas de las que se realizaban en la Metrópoli y con las que se parecieron en muchos aspectos. Sin embargo, los contextos sociales, culturales y económicos eran diferentes.

En la construcción del orden, determinados rituales canalizaban socialmente la representación del Monarca y el afianzamiento a nivel local de la dominación imperial, así lo aclara Jaime Valenzuela en su trabajo:

«Para lograr la alimentación continua de la socialización de estas metáforas legitimantes, proyectándolas a la sociedad en su conjunto, el sistema preveía una participación colectiva de la comunidad de súbditos a través de un campo litúrgico específico (...) y su proyección en un espacio mayor, transformando su gloria en una fiesta pública -alegre o luctuosa, según la situación-. En todos los casos, la omnipresencia de la Iglesia otorgaba la necesaria sacralidad» (Valenzuela, 2014: 108).

Es así que en las ciudades de la colonia se daba lugar a una serie de fiestas y celebraciones que combinaban la decoración del espacio urbano y de las instituciones, la construcción de determinadas escenografías para llevar adelante ceremonias, procesiones y diversiones populares; todas manifestaciones en las que gran parte de la sociedad acompañaba al rey o a sus símbolos representativos.

Por ejemplo, el paseo del Real Estandarte -cuestión que se profundizará más adelante-, la asistencia a determinadas misas, o las corridas de toros cumplían una

función muy importante en el esfuerzo de las autoridades locales de fortalecer el modelo jerárquico al que debían ajustarse las relaciones sociales. Tal es el caso de la fiesta taurina «considerada como un ejercicio de caballería estuvo, desde un principio, en España ligada a una visión aristocrática y guerrera del mundo que se plasmaba simbólicamente, por ejemplo, en la distribución de lugares y asiento» (Tornay, 1998: 9). Los palcos estaban reservados a las más altas autoridades, en sintonía con el lugar que ocupaban en la jerarquía social.

Sobre las investigaciones en el área rioplatense, es necesario tener en cuenta a Juan Carlos Garavaglia, en su trabajo *El teatro del poder: ceremonias, tensiones y conflictos en el estado colonial*, rescata a las *Crónicas del Buenos Aires colonial* de Torre Revello por el relevante material que brinda y toma como referentes teóricos a Norbert Elias, Serge Gruzinski a José Antonio Maravall y a E. P. Thompson. De este modo, ayuda a comprender que los rituales que las distintas ceremonias públicas deben seguir son apreciados dentro del complejo escenario sociocultural del mundo colonial, y que estos rituales funcionan como signos que expresan situaciones conflictivas por el poder que se dan en estas sociedades, a las que adjetiva como de corte barroco. Esto último no es un detalle menor, ya que afirma que era un barroco terminal, y por ello mismo, quizás más puntilloso en sus aspectos ceremoniales.

En relación a la historiografía santafesina sobre la temática, el trabajo de Manuel Cervera (1907) y la Nueva enciclopedia de la Provincia de Santa Fe (1992), no se detienen específicamente en las fiestas, sino que son obras generales en las que encontramos apartados dedicados a las mismas. Sí se pueden destacar artículos cuyo tema específico son las celebraciones en la Santa Fe tardocolonial en los trabajos de Andrés Roverano (1963) y María Laura Tornay (1998).

Teniendo en cuenta estas consideraciones, resulta oportuno remarcar la importancia de este trabajo para reconstruir las festividades que se realizaban en Santa Fe en la segunda mitad del siglo XVIII, ya que su conocimiento surge de obras generales (algunas enciclopédicas) en las que prevalece meramente la descripción de las mismas o en artículos puntuales. Además, constituye un aporte más a la constitución del campo historiográfico santafesino, con temas no tan nuevos, pero sí con otras miradas.

4. ¿Nuevas celebraciones o nuevas intenciones?

Para aproximarnos a algunas respuestas, es importante vincular las problemáticas locales con el contexto general de la época. Los historiadores europeos tienen

un amplio consenso en relación a la crisis del siglo XVII. Su posible incidencia en Hispanoamérica, dio lugar a diferentes interpretaciones; algunos afirman que esa crisis se dio también en las colonias, considero oportuno recordar el planteo de Ruggero Romano, que en su libro *Coyunturas opuestas*. La crisis del siglo XVII en Europa e Hispanoamérica, pone en cuestión la crisis en los territorios coloniales, y sostiene que el traslado de dicha crisis, no se dio en forma mecánica como sostienen determinados historiadores. Romano propone una coyuntura inversa en relación a Europa, remarcando que el debilitamiento de la corona española provocó un relajamiento del control sobre América, y esto se tradujo en el fortalecimiento de la autonomía en algunos poderes locales.

La situación comenzó a cambiar con la muerte de Carlos II en 1700, que derivó en el conflicto por la sucesión, ya que no había herederos. Es por esto que ocupó el trono, el nieto de Luis XIV, Felipe de Anjou (quien inició la dinastía de los Borbones como Felipe V) y desató así, la guerra de sucesión (1700-1713).

Teniendo en cuenta estos cambios, es oportuno remarcar que, en el siglo XVIII, los dominios coloniales van a ser atendidos con un nuevo enfoque. En su trabajo, David Brading (1990) explica que la familia de los Borbones -influenciada por el contexto ideológico de las ideas ilustradas de los intelectuales franceses- se encontró en la necesidad de centralizar su poder tanto en España como en sus colonias, frente al avance de los poderes locales. Dicha centralización implicó un refuerzo de la autoridad del monarca y sus colaboradores. A mediados de siglo XVIII, Carlos III -quien asume el trono en 1759- junto a sus ministros y consejeros, intentó llevar a la práctica el programa de la ilustración. Lo que algunos denominan despotismo ilustrado, fue una variante de la monarquía, eficaz en relación a la centralización del poder y de los medios que usó para concretarlo.

En este contexto, se diseñaron e introdujeron una serie de modificaciones específicas para las colonias, tratando de aumentar su control, asegurar la defensa y fomentar un crecimiento económico que genere un aumento de la recaudación fiscal. Estas medidas son conocidas como Reformas Borbónicas y su implementación tuvo efectos diferentes según las regiones. En particular, resulta de interés para este trabajo, atender a la cuestión política y simbólica de la construcción del poder.

Es necesario aclarar que todo grupo dominante intenta convertir sus intereses particulares en intereses generales. Con la dominación pretende unificar la sociedad, constituyendo un orden político jerárquico y se legitima otorgando a este el carácter de un orden que opera en el bienestar de todos.

Teniendo en cuenta esto, las reformas se relacionan con la consolidación de un nuevo entramado de la configuración estatal. En este, tuvieron un importante rol

diferentes instrumentos de socialización que no son nuevos, sino que se redefinieron en función de las nuevas ideas y objetivos de los gobernantes. Debido a la fuerte impronta evangelizadora de la conquista y la colonización del actual territorio santafesino, «las fiestas religiosas, fueron una de las principales celebraciones en las que esta configuración estatal se manifestaba» (Barriera-Tarragó, 2006: 116). No fueron abandonadas las tradicionales festividades religiosas, sino que fue reforzada la presencia del monarca, consolidando también celebraciones ligadas específicamente con el culto a la familia de los reyes y sus aciertos como gobernantes.

Tal es así, que se puede apreciar en las actas que en Santa Fe ha quedado testimonio, por ejemplo, de la muerte y asunción de reyes, el festejo por la rendición de Colonia del Sacramento, y por el nacimiento o fallecimiento de otros miembros de la familia real.

Para la asunción de Carlos III, en un acta se informa que «se dispone hacerla en la plaza pública, con paseo del Real Estandarte. Como regocijos se ordenan corridas de cañas, sortija, rúas, y días de toros y 3 de comedias. Todos los gastos serán costeados por la ciudad» (AC. AGPSF: T XIII F174 a 175. 02/09/1760).

Las fuentes permiten afirmar que desde que se fundó la ciudad, se cumplió con el ritual del paseo del Real Estandarte; encabezando las celebraciones, ya que su presencia representaba la figura del monarca, al que había que acatar y rendir el homenaje correspondiente. En relación al estandarte, Manuel Cervera señala que era:

«un pedazo de tafetán ó terciopelo encarnado, llevando á ambos lados las armas reales, y las de la ciudad ó el Santo patrón, con flecaduras de seda, borlas y cordón dorado y vara de plata: el alférez real con su custodia, sostenía este estandarte y los festejos refluían en el personaje, que con sangre y vida obligábase a defenderlo y guardarlo» (Cervera, 1907: 59).

Además, el paseo del Real Estandarte, estaba sujeto a todo un estricto protocolo que era necesario cumplir en todas las celebraciones, como se establece en el siguiente despacho del Gobernador:

«Sale el estandarte real en mano del alférez, sale toda la ciudad a caballo a sacar a la justicia mayor de su casa y van con ella a la del alférez donde esta el estandarte enarbolado, prefiriendo el lugar más preminente el alférez real (...) llegado a la parroquia, al tiempo que se canta el evangelio, el alférez real con el estandarte, que recibe del regidor más antiguo sube a la grada superior hasta que se acabe y le asisten a las borlas del es-

tandarte dos regidores, los más antiguos. Por costumbre desde la fundación de esta ciudad y para que contra ella no se intenten nuevas costumbres, que siempre redundan en discordia de partes» (Despacho del Gobernador de Buenos Aires sobre el paseo y ceremonias del Estandarte, en Cédulas Reales y Provisiones, cabildo de Santa Fe, AGPSF, tomo III 1743-1774).

Además del paseo del Real Estandarte, para la proclamación del nuevo rey se dispusieron una serie de regocijos, que también se realizaban con motivo de la festividad de San Jerónimo, patrono de la ciudad, celebrada cada 30 de septiembre. Para recabar más detalles aún de la celebración, sirve lo que el Teniente Vera Mujica escribió en una crónica enviada al gobernador de Buenos Aires, Pedro de Cevallos, en la que expresaba lo siguiente:

«Al festivo esplendor del banquete regalado se siguieron tres muy alegres días de comedias (...) después de satisfacerse los gremios y familias que merecían por su calidad las primeras atenciones sobró todas las noches copiosa cantidad para saciar el apetito de todo el numeroso insaciable vulgo, que concurría con tantas ganas de ver, como de gustar de tan dulce y regalada fiesta. (...) a las comedias le siguieron cuatro días de corridas de toros (...) por ser repetida todos los años, es la que menos novedad tiene, y menos excita la curiosidad más culta, aunque el vulgo siempre vive hambriento, y rara vez medio satisfecho de este recreo. (...) finalmente se terminó la Real función con ya mayor grandeza, pompa y felicidad; dando todo el pueblo, en repetidas vivas, y subidos clamores de aplauso y regocijo la última llamarada de sus ardientes deseos de emplear y agotar en aclamaciones de nuestro amado Monarca hasta la última respiración» (Teniente Gobernador Vera Mujica al gobernador de Buenos Aires Don Pedro de Cevallos, Santa Fe 1760-1761, Archivo General de la Nación).

La crónica refuerza la idea de la utilización de las celebraciones como forma de exteriorizar el poder y reafirmar jerarquías dentro de la sociedad. Podemos ver cómo algunas denominaciones que realiza Mujica, las vincula a determinados rituales: las familias de calidad con las comedias y el vulgo con las corridas de toros. También la jerarquización se aprecia en el banquete, ya que en primer lugar se satisface a las familias que así lo merecen -según el redactor-.

Además de centralizar los festejos en torno a la figura del monarca, fue importante celebrar los aciertos de la monarquía; que a su vez reforzaban la dominación y remarcaban las jerarquías sociales. Por ejemplo, en el siguiente fragmento de un

acta se puede apreciar que el objetivo fue hacer partícipe a la ciudad de una de las hazañas de la monarquía, ya que se establece que:

«Por carta del 2 del corriente, el Gobernador participa la rendición de la Colonia del Sacramento, y solicita al cuerpo, con la gente de distinción, concurra al Tedeum que se deberá cantar en la Matriz. Ante este suceso, se resuelve hacer officiar una misa cantada solemne, con el Tedeum, en la Matriz, con la presencia de todo el clero y demás principal vecindario, repique en todas las iglesias, y 3 noches de luminarias, que se iniciarán el 1º de diciembre» (AC. AGPSF. T: XIII f 247. 29/11/1762).

Como se puede leer, la celebración se dirigió al principal vecindario y se realizó en la Matriz, principal institución religiosa de la ciudad. Con esto, se puede decir que el marcado acento absolutista que los borbones ejercieron en sus territorios, no sólo se evidencia en la reiterada exaltación individual de las personas reales que nacían, fallecían o que ascendían al trono, sino también en celebrar los aciertos de los gobernantes.

En relación a la pregunta planteada en el título de este trabajo, vale destacar que las celebraciones urbanas que se realizaron en la Santa Fe tardocolonial no representaban una práctica nueva en su totalidad, siendo celebraciones que existieron desde que se fundó la ciudad. Pero con el nuevo espíritu que los borbones le imprimieron a su administración -y más aun con el reinado de Carlos III-, se vieron reforzadas en su importancia, destacando la centralidad del monarca y su familia.

Particularmente, en relación a las intenciones, podemos pensar cómo fueron aprovechadas también por la élite local. Del relevamiento de las actas capitulares se puede apreciar cómo en el seno del Cabildo se dieron las principales discusiones para organizar las fiestas y controlar las conductas de los otros, pero también se identificaron conflictos entre los miembros del mismo, que llevaron a regular por un lado, lo que podríamos llamar las cuestiones de etiqueta, como por ejemplo, en este caso referido a la vestimenta: «El Teniente de Gobernador presenta la carta que le cursó el Gobernador Francisco de Paula Bucareli y Urzúa (...) por la cual autoriza a reemplazar el vestuario de golilla que hasta aquí se ha usado por el de casa- ca negra» (AC. AGPSF. T. XIV f 31 a f 33 27/11/1769).

Y este otro fragmento en el que se establece la ubicación física dentro del cabildo, estableciendo jerarquías entre las autoridades, «El Tesorero tendría en las funciones públicas el asiento detrás de los Alcaldes y delante de los Regidores y debería rendir cuenta anual de su administración» (AC. AGPSF. T. XIV f 7 a f 10. 14/06/1769).

También se identifican tensiones en relación a cómo se los nombraba frente al resto, en este tipo de sociedad, el título honorífico era esencial. Por ejemplo, en un acta se expresa que ministros de Real Hacienda se quejan por haberlos degradado:

«Se considera el oficio de los Ministros de Real Hacienda, del 31 de julio último, diferido en el acuerdo anterior, por lo cual se quejan de que se les degradó en dos partes en el acta de dicho acuerdo, negándose los privilegios y prerrogativas de sus empleos. El Alcalde 1º expresa que para que el Cabildo pueda conocer su defecto, es necesario que señalen el hecho. Estima que el incidente se debe a que en la citada acta fueron mencionados sin exponerse la condición de Señores, destacando que ello se hizo al dirigirse a ellos en derechura. A su propuesta, en el cuerpo resuelve responderles que especifiquen el motivo de su instancia» (AC. AGPSF. T. XV B, XV f 397 a 400 v. 03/08/1789).

Teniendo en cuenta los casos citados en los que se perciben conflictos de etiqueta por la vestimenta y ubicación dentro del cabildo y por la forma en que se los nombra y registra en las actas, es necesario aclarar que no fueron seleccionados e incorporados a este trabajo con el fin de mostrar una disputa literal, sino para reforzar la idea de que estas cuestiones eran utilizadas con la intención de reafirmar simbólicamente el rol de cada uno en la jerarquía social, defender esa posición frente a los miembros del cabildo –primero- y al resto de la sociedad. Para fortalecer esta idea, resulta importante recuperar lo que plantea en su trabajo Pablo Ortemberg:

«etiqueta y ceremonial son mecanismos de representación y diferenciación (...) a través de los cuales se lleva a cabo la competencia cortesana por las oportunidades escalonadas de poder, prestigio y status. Estos actos simbólicos reproducen de manera fetichista la jerarquía y el poder real, en un constante juego de reconocimiento escénico de la posición social del individuo» (Ortemberg, 2006: 23).

Claramente se puede observar el rol del Cabildo como institución que –centrándose en lo simbólico- buscaba apaciguar tensiones y exteriorizar el poder por medio de las fiestas, pero también regular y/o prohibir en función de lo que los cabildantes consideraban el bienestar general, buscando en todos los casos, consolidar el orden.

En su trabajo, Garavaglia intenta demostrar que no eran pequeños detalles mundanales, sino de elementos centrales que hacen a la estructura del poder y a la cohesión social del mundo colonial. Para ello cita a Torre Revello (1943) quien

afirma que los funcionarios coloniales eran más celosos en la mayoría de las veces de pequeños detalles que del cumplimiento del deber. Esto se entiende en un contexto en el que el ceremonial es un medio para mantener el orden social, y en el que se expresan ciertas relaciones sociales mediante un determinado comportamiento ritualizado

Todos los símbolos como vestimenta, asientos, colores, formas de mencionarse frente a otros que hoy no tienen el mismo significado para nosotros, sí tenían significantes sociales y políticos por los participantes de las ceremonias durante la colonia. Cada uno de estos actos simbólicos ritualizados, expresan elementos de la estructura social y política.

El libro *La sociedad cortesana* de Norbert Elias, representa un importante aporte que se debe tener en cuenta al momento de comprender las figuraciones; ya que, en dicho libro, explica las diferentes figuraciones que dan cuenta de una sociedad diversificada y, por tanto, compleja.

La etiqueta y ceremonial en la época tardocolonial, representan diferentes aspectos de la sociedad mediante los cuales se advierten diversas figuraciones, esto hace que su expresión en términos históricos -y no teóricos-, reflejen la reproducción concreta de la sociedad en un determinado orden.

Las interrelaciones humanas que dan forma a las figuraciones presumen vinculaciones emocionales que reflejan el contacto de los individuos cara a cara, además, suponen que el intercambio social se proyecta por símbolos compartidos que permiten la identificación del yo y el nosotros, marcando diferencias.

5. Consideraciones

Las fiestas pueden ser consideradas como ritos que involucran y vinculan una serie de prácticas y una variada disposición de símbolos asociados a las mismas, y en las que el ritual aparece como una forma de comunicación orientado a la escenificación colectiva.

Teniendo en cuenta lo analizado hasta el momento, la bibliografía sobre las fiestas y celebraciones en la ciudad de Santa Fe durante la segunda mitad del siglo XVIII, debe revisarse en función de los nuevos aportes de la historiografía sobre la temática, con renovados objetivos y enfoques, es necesario discutir y/o complejizar muchos de los presupuestos generalizantes con nuevas miradas.

En la construcción del orden colonial, queda claro el rol del cabildo como institución reguladora de las fiestas. Algunos regocijos pasaban a ser secundarios o ac-

cesorios, pero necesarios para regular el orden y/o evitar desorden. Las celebraciones fueron aprovechadas por los vecinos con la intención de reforzar la dominación a nivel local y exteriorizar su poder.

El interés apunta a señalar las relaciones entre la fiesta urbana y las formas de expresión del poder político en la sociedad colonial, al mismo tiempo, se puede apreciar cómo los que ejercieron el poder fueron conscientes también de la funcionalidad de la fiesta.

Como lo demuestran las evidencias, la religión tuvo un rol central en todas las celebraciones, pero no se constituyó como componente exclusivo, menos aún a partir de las reformas borbónicas, como se propone en este trabajo.

De diversas maneras y con diferentes intenciones estas festividades lograron, con los recursos e instrumentos de la época, múltiples efectos en la sociedad santafesina que contribuyeron a enseñar, divertir y controlar a los grupos que la conformaban.

Se puede apreciar que se construyó un espacio destinado a la fiesta, sujetos que participaban con determinados roles, un tiempo establecido y una serie de acciones ritualizadas asociadas a la celebración. En cada caso -y dependiendo de las posibilidades del momento-, la fiesta se presentó más o menos asombrosa, y contó con los instrumentos desarrollados en este trabajo.

¿Qué reflexiones se pueden realizar sobre las fiestas que se acostumbraban a hacer en Santa Fe en la segunda mitad del siglo XVIII? Si bien algunas estaban ligadas a lo que establecía el calendario ritual cristiano, podemos afirmar que van mucho más allá y muestran de qué modo se expresó en estas celebraciones un complejo entramado del orden. En este caso regulando los conflictos, y asegurando –a través de la construcción de representaciones- el orden social establecido.

Las fiestas representan un tema crucial que se debe considerar al momento de analizar y comprender las figuraciones de la sociedad tardocolonial santafesina, ya que las diferentes figuraciones, permiten pensar en una sociedad heterogénea, por ende, compleja.

Bibliografía

Andino, Mario Daniel. (1992) *La Sociedad Hispano-Colonial*. Nueva Enciclopedia de la Provincia de Santa Fe, 2 vols. Ediciones Sudamérica, Santa Fe.

Areces, Nidia (2000) *Las sociedades urbanas coloniales*, 10 vols. Nueva Historia Argentina, Sudamericana, Buenos Aires, 2000.

- Barriera Darío y Tarragó Griselda**, (2006) *Los años del criollo. Negocios y vida política en tiempos de Hernandarias*, 12 vols. Nueva historia de Santa Fe. Prohistoria ediciones, Santa Fe, 3: 37.
- *Transformaciones en un espacio de frontera. La población, los recursos y las rutas*, 12 vols. Nueva historia de Santa Fe. Prohistoria ediciones, Santa Fe.
- *Las reformas borbónicas*, 12 vols, Nueva historia de Santa Fe. Prohistoria ediciones, Santa Fe.
- Brading, David**, (1990) *La España de los borbones y su imperio americano*, 16 vols, Crítica, España, 2: 85-126.
- Bloch, Marc**. (1996) Apología para la historia o el oficio del historiador, México, Fondo de Cultura Económica.
- Calvo, Luis María** (2011). Vivienda y ciudad colonial el caso de Santa Fe. Ediciones UNL, Santa Fe.
- Carmagnani, Marcello y Romano, Ruggiero**. (1999) *Componentes sociales*, 3 vols. Para una historia de América: Las estructuras. FCE, México, 1.
- Cervera, Manuel**. (1907) *Historia de la Ciudad y Provincia de Santa Fe 1553-1853*, 2 vols. Santa Fe, 2.
- Elias, Norbert**, (1996) *La sociedad cortesana*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Garavaglia, Juan C.** (1996) “El teatro del poder: ceremonias, tensiones y conflictos en el Estado colonial” en *Boletín del instituto de Historia Argentina y Latinoamericana Dr. Emilio Ravignani*, tercera serie Número 14.
- Gianello, Leoncio**. (1986) *Historia de Santa Fe*. Editorial Plus Ultra. Buenos Aires.
- Giletta Carina-Scarafia Ines-Vecari Silvina**, (2015-2016) “Conflictos intrafamiliares en el seno de la élite santafesina tardo-colonial. Análisis de casos relacionados con la herencia”, *Revista de la Red de Intercatedras de Historia de América Latina Contemporánea*, Córdoba, 3, no. 5.
- Goffman, Erving**. (1997) La presentación de la persona en la vida cotidiana. Amorrortu ediciones Buenos Aires, tercera reimpresión.
- Mínguez, Víctor**, (2003) *Efímero mestizo*, en *Iberoamérica mestiza. Encuentro de culturas y razas*, SEACEX y Fundación Santillana, Madrid.
- Ortemberg, Pablo**, (2006) “Teatro, jerarquía y potlatch: examen socio-histórico y antropológico de las entradas virreinales en Lima”, *Revista de Artes y Humanidades UNICA*.
- Roverano, Andrés**. (1963) Festejos populares en Santa Fe colonial, *Revista de la Junta Provincial de Estudios Históricos de Santa Fe*. Tomo XXVIII, Santa Fe.
- Sambricio, Carlos**. (1988) *Fiestas en Madrid durante el reinado de Carlos III*. Madrid.

Tornay, María Laura. (1998) Juegos y diversiones públicas en Santa Fe tardocolonial (1770-1800) *Congreso de los pueblos de la provincia de Santa Fe. Historia y perspectiva.* Santa Fe.

Valenzuela, Jaime. (2014) *Fiesta, rito y política. Del Chile borbónico al republicano.* Ediciones de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos.

Viqueira Albán, Juan Pedro, (1987) *¿Relajados o reprimidos? Diversiones públicas y vida social en la ciudad de México durante el Siglo de las Luces.* Fondo de Cultura Económica, México.

El MOCASE y el sistema político santiaguense (2001-2008). Análisis a partir de la “estructura de oportunidades políticas” y “procesos enmarcadores”

MAURICIO EZEQUIEL TIBALDO

mauriciotibaldofhuc@gmail.com

Facultad de Humanidades y Ciencias - Universidad Nacional del Litoral

Resumen

¿Qué hace que un movimiento social se incline por una u otra vía de acción colectiva? Esta es una pregunta que desde diferentes perspectivas teóricas se hicieron muchos científicos, esto es, desde el surgimiento de los “nuevos movimientos sociales” en la década de los sesenta. Con el crecimiento del área de estudio en torno a este objeto, las respuestas a este interrogante fueron variadas y suscitaron gran cantidad de polémicas. Sin embargo, hacia finales del siglo XX, luego de dos décadas de intercambios y debates entre aquellos que eran afín a las interpretaciones de una u otra de las dos grandes escuelas (la norteamericana y la europea), surgieron intentos de realizar una síntesis teórica sobre movimientos sociales que incorporase y combinase los distintos elementos que cada una tenía para aportar.

Este trabajo se inscribe en el marco proporcionado por dicha síntesis, centrándose particularmente en dos categorías de análisis: estructura de oportunidades políticas y procesos enmarcadores. De esta manera, pretendemos resolver la incógnita respecto a la pregunta inicialmente formulada, en este caso, refiriéndonos específicamente a los caminos elegidos por las fracciones del MOCASE tras su división hacia finales del 2001 y teniendo en cuenta la “transición” desde el régimen político juarista hacia -intervención federal mediante- el primer gobierno del Frente Cívico que finaliza en el año 2008. La transición política es un hecho clave puesto que marca estrategias de acción colectiva opuestas frente a este escenario político que se presenta con significados diferentes para una y otra fracción.

Palabras clave: estructura de oportunidades políticas / procesos enmarcadores / MOCASE

1. Introducción

El MOCASE surgió el 4 de agosto de 1990¹ en la localidad de Quimilí como resultado de la organización de las familias y comunidades campesinas de la región.

El comienzo de este proceso organizativo data de principios de los años ochenta. En este sentido, la intervención de la Iglesia Católica y de organizaciones no gubernamentales (ONG's) como la Fundación para el Desarrollo en Justicia y Paz (FUNDAPAZ) y el Instituto de Cultura Popular (INCUPO) fue fundamental para las tareas de capacitación y asesoramiento del movimiento campesino que comenzaría a organizarse zonalmente en las diferentes regiones de la provincia.

La necesidad de una organización de mayor alcance y peso político radicaba en que, hacia finales de la década de los ochenta, la profundización del conflicto entre empresarios y campesinos hizo que se perdiese parte del apoyo de la Iglesia (principalmente de la diócesis de Añatuya) y del gobierno provincial que, durante el inicio del conflicto, había sabido actuar como mediador entre las partes involucradas.

La constitución del MOCASE buscaba aunar las experiencias organizativas preexistentes de la zona, en una organización de segundo grado que tuviese alcance provincial y actuase como representante de los campesinos ante las autoridades del Estado santiaguense en el conflicto por la tierra (Barbetta, 2007).

En la década de los noventa, las características estructurales del sistema político tales como el clientelismo, la visión patrimonialista de lo público y el deterioro de las prácticas democráticas (Saltalamacchia y Silveti, 2012), sumadas a las políticas de represión por parte de las autoridades del Estado provincial, tuvieron un impacto sobre la estructura organizativa del MOCASE. Este impacto podía observarse en las diferentes estrategias y decisiones de la organización que buscaban re-

1 El proceso de formación que culmina con la fundación, sin embargo, tiene sus antecedentes. En primer lugar, podríamos citar "El grito de Los Juríes", el 29 de octubre de 1986, cuando más de 1500 campesinos se congregaron en lo que sería la primera manifestación por el derecho a la tierra en la localidad que lleva el nombre de la movilización. En segundo lugar, el antecedente más inmediato es del 1 de diciembre de 1989, cuando la mayor parte de las organizaciones campesinas preexistentes se autoconvocaron en la misma localidad, con el propósito de conocerse mejor y dar impulso a la idea de la conformación de un movimiento de alcance provincial con una única estructura organizativa. A esta primera reunión se sucedieron otras en diferentes localidades como Forres, Colonia Dora, Añatuya, hasta llegar a Quimilí, el 4 de agosto de 1990, cuando se funda formalmente el movimiento y se elige la primera Comisión Directiva del MOCASE (Memoria de los Orígenes de la Central Campesina de Productores del Norte, en adelante MCCPN, 2015: 173). Para un rastreo más exhaustivo de los antecedentes del MOCASE y de las tareas realizadas por las organizaciones precedentes para la concientización del campesinado santiaguense, recomendamos el trabajo realizado por De Salvo (2014).

afirmar la autonomía del movimiento campesino respecto de otros actores del sistema político.

La resistencia a la participación dentro de la política institucionalizada y a la articulación con este tipo de actores es un hecho que no atraviesa grandes cambios hasta finales de la década del noventa y principios del nuevo siglo. Es a partir de este momento que se producen una serie de procesos internos y externos a la organización que modificarían las estrategias de lucha implementadas en el entorno del sistema político provincial, al menos, para una parte del movimiento. Así, por un lado, entre finales del año 2001 y principios de 2002, se produce la fractura interna del MOCASE en, principalmente, dos líneas²: una vinculada al PSA³, y la otra, nucleada en instancias de articulación de carácter regional como la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo (CLOC)⁴ e internacional como la Vía Campesina⁵, de la cual deriva su nombre.

Por otro lado, el 1 de abril de 2004, marca el final del gobierno de “Nina Juárez”⁶ que culmina con la intervención federal de Santiago del Estero, por disposición del gobierno nacional. Esta intervención inicia un proceso de transición política, encabezado por el interventor designado por el gobierno nacional: el Dr. Pablo Lanusse⁷ quien se desempeñaría en el cargo hasta las elecciones dispuestas en 2005, en las que triunfaría el Frente Cívico, liderado por Gerardo Zamora.

2 Como señala Desalvo (2014), algunos testimonios sugieren que existe un tercer desprendimiento del MOCASE original, la denominada “Central Jurías”, que surgió de una escisión del MOCASE vinculado al Programa Social Agropecuario (PSA) y que recientemente ha comenzado a acercarse al MOCASE Vía Campesina (VC). No obstante, esta escisión es muy pequeña, llegando aproximadamente a las 10 familias. Por estos motivos, por lo general, esta división es ignorada por la bibliografía que versa sobre el tema.

3 El PSA era uno de los tres programas creados por el Estado durante la década del noventa para intervenir en la política agropecuaria de Argentina. Se fundó en 1993.

4 La CLOC está formada por organizaciones rurales de Argentina, Belice, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, Guatemala, Honduras y otros países de América Latina y el Caribe. Es una instancia de articulación continental, fundada en 1994 comprometida con la lucha social que representa a movimientos campesinos, de trabajadores, indígenas y afrodescendientes.

5 Vía Campesina es un movimiento internacional originado en 1992. Coordina a organizaciones de pequeños y medianos productores y agricultores, mujeres rurales y comunidades indígenas de casi todos los continentes.

6 La crisis del gobierno juarista se inicia a raíz de las movilizaciones por el Doble Crimen de la Dársena. Así se denominó a los asesinatos ocurridos entre enero y febrero de ese año de dos jóvenes mujeres en una zona cercana a la localidad de La Banda, vecina a la capital santiagueña. El proceso de movilización que se había iniciado como un reclamo de justicia por las jóvenes desencadenó en una crítica a todo el régimen político de Santiago del Estero, principalmente por el vínculo de funcionarios políticos y de la policía con el crimen.

7 Pablo Javier Lanusse, abogado y político argentino que, durante la Presidencia de Néstor Kirchner en el año 2003 y hasta su designación como interventor federal de la provincia, ocupó el cargo de Secretario de Justicia de la Nación.

Entendemos que estos procesos plantean algunas preguntas respecto a: ¿de qué manera son enmarcados los cambios en el sistema político provincial por el MOCASE PSA y VC a partir de la intervención federal? Y, en función de esto, ¿cómo repercuten en la implementación de diferentes estrategias de lucha?

El análisis en función de estas preguntas nos ayuda a comprender las razones que motivaron la adopción de estrategias diferentes por parte de una y otra línea del MOCASE, teniendo en cuenta la relación con el sistema político provincial.

Para comprender el sistema político santiaguense hasta la intervención federal, el actor clave es Carlos Arturo Juárez, perteneciente al Partido Justicialista (Campos, 2014). Juárez gobernó la provincia en cinco ocasiones: 1) entre 1949 y 1952; 2) entre 1973 y 1976; 3) entre 1983 y 1987; 4) entre 1995 y 1998; 5) y entre 1999 y 2001, mientras que su esposa – Mercedes Aragonés de Juárez, entre 2002 y 2004⁸.

Según la clasificación realizada por Schnyder (2011) el juarismo puede dividirse en cuatro etapas. 1- formativa (1949-52); 2- estructuración del régimen (1973-76 y 1983-87); 3- consolidación (1995-99 y 1999-2002); y 4- crisis y derrumbe (2002-04).

El análisis de las etapas de consolidación y crisis (1995 hasta 2004) contrapuesto al del primer gobierno de Gerardo Zamora (2005-2008) nos permite identificar los cambios y posibles continuidades en el entorno político que resulten significativos como oportunidades políticas para la acción colectiva.

Por su parte, la reconstrucción del proceso de división entre 2001 y 2002 a partir de los marcos interpretativos y el análisis respecto a la construcción de la identidad existentes hacia el interior del MOCASE PSA y VC nos ayuda a examinar el significado atribuido por una y otra línea organizativa a dichos cambios en el entorno político.

El trabajo de análisis es realizado mediante aportes conceptuales provenientes de la teoría del proceso político (Tarrow, Tilly) y la teoría de los marcos o perspectiva del encuadre (Snow y Benford, 1992). Estos aportes han intentado ser sintetizados teóricamente en sucesivos trabajos abocados al estudio de los movimientos sociales. Al respecto, pueden mencionarse los realizados por Mc Adam, Mc Carthy y Zald (1999), Tarrow (1997) y Mc Adam, Tarrow y Tilly (2001) y más recientemente el libro de Della Porta y Diani (2015), donde se realiza un esfuerzo por presentar, comparar y evaluar los aportes al estudio sobre los movimientos sociales.

⁸ Mercedes Aragonés de Juárez asumió el 12 de diciembre de 2002 en reemplazo de Darío Moreno, ex presidente de la cámara de Diputados y, por entonces, gobernador interino (entre noviembre de 1998 y diciembre de 1999). Moreno tuvo que asumir debido a que "Nina" Juárez, vice-gobernadora de Carlos Díaz, inicialmente no asumió al cargo debido a una prescripción médica. Los tres eran del partido justicialista santiaguense.

Así, la evaluación de los cambios y posibles continuidades del Estado Provincial y el sistema político en función de las oportunidades y amenazas para la acción colectiva de cada fracción del movimiento campesino santiaguense es llevada a cabo a partir de la noción de estructura de oportunidades políticas. De esta manera, contraponemos desde el punto de vista de cada fracción las oportunidades políticas y amenazas que se presentaron entre los últimos gobiernos juaristas y el primer gobierno de Gerardo Zamora inclusive.

Para el proceso de división del MOCASE y la construcción y reconstrucción de las identidades de cada fracción nos valemos de la noción de procesos enmarcadores. De la misma manera, la reconstrucción de las identidades de cada fracción es de utilidad para establecer la relación existente entre estas y la producción de diferentes lecturas de una y otra organización respecto a los cambios en el escenario político como una oportunidad política (o no), así como la adopción de ciertas estrategias de acción colectiva y articulación para cada caso.

Como podemos ver, la relación entre estructura de oportunidades políticas y procesos enmarcadores nos permite visualizar cómo las oportunidades y amenazas para la acción colectiva de ninguna manera se tratan de características estructurales objetivas, sino que “dependen del tipo de atribución colectiva del proceso de enmarcado de los objetivos del movimiento” (Mc Adam, Tarrow y Tilly, 2001: 45). Siguiendo esta línea, pretendemos indagar de qué manera el cambio en el contexto político provincial, luego de la intervención federal, es definido por las dos organizaciones del MOCASE, desembocando en estrategias diferentes en relación a cómo se posicionan respecto del sistema político provincial.

2. Marco teórico-metodológico

Este trabajo propone contribuir en la comprensión de la influencia de las definiciones/ atribuciones colectivas de significado de los cambios en el sistema político provincial santiaguense en el período 2001-2008. Para esta tarea, optamos por un enfoque cualitativo que nos permita entender el modo en que la realidad es producida, experimentada y comprendida por los sujetos actuantes y captar la percepción que tienen de ellos mismos en su propio contexto, asumiendo que la realidad se construye social e históricamente y cambia constantemente (Durán, 2012).

El proceso de indagación cualitativa lo realizamos a partir del estudio de caso, en tanto nos permite focalizarnos en la descripción y examen detallado y comprensivo de un caso definido: el MOCASE (Durán, 2012). El análisis en función

de este proceso de indagación incorpora el contexto (temporo-espacial y político), lo que permite una mayor comprensión de su complejidad y particularidad.

A su vez, para realizar este análisis utilizamos dos de los conceptos centrales de la síntesis teórica sobre movimientos sociales, la estructura de oportunidades políticas y los procesos enmarcadores.

2.1 Estructura de oportunidades políticas

Las principales oportunidades para la acción colectiva son aportadas por los cambios en la estructura de oportunidades políticas. Tarrow define a esta categoría como “las dimensiones del entorno político que incentivan a la gente para llevar a cabo acciones colectivas afectando a sus expectativas de éxito o fracaso” (1997: 85). Asimismo, en escritos posteriores la define de forma parecida como “dimensiones consistentes-aunque no necesariamente formales, permanentes o nacionales- del entorno político, de los actores sociales o políticos, que los animan o desincentivan a la hora de hacer uso de sus recursos internos para generar movimientos sociales” (Tarrow, 1997:49). De esta manera, el concepto de oportunidad política hace énfasis en los recursos externos al grupo, proveídos por el entorno político, que pueden ser aprovechados por los actores del movimiento.

En este trabajo en particular, para la identificación de los cambios en el contexto político provincial, las variables de análisis de la estructura de oportunidades políticas que consideramos relevantes son:

1) cambio en los alineamientos dirigentes: reconfiguración de las alianzas interpartidarias y entre diferentes sectores del Estado santiaguense, teniendo como parteaguas el proceso de caída del régimen juarista y la llegada al poder del Frente Cívico.

2) disponibilidad de aliados o alianzas influyentes dentro del sistema político: partidos políticos y funcionarios que sirvieron de apoyo al MOCASE-PSA en el período bajo estudio teniendo en cuenta su participación en el Frente Compromiso Social.

3) cultura del sistema político: realizamos una descripción de las etapas de consolidación y crisis del juarismo y los primeros tres años del gobierno del Frente Cívico (2005-2008), en torno a la aplicación de políticas hacia el accionar colectivo que pueden ser de represión y exclusión o de facilitación e integración.

4) estructura institucional del Estado: nos permite realizar una descripción del entorno político en función de la disposición de las instituciones del Estado provin-

cial en torno a: a) la dispersión/separación de los poderes del Estado y b) el poder del Estado respecto de otros actores del campo socio-político identificando cómo afectaron las posibilidades de acceso de las demandas del movimiento campesino a las instituciones del sistema político.

2.2 Los procesos enmarcadores

El papel desempeñado por las percepciones de los actores y la atribución colectiva del contexto político está desarrollado a partir del concepto de procesos enmarcadores.

Según Mc Adam, Mc Carthy y Zald, el término hace referencia a “los esfuerzos estratégicos conscientes realizados por grupos de personas en orden a forjar formas compartidas de considerar el mundo y a sí mismas que legitimen y muevan a la acción colectiva” (1999: 27), definición que se encuentra muy estrechamente ligada a las propiedades que señala Tarrow sobre la solidaridad y los objetivos comunes de los movimientos sociales.

La creación de símbolos sirve para dar sentido a las experiencias de vida de los actores sociales, vinculando la experiencia colectiva con la individual, proporcionando un sistema de valores que sostienen la acción colectiva en el tiempo en un determinado modelo cultural (Tarrow, 1997).

Si bien la producción simbólica de los movimientos sociales está orientada a la crítica de las representaciones dominantes del orden y los patrones sociales, los marcos interpretativos “deben producir nuevas definiciones de la base de solidaridad colectiva para transformar la identidad de los actores de forma que favorezca la acción” (Della Porta y Diani, 2015: 111).

En este sentido, la elaboración simbólica es un proceso fuertemente relacionado a la identidad colectiva, puesto que la reinterpretación simbólica es el resultado de la relación de los actores individuales y colectivos en interacción con otros actores sociales. Esta relación atribuye un significado específico a los rasgos, hechos vitales y los sistemas de relaciones sociales en los que están insertos los actores del movimiento construyendo las bases de la identidad colectiva.

Tanto los marcos interpretativos como la identidad colectiva resultan inevitablemente selectivos y parciales dado el proceso de reinterpretación simbólica del mundo. De esta manera, están sujetos a redefiniciones constantes lo que hace que la identificación social sea principalmente dinámica, aunque está dotada de ciertos

rasgos estáticos ya que tiene también cierta “continuidad y solidez en el tiempo” (Della Porta y Diani, 2015: 129).

Para finalizar, el análisis de los marcos permite abordar el proceso de atribución de significado que subyace a la explosión de un conflicto. Este proceso consta de tres etapas, definidas por Snow y Benford (1988) como las dimensiones diagnóstica, pronóstica y motivacional que corresponden al reconocimiento de una situación como problema social o injusticia, a sus posibles estrategias para su solución y a motivaciones para actuar de acuerdo a este conocimiento, respectivamente.

A partir del material propio elaborado para este trabajo, las entrevistas realizadas por otros investigadores en los trabajos consultados, las memorias de las centrales campesinas de Pinto, Quimilí y de productores del norte y el material audiovisual elaborado por los integrantes del propio movimiento realizamos un análisis en función de tres procesos o dimensiones de la problemática de la lucha por la tierra en Santiago del Estero:

1) Diagnóstico del problema o marcos de diagnóstico: esto incluye: 1) la identificación de un problema y presencia de actores autorizados para hablar de un problema, un factor complejo puesto que distintos actores sociales buscan imponer su interpretación de determinadas cuestiones; y 2) la identificación de los responsables de la situación, siendo estos actores o grupos fácilmente identificables o bien, la atribución de responsabilidad a un determinado fenómeno o tema dominante como el sistema capitalista o la globalización neoliberal.

La diagnosis en este caso hace referencia a la construcción del problema de la tierra como problema social. Esto implica hacer una reconstrucción del proceso de concienciación y organización del movimiento campesino durante la década de 1980, que determinó el fin de la situación de “desalijos silenciosos” de las comunidades campesinas mediante la desnaturalización de esta situación y su consecuente percepción como injusta.

Otro aspecto crucial en la construcción del problema es la constitución del MOCASE como actor autorizado de los intereses del movimiento campesino provincial, disputando las interpretaciones del problema con otros actores sociales (como los jueces, los medios de comunicación y funcionarios del gobierno y del Estado).

Diagnosticar un problema implica también la identificación de los causantes del mismo. En este sentido, pueden identificarse diferentes culpables: empresarios, funcionarios del Estado, el Estado como institución, el modelo sojero y, en una dimensión más abstracta, la globalización neoliberal capitalista.

2) Pronóstico del problema o marcos de pronóstico: los marcos de pronóstico implican la búsqueda de soluciones, lo que genera hipótesis sobre nuevas formas de

regular las relaciones sociales entre los grupos, nuevas formas de ejercicio del poder y otras formas de acción no exploradas dentro de la cultura dominante. Dentro de un mismo movimiento pueden surgir distintas ideas acerca de cuáles pueden ser las soluciones. Por ejemplo, algunos activistas pueden estar guiados por visiones de rechazo al capitalismo, mientras que otros pueden plantear alternativas “viables”, pero en cierta medida compatibles con el sistema.

La definición del problema tiene como consecuencia la definición de las posibles estrategias y consecución de objetivos que permitan solucionar parcial o totalmente el problema mediante la acción conjunta. En este sentido, este elemento nos permite entender la estrategia de construcción de autonomía del MOCASE durante el período juarista a partir de la percepción del Estado como adversario. El análisis de las distintas lecturas del MOCASE-PSA y VC respecto a los cambios en la estructura de oportunidades políticas tras la intervención federal y la llegada al poder del Frente Cívico pueden ayudar a comprender por qué el primero percibió como estrategia válida de acción la participación dentro del sistema político formal, mientras que el segundo descartó la capacidad de agencia dentro del mismo y optó por vincularse a ONG's e instancias de articulación de tipo regional y global.

Este elemento nos permite mostrar cómo la selección de una estrategia de acción colectiva no está determinada por la estructura de oportunidades, dado que también interviene la manera en que la situación es interpretada, pero sirve, asimismo, para mostrar el ida y vuelta que existe entre las categorías de procesos enmarcadores y estructura de oportunidades políticas.

3) Marcos identitarios: la construcción de una identidad colectiva es un proceso por el cual los actores se reconocen a sí mismos y son reconocidos por otros actores, como parte de agrupaciones más amplias. Este proceso se desarrolla estrechamente con el reconocimiento y la creación de conectividad emocional formando lazos de solidaridad. En palabras de Della Porta y Diani:

Conlleva un sentido de propósito común y compromiso compartido en una causa que permite que activistas y/u organizaciones individuales se consideren vinculados de manera inextricable con otros actores en una movilización colectiva más amplia (Della Porta y Diani, 2015:44)

La selección de estrategias también está relacionada con la construcción de una identidad del movimiento que motive la acción colectiva. En este caso, nos permite indagar respecto a qué identidad construyen los integrantes del MOCASE-PSA y VC

durante este período y establecer una relación entre la identidad y las estrategias de lucha colectiva en los conflictos por la tenencia de la tierra.

3. El MOCASE y el juarismo

3.1 El MOCASE como la voz del campesinado santiaguense

La constitución del MOCASE como actor autorizado para representar los intereses campesinos es un proceso que se lleva a cabo a medida que las distintas organizaciones zonales preexistentes y las formadas posteriormente, confluyen en la necesidad de una organización de alcance provincial. En este sentido, las distintas instancias de reunión fueron generando un consenso en torno a esta idea, pero respetando la autonomía hacia el interior de cada una de las organizaciones que lo componen y hacia el exterior de la organización (Acta Fundacional del MOCASE, 1990).

Por otra parte, la concientización respecto a los derechos campesinos sobre el acceso a la tierra y a los derechos amparados en el Código Civil, fue de la mano del proceso de constitución como actor autorizado, encarado por las ONG's que brindaban asesoramiento legal y jurídico (INCUPO, FUNDAPAZ y posteriormente PROINCA).

Sin embargo, la labor de concientización a cargo de las ONG's fue solo una primera etapa en el proceso de construcción del problema social y de hecho, constituía un techo para la "cuestión política" como señala uno de los fundadores del MOCASE

Una segunda etapa empieza a concentrarse por promoción de Quimilí y Jurés, a instancias de grupos de personas que tenían que ver conmigo y con el cura [Killmeate]. Dijimos: "empecemos a juntar a las otras experiencias para que no queden en la nada, con el techo que suelen poner FUNDAPAZ e INCUPO a la cuestión política y el poder a campesinos e indígenas" (...) porque había que negociar una cosa más revolucionaria, como pretendíamos algunos, a una cosa más institucionalizada hasta con personería jurídica, donde estaban los de INCUPO y FUNDAPAZ, no tanto por ideología sino porque no les convenía una asociación sin fines de lucro con el nombre de MOCASE, que les quitara gaita de proyectos (Ángel Strapazzón en Memoria de la Central de Quimilí, 2012: 47).

La cuestión política hacia referencia a la identificación del acceso a la tierra como problema social, no de naturaleza puramente jurídica, en este sentido, esto es

resultado de la desnaturalización de los desalojos a partir de la tarea inicial de concientización sobre el derecho de posesión (la cuestión legal) y posteriormente, la politización y radicalización del reclamo, puesto que la situación pasa a ser percibida como una injusticia, independientemente de la legalidad de la posesión de la tierra en términos jurídicos.

3.2 La construcción de un antagonismo con el Estado provincial

Este proceso se encuentra vinculado, en primer lugar, a aspectos que tienen que ver con la organización en sí, relacionados a 1) la consolidación de la experiencia organizativa en función de su expansión geográfica y la disputa de nuevos territorios rurales y, 2) la “pérdida del miedo a organizarse” en una provincia donde se instaura el miedo al disenso y se desalientan las iniciativas de organizarse en forma independiente (Resultados del debate respecto al “MOCASE como organización” (en MCCPN, 2015).

En segundo lugar, los cambios en el contexto político provincial, que fueron decantando en la profundización del grado de conflictividad entre el movimiento campesino y el Estado provincial.

En este sentido, la situación hasta principios de los noventa estaba enmarcada en los territorios disputados entre las poblaciones campesinas y los empresarios. El menor número de desalojos y el hecho de que muchos de estos eran realizados por fuerzas paramilitares contratadas por los empresarios sojeros, permitía encausar el conflicto judicialmente y, en caso de que el Poder Judicial fallase a favor de los desalojos, permitía al Estado provincial “actuar de acuerdo a los dictámenes de las leyes” o bien desactivar los mecanismos de protesta y organización mediante la red de intercambio de favores.

En la medida en que el MOCASE se expande geográficamente y disputa nuevos territorios, el conflicto comienza a desencausarse de la dimensión judicial (puesto que las órdenes de desalojo provenían directamente del poder judicial provincial), adquiriendo una dimensión más política que jurídico-legal. En este sentido, el partaguas en la relación entre el movimiento campesino y el Estado provincial también está vinculado al proceso de movilización de Los Jurés, cuando el régimen juarista advierte sobre la peligrosidad de la organización del campesinado para los intereses de las elites provinciales y se niega a recibir el petitorio presentado por las comunidades en manifestación.

Además, los nuevos territorios conquistados por el movimiento campesino no solo implicaban un obstáculo para la “sojización” del territorio rural y pérdidas económicas para empresarios y para quienes buscaban vender las tierras en posesión del Estado provincial, sino que también constituían espacios para el MOCASE que le permitían recrear formas de hacer política más democráticas y participativas. Estos espacios iban en contra de la lógica de las formas tradicionales de hacer política de los punteros y redes clientelares de tipo verticalista que se encontraban a disposición del régimen juarista.

La mayor visibilidad pública de la organización durante la década está atravesada por el período de consolidación del juarismo (1995-2002), marcado por una fuerte cerrazón de la estructura institucional del Estado y la priorización de estrategias excluyentes y represivas para con los movimientos de protesta en general⁹. Por esta razón, el conflicto entre el Estado provincial y el MOCASE fue adquiriendo mayores niveles de violencia, en una escalada represiva del régimen que llega a hacerse visible en los medios nacionales en otro de los casos emblemáticos del movimiento campesino santiagueño: el conflicto en el paraje “La Simona”, en el año 1998.

Por parte del Estado provincial se intentaba imponer una visión del MOCASE como una organización que actuaba sin representatividad de los intereses campesinos, llegando en algunos casos a insinuar que el MOCASE era un claro ejemplo de organización subversiva, según los servicios de inteligencia que trabajaban en la D2 (De Dios, 2010) o bien que existían vínculos del movimiento campesino con grupos terroristas, como lo hizo José Gramaglia, diputado provincial juarista, oriundo de la ciudad de Pinto.

De esta manera, la construcción de un antagonismo claro con el Estado provincial resulta un aspecto clave del marco de diagnóstico sobre el problema de la tierra, debido a que tiene influencia sobre las posibles soluciones (analizadas en función de los marcos de pronóstico), particularmente en la construcción de autonomía del MOCASE y la articulación con organizaciones no gubernamentales como estrategia de lucha.

4. El proceso de división del MOCASE

Más allá de los objetivos comunes planteados en el Acta Fundacional de 1990 en torno a la defensa y la lucha por la tierra, así como a la necesidad de un mejora-

⁹ Este punto está más desarrollado en mi otro trabajo (2021).

miento en la calidad de vida de los campesinos, las diferencias internas desde mediados de los años noventa en adelante llevaron a una paulatina fragmentación de la organización que tendría su conclusión a finales del año 2001 y principios del 2002, originándose dos organizaciones con funcionamiento paralelo: el MOCASE-VC y el MOCASE-PSA.

El proceso comienza cuando, hacia finales de la década de los noventa, surge la idea de llamar a un Congreso que discutiera los objetivos del movimiento y mostrara la masividad del campesinado en Santiago del Estero. En primera instancia, en 1998, se realizaron distintas actividades de reflexión, debate y preparación del Congreso en las comunidades de base, en las centrales y en talleres de formación. Finalmente, el congreso se desarrolló en noviembre de 1999 en la Universidad de Santiago del Estero. Las conclusiones del Congreso arrojaron como resultado de los debates la necesidad de “rediscutir la forma de funcionamiento del movimiento y para tal fin ser convocada una Comisión” (Memoria de la Central de Pequeños Productores del Norte, 2015: 112).

Sin embargo, cuando debía renovarse la comisión directiva, la comisión que se encontraba en funcionamiento no realizó la convocatoria para renovar autoridades. Por esta razón distintas centrales –la Central de Quimilí con el apoyo de Tintina, La Simona y Pinto- promovieron la idea de realizar una Asamblea del MOCASE el 28 de noviembre de 2001, donde se redefiniría la estructura de la organización, convocada en la Casa Diocesana de Santiago del Estero.

Paralelamente, la Central de Los Jurés, con el apoyo de los técnicos desarrolló una comisión directiva en el local perteneciente al PSA, donde asistieron los once delegados de varias centrales –OCCAP, UPSSAN, Añatuya- que eligieron una nueva comisión directiva y el nuevo presidente del MOCASE bajo la tutela de uno de los técnicos del PSA, quien coordinaba la reunión (Durand, 2006). La división del MOCASE fue silenciosa, ningún diario presente en los lugares donde se elegían autoridades mencionó el hecho de que existiesen dos sesiones con elección de autoridades que funcionaban de forma paralela

Para el Nuevo Diario los delegados reunidos en el local del PSA eran el MOCASE y el resto de los delegados estaban “ausentes”. El Liberal no hace referencia a presencias ni ausencias, pero asume a los reunidos en la Casa Diocesana como los integrantes del MOCASE (Durand, 2006: 9).

Existen diferentes hipótesis respecto a las razones de la división¹⁰. Sin embargo, para nuestros fines analíticos haremos mayor énfasis en las alianzas priorizadas y

10 Pueden consultarse en este sentido los trabajos de Desalvo, 2014; Durand, 2006; De Dios, 2010^a; Jara, 2014.

los procesos de imputación de sentidos y significados compartidos que se advierten durante el proceso de división y que van decantando como construcciones que finalizan en la asunción de identidades distintas por parte de cada una de las fracciones de MOCASE.

De esta manera, mediante los marcos identitarios y los marcos de pronóstico podremos establecer el vínculo entre uno y otro aspecto para la formulación de estrategias de acción entendidas como soluciones diferentes al problema del derecho a la tierra, y mostrar cómo se establece una relativa continuidad en el tiempo de los mismos con la intervención federal de 2004 y la llegada al gobierno del Frente Cívico.

4.1 Alianzas e identidad en la construcción de soluciones

En una entrevista realizada por De Salvo (2014), Ángel Strapazzón del MOCASE-VC reflexiona, respecto del MOCASE-PSA, que el vínculo de esta última organización con instituciones estatales tiene que ver con la idea de convertir a los campesinos en pequeños productores económicamente viables:

(...) hacer a los campesinos viables económicamente, productivamente, incorporarlos. (...) Y entonces ellos las rebeliones no las comparten y en eso quedó el otro MOCASE. Yo creo que la ruptura fue clara porque el otro MOCASE tiene que ver con las FAA [Federación Agraria Argentina], por ser productores viables pero en realidad muchos de los campesinos que están en esa organización, como no la formaron políticamente, son más parecidos a nosotros en su postura de lógica campesina (Entrevista a Ángel Strapazzón del MOCASE-VC, De Salvo, 2014: 292).

En este sentido, desde la perspectiva del MOCASE-VC, la fracción vinculada al PSA priorizó el interés por convertirse en pequeños productores, de manera tal que las familias pudieran llegar a subsistir por su cuenta a partir del apoyo de las instituciones estatales y sus programas entendiendo que el vínculo con estos organismos era visualizado como algo natural, como señala Durand (2006) en el fragmento del apartado anterior. Por esta razón, es que el MOCASE-PSA decide afiliarse a la FAA¹¹ y afianza sus vínculos con el Programa Social Agropecuario.

11 Esta afiliación se mantiene hasta los meses finales del período que analizamos en este trabajo. En el año 2008, rompe este vínculo a partir del conflicto entre el gobierno nacional argentino, encabezado por

Para Ángel Massa se trataba de

(...) poder, en principio, mejorar las condiciones de vida de las familias que viven en el medio rural, poder favorecer el protagonismo y la participación a través de las organizaciones. Desde lo productivo concreto, mejorar los índices de producción, sobre todo focalizado en lo que es la producción caprina. Mejorar lo que es las producciones de las pasturas y reservas que permitan que la producción sea más continua y estable en el tiempo (Entrevista a Ángel Massa de INCUPO, De Salvo, 2014: 289).

Asimismo, esta fracción tenía un vínculo estrecho con la Iglesia a través de la Pastoral Social de Santiago del Estero. La UPPSAN por ejemplo -que formaría parte del MOCASE-PSA- tenía la asistencia técnica formal de INCUPO, donde INCUPO llevaba adelante la asistencia técnica de los proyectos del PSA.

De esta manera, el MOCASE-PSA, junto la Iglesia, el PSA, FUNDAPAZ, INCUPO y Greenpeace y otras mesas de tierras regionales, como la Mesa de Tierra de Figueroa formarán parte de la Mesa Provincial de Tierras en 1999, formalizando su relación con el Estado (nacional y provincial)

(...) Son tres patas, la provincia, las organizaciones de base y las de apoyo (las de base son las organizaciones campesinas y las de apoyo las otras asociaciones civiles) y desde la nación sería la Subsecretaría [de Desarrollo y Agricultura Familiar] y ahí es la vinculación que tenemos con el gobierno desde Jefatura de Gabinete” (Entrevista a María Farías, Tesorera del MOCASE-PSA en De Salvo, 2014: 288).

La mesa viene a ser una instancia de síntesis, de darle un marco institucional a lo que ya se venía trabajando acompañando al sector. Todos los caminos y los procesos de construcción social que ha tenido la organización o las organizaciones campesinas desde los ochenta para acá tomó una dinámica distinta. Y la Mesa de Tierra nace acompañado a las organizaciones campesinas a instancias de lo que fue en esos años el jubileo de la tierra promovido por la Iglesia (Hugo Soria de INCUPO, en De Salvo, 2014: 288).

Si bien la consolidación de muchas de las alianzas estratégicas mencionadas en las entrevistas fueron posteriores a la división del MOCASE, sirven para mostrar las diferentes posturas que se iban prefigurando hacia el interior de la organización y la particular inclinación de algunos integrantes por darle formalidad al espacio políti-

Cristina Kirchner, y las corporaciones rurales: Sociedad Rural Argentina (SRA), Confederaciones Rurales Argentinas (CRA), Confederación Intercooperativa Agropecuaria (CONINAGRO) y la FAA (De Dios, 2009).

co tripartito de la Mesa Provincial de Tierras, formada en 1999, cuando el MOCASE todavía era una sola organización.

El grupo que devendría en el MOCASE-VC, por su parte, recuperaba la identidad campesina, vinculada al origen indígena de gran parte de las familias, sobre todo de aquellas ubicadas en departamentos del norte santiagueño donde estaban presentes comunidades de sanavirones, lule-vilelas y guaycurúes.

La recuperación de esta identidad estaba enmarcada en la campaña continental, lanzada en 1992 por los “500 años de Resistencia Indígena, Negra, Campesina y Popular” que articuló a gran cantidad de movimientos sociales en Latinoamérica. En este sentido, Ángel Strapazzón, junto a otros integrantes del MOCASE estaban gestando la posibilidad de generar una organización a nivel nacional con otras organizaciones campesinas de otras provincias, intentando emular procesos regionales y globales como la formación de la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo (CLOC) y la Vía Campesina, hacia finales de 1994, lo que daría lugar finalmente a la formación del Movimiento Nacional Campesino Indígena (MNCI)

Nuestra idea era lograr una construcción nacional que sea genuina, no que nos juntamos cinco y firmamos un documento y entonces decimos que somos el Movimiento. Eso nos llevó diez años, ya con las organizaciones consolidadas provincialmente y con una articulación nacional fuerte. Fueron diez años para que nos llamemos Movimiento Nacional Campesino Indígena. Fue en 2003 tras un proceso largo que recién decimos que somos el Movimiento Nacional Campesino Indígena (Entrevista a Ángel Strapazzón y Diego Montón, 2012).

En este sentido, el MOCASE-VC trabaja la identidad indígena a partir del reconocimiento formal de las comunidades y la participación en el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI)¹², “así como interpelándose desde unas raíces largo tiempo negadas y que implican una búsqueda como comunidad” (Memoria de la Central de Pequeños Productores del Norte, 2015: 50). De esta manera se observa en los testimonios de Ricardo Cuéllar y Beata Céspedes

12 Desde el año 2006, la ley 26.160 sancionada por el Congreso de la Nación inscribe a los territorios como comunidades indígenas gracias al reconocimiento de la propiedad comunitaria por parte del Estado argentino. La ley tiene por objeto declarar la emergencia en materia de posesión y propiedad comunitaria indígena por el término de cuatro años, suspender los desalojos por el plazo de la emergencia y disponer de la realización de un relevamiento catastral de la situación dominial de las tierras ocupadas por comunidades indígenas. La reglamentación de la ley habilita al INAI a crear el “Programa Nacional de Relevamiento de Comunidades Indígenas” (Jara, 2014).

Fue fácil reconocerse como indígenas aquí, yo creo que no hubo dudas (...) Lo que sí: falta, es un proceso lento, es que los demás vecinos que no están reconocidas porque están en otras organizaciones de pensamiento distinto, con el mismo aspecto cultural e ideológico, pero con diferencias en organización, en esas cuestiones (Testimonio de Ricardo Cuéllar en Memoria de la Central de Pequeños Productores del Norte, 2015: 52). (...) Y mis abuelos eran quichuistas, cuando yo era chica no sabía hablar castellano (...) ellos dicen que defendían una lengua indígena, a los indios, pero lo que no recuerdo era que clase de indios eran, pero el quichua ese dependía de los indios, ellos eran bisnietos de los indios (...) Y estamos haciendo el trámite para ver si conseguimos la personería jurídica, para que así podamos más fácil defender nuestros derechos, y defender el territorio, que no nos alambren y alambren nosotros y a vivir todos juntos unidos y defendiendo a todos los territorios, no solamente aquí de nosotros sino también de otras provincias (Testimonio de Beata Céspedes en Memoria de la Central de Pinto, 2009: 28).

Sin embargo, trabajar la construcción de la identidad campesino-indígena implicaba para el MOCASE-PSA un criterio excluyente para muchas familias campesinas, que no se reconocían como tales, no teniendo otra posibilidad que apelar a los juicios de Prescripción Veinteñal contemplados en el Código Civil, como se venía haciendo desde los años ochenta, gracias a la capacitación y concientización protagonizada por ONG's como INCUPO.

Por el contrario, como se observa en el fragmento de la entrevista a Ángel Strappazzón citado al principio de este apartado, la fracción del MOCASE-PSA quedaba sujeta a la solución judicial, poniéndole “un techo a la cuestión política” sobre el derecho a la tierra, puesto que “no compartían la rebelión” –en referencia a la toma de tierras más allá de haber perdido en las instancias judiciales.

De esta manera, podemos observar que “distintas prognosis pueden darse dentro de un mismo movimiento” (Della Porta y Diani, 2015: 109) respecto a un mismo problema. Consideramos que, en este sentido, el MOCASE-VC planteaba una visión de mayor rechazo al sistema político y a las lógicas capitalistas de producción, mientras que el MOCASE-PSA se inclinaba por lo que Anheier define como un enfoque alternativo o bien reformista (Anheier et al, 2001), es decir, por buscar alternativas viables a las prácticas económicas dominantes –es en este sentido que se entiende la idea de la viabilidad económica del campesino como pequeño productor- y a alternativas judiciales dentro del mismo sistema político, limitándose al accionar dentro de los marcos jurídicos que propone el Código Civil argentino.

En este sentido señalan Della Porta y Diani que “Muchos grupos de base, redes contraculturales (...), no aspiran tanto a destruir el capitalismo como a ser capaces de “salirse” de él; proponiendo por ejemplo, experimentos de desarrollo económico sostenible a nivel local, proyectos en el área de lo sostenible (...) (Della Porta y Diani, 2015: 109).

La solución del MOCASE-PSA se planteaba dentro del marco institucional provisto por el sistema político, las organizaciones campesinas y la Iglesia. La “salida” a los conflictos campesinos entonces, estaba ligada a un cambio en las prácticas del Estado provincial que debía proveer en diálogo con los otros integrantes de la Mesa de Tierras las “herramientas para asistir a quienes estaban padeciendo determinada situación de conflicto” (Entrevista a Hugo Soria de INCUPO, De Salvo, 2014: 288).

De esta manera entonces, durante el proceso de división, además de plantearse diversos criterios organizativos, fueron decantando dos tendencias respecto a la construcción de una identidad. En primer lugar, una identidad campesino-indígena en el caso del MOCASE-VC, que abarcase a un “nosotros” más grande, de manera tal que la organización se asuma “como parte de agrupaciones más amplias, estableciendo conexiones emocionales hacia ellas” (Della Porta y Diani, 2015: 128).

En este caso, si bien la identidad campesino-indígena era la más visible, se trataba de una identidad múltiple que incluía a un vasto conjunto de actores englobados bajo ‘lo campesino’, mientras que ‘lo indígena’ formaba parte del proceso de reelaboración simbólica constante que hace a la característica dinámica de la identificación social, enmarcada en un contexto inscripto en la idea de

Revitalizar la cultura indígena, sin caer en la añoranza, sino tomándola como un elemento más en la constitución de sujetos revolucionarios, aplicando la idea de comunidad contrapuesta a la lucha de individuos aislados y de relación de los seres humanos con la tierra como un todo y no como una mercancía (Memoria de la Central de Productores del Norte, 2015: 50).

Pero que también estaba arraigada en la historia del grupo y la memoria colectiva consolidada a lo largo del tiempo en gran parte de los integrantes del movimiento, como ratifican los testimonios.

Igualmente resultó muy importante la construcción de un “otro”, responsable de la situación de los actores (Della Porta y Diani, 2015) contra el que se llamaba a la movilización campesina, siendo en este caso los empresarios y terratenientes que encaraban el proceso de sojización en el marco de un proceso más amplio, como lo es la globalización neoliberal. Dentro de este proceso, el Estado como garante de

esta situación de exclusión asumió un rol muy importante. En este sentido, era el Estado el que posibilitaba la imposición de un modelo productivo basado en el cultivo de la soja y también porque planteaba la posibilidad de que el movimiento sea “chupado por los políticos, gobierno y programas sociales” (Michi, 2010: 256).

Es por esta razón que el VC se destacaba por el cuestionamiento de los organismos estatales, ya que desde su perspectiva vulneraban la autonomía del movimiento. La continuidad de la idea del Estado como enemigo en la perspectiva del MOCASE-VC llevó a descartar a la vinculación con el mismo como una solución para el problema del acceso a la tierra, en un contexto político donde el Estado nacional era el representante de un modelo de producción capitalista y de un régimen político neoliberal y el Estado provincial estaba controlado por el juarismo, fuertemente consolidado. La solución radicaba en generar espacios de articulación a nivel más amplio, en este sentido se entiende el proceso de creación del MNCI y la integración a la CLOC a finales de la década de los noventa.

En segundo lugar, el MOCASE PSA construyó una identidad que no presupone un “nosotros colectivo” fuerte, que no necesariamente compartía una visión sistémica y coherente del mundo (Della Porta y Diani, 2015) sino que más bien estaba relacionada a factores de la estructura agraria santiaguense, la unión en el reclamo para soluciones inmediatas al problema de la tierra y la subsistencia de las familias, y como resultado de la interacción con otros actores sociales que influían sobre el proceso de reelaboración simbólica, como las ONG’s y los técnicos del PSA.

Como mencionamos anteriormente, estas dos tendencias tendrían una continuidad con la intervención federal de 2004 y la llegada del gobierno zamorista.

Por muchos autores que estudian el sistema político santiaguense en este período, la intervención federal forma parte de un proceso de apertura del sistema político provincial en el contexto de la concertación plural kirchnerista en el Estado nacional (Vommaro, 2009; Campos, 2014 y 2019). De esta manera, al igual que hicimos con el juarismo, realizaremos una caracterización de esta etapa que va desde el 2004 al 2008, en el capítulo siguiente, para posteriormente abordar de qué manera concibieron estos cambios ambas fracciones del movimiento campesino.

5. La caída del juarismo y la llegada de la “transición política”

La crisis del juarismo comienza a partir de los intentos fallidos de retiro de Juaréz de la vida política provincial a una “vida tranquila” en el Senado Nacional.

Sin embargo, la crisis del 2001 se llevó puestas las intenciones del exgobernador, teniendo que retornar al escenario político de la provincia, donde como lo hizo durante toda la etapa de hegemonía juarista, manejó de manera discrecional las herramientas políticas e institucionales para controlar el gobierno y la interna peronista santiaguense, que se recrudecía en la lucha por la herencia del poder provincial.

Sin embargo, las disposiciones alentaron un proceso de quiebre de lealtades y de redefinición de nuevas alianzas estratégicas -en muchos casos no reconocidas oficialmente- entre dirigentes pertenecientes a las filas del juarismo, que buscaban reposicionarse en el escenario de la transición del poder. De esta manera, algunos peronistas lograron ‘abrirse’ del juarismo formando sus propias coaliciones, lo que no impidió que Juárez, en su intento de mantener controlada la situación, realizase castigos ejemplificadores, catalogando de traidores a aquellos que intentaban alejarse mínimamente de su esfera de control.

Sumado a esto, para septiembre de ese mismo año, a tan solo unas semanas de la asunción a su cargo como gobernador, Carlos Díaz (puesto por Juárez) renunciaba, ante la insistente denuncia de los medios de prensa escritos y televisivos nacionales respecto a su participación en el encubrimiento del asesinato de al menos una joven de una ‘casa de citas’ de la ciudad de La Banda, hecho referido como “Crimen de la Dársena”.

Con el objetivo de no salpicar a la cúpula matrimonial, al interior de la dirigencia juarista se comenzó a hablar de actos inmorales por parte del entonces gobernador, los cuales el matrimonio supuestamente desconocía.

En este escenario de inestabilidad institucional asume el cargo Nina Juárez, en diciembre de 2002, “con escasa capacidad de consenso partidario e incorporando más bien conductas arbitrarias y grotescas, que acentuaban la tensión interna, expresando y de cierto modo consumando la decadencia [del régimen]” (Godoy, 2009: 66).

El triunfo de la fórmula Menem-Romero a escasos meses de la asunción de Nina, hizo que finalmente la interna peronista estallase (Juárez era opositor a Menem en la provincia, puesto que era amigo de Duhalde y por ende apoyaba la candidatura de Kirchner).

Al mismo tiempo, en el plano social, las movilizaciones de protesta por el Doble Crimen de la Dársena¹³, donde estuvieron implicados Díaz y otros funcionarios po-

13 El Doble Crimen hace referencia al descubrimiento de los restos de las dos mujeres, Patricia Villalba y Leila Bshier, desaparecidas hacía pocos días, que yacían descuartizados y ocultos entre los matorrales en un paraje denominado la Dársena, cercano a la ciudad de La Banda, parte del Gran Santiago.

líticos y policiales afines al juarismo, no solo precipitaron la salida del exgobernador, sino que también inauguraron un período de acción colectiva masiva, respaldado principalmente por la Iglesia Católica, que persistiría por un año.

Por la debilidad de los partidos políticos opositores tras la crisis del radicalismo a nivel nacional y por la desconfianza respecto del ‘poder’ –asociado a la política partidaria-

las movilizaciones de exigencia de justicia se realizaron de manera autónoma respecto del Estado y se dio el hecho de que por primera vez en muchos años miles de personas se reunían para dar forma a una exigencia de justicia sin ser movilizados por el peronismo (...)” (Vommaro, 2009: 113).

De este modo, el juarismo se mostraría incapaz de resolver la crisis institucional del sistema político provincial, que no haría más que profundizarse hasta desembocar -gracias a la movilización popular, los medios de comunicación y algunas fuerzas políticas nacionales¹⁴- en la intervención federal al gobierno de ‘Nina’ Juárez y del PJ santiagueño por disposición del Ejecutivo Nacional, recientemente asumido por el presidente electo Néstor Kirchner.

Pablo Lanusse, quien se había desempeñado brevemente como Secretario de Derechos Humanos de La Nación durante los primeros meses del gobierno kirchnerista, sería el encargado de asumir el rol de interventor federal, bajo la consigna nacional de pacificar al peronismo santiagueño, teniendo cuidado de no obstaculizar las alianzas entre peronistas no juaristas y no peronistas (Vommaro, 2009).

Este hecho, sumado a la intervención del PJ santiagueño, permitió que algunos elementos asociados a las Bases Peronistas comenzasen a dialogar extraoficialmente con dirigentes radicales para concretar la idea de la ‘transversalidad’ “propuesta por entonces por Néstor Kirchner a nivel nacional” (Vommaro, 2009: 114).

14 Entre estas fuerzas políticas nacionales debe incluirse al propio kirchnerismo, sin el cual “nada de lo ocurrido hubiese sucedido igual si, desde su asunción, el gobierno liderado por Néstor Kirchner no hubiese colocado a la defensa de los derechos humanos como uno de los pilares fundamentales de su actuación” (Saltalamacchia y Silveti, 2009: 145). De hecho el “Informe Santiago del Estero” es el resultado de un intenso trabajo de seguimiento y análisis de la situación provincial encarado por el Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos de la Nación a partir del 25 de mayo de 2003 en la que se coordinaron gran número de entrevistas con familiares de víctimas de violaciones de derechos humanos en la provincia durante el juarismo, y se enviaron dos comisiones para relevar las problemáticas campesinas y de los actores sociales urbanos (Informe Santiago del Estero, 2003). El informe fue realizado por Pablo Lanusse y Eduardo Luis Duhalde, quienes se desempeñaban como Secretarios de Justicia y Asuntos Penitenciarios respectivamente. Lanusse sería posteriormente designado como Interventor Federal de la provincia, siendo uno de sus objetivos juzgar a los acusados por las violaciones de derechos humanos en la provincia durante los sucesivos gobiernos juaristas.

La idea de replicar la coalición nacional a escala provincial se explicaba por la crisis política desencadenada tras la resolución de la lucha por el poder de la herencia juarista, que había deslegitimado a la totalidad de las fuerzas político partidarias provinciales. Replicar de cierta manera el proyecto político de inclusión propuesto por el kirchnerismo planteaba una solución interesante al descreimiento respecto del poder del Estado y los partidos políticos asentado en la sociedad santiaguense.

En este sentido, la coalición del gobierno kirchnerista aportaba una innovación relacionada a la gradual inclusión de las organizaciones territoriales a su proyecto político, especialmente en el marco de la negociación por la gestión de la implementación de las políticas sociales (Moscovich, 2009), designando en cargos políticos a algunos dirigentes o dejando un relativo margen de control de los recursos del Estado a las organizaciones sociales.

Como señala Campos,

Hasta entonces las organizaciones territoriales surgidas a lo largo de la década de los 90 como movimientos barriales de desocupados mantuvieron una relación confrontativa con un Estado que promovía políticas económicas y sociales regresivas. Organizaciones como las piqueteras no solo expresaban las nuevas formas de politicidad emergentes entre los sectores populares, sino también una demanda de apertura del sistema político (Campos, 2019: 1).

De esta manera, durante la intervención federal fueron emergiendo y dando lugar a una diversidad de organizaciones que se desarrollaron a través del trabajo territorial en un sistema político donde hasta entonces nada había quedado por fuera de las redes partidarias y clientelares.

De este modo, la intervención federal que gobernó la provincia durante casi todo el 2004 y principios de 2005, produjo una cierta apertura política a nivel provincial en función de la demanda de las organizaciones territoriales y piqueteras (Vommaro, 2009).

La misma estrategia que utilizaría el gobierno nacional, también se replicaría en la provincia: los programas sociales fueron gestionados territorialmente por organizaciones sociales, con la diferencia de que se sumaron a la ecuación las organizaciones eclesiales de base, de significativo peso en la provincia.

Al mismo tiempo que intentaba incluir a las nuevas organizaciones, esta estrategia procuraba desactivar los canales que nutrían de recursos a algunos dirigentes territoriales peronistas, administrados a partir de las UBs distribuidas en los barrios populares santiaguenses.

Asimismo, si bien la intervención tenía “objetivos” nacionales, sus bases de sustentación en la provincia estaban provistas por agentes políticos como la Multisectorial¹⁵ –integrada por distintas organizaciones sociales, incluida la fracción PSA del MOCASE- grupos de la Universidad Católica de Santiago del Estero y comunidades y organizaciones eclesiales de base cercanas al Obispo Juan Carlos Maccarone¹⁶. Las organizaciones y grupos aquí mencionados habían sido los principales actores en las movilizaciones por el Crimen de la Dársena que dieron el golpe final al último mandato juarista.

Sin embargo, debido al incumplimiento parcial de los objetivos que se había planteado el gobierno de la intervención federal al momento de asumir¹⁷ –que eran una expresión directa de las demandas de estas bases- produjo un paulatino distanciamiento entre Lanusse y las organizaciones, por lo que el gobierno se fue quedando sin sus principales bases de apoyo.

Como resultado, hacia finales del año 2004, ante las presiones de los partidos políticos tradicionales, la imposibilidad de realizar una reforma constitucional y las nuevas disputas internas, ahora hacia el interior de las fuerzas que comandaban la intervención federal, se convocó a nuevas elecciones con fecha establecida para febrero de 2005.

5.1 La intervención federal y el movimiento campesino

A pesar de las políticas contradictorias de la gestión de la intervención federal, es interesante destacar algunos sucesos puntuales que tienen que ver con el MOCASE, en particular la fracción cercana al PSA, que ocurrieron durante este período que refuerzan la visión de la intervención como un proceso de apertura política.

En este sentido, durante el año 2004 como primera reacción a la caída del gobierno de Juárez, el 18 de junio la Mesa Provincial de Tierras convocó a una gran marcha para exigir la reforma agraria. Producto de esta movilización, el gobierno de Lanusse realizó algunas concesiones a las demandas del movimiento campesino y la

¹⁵ La Multisectorial fue un espacio político constituido durante la intervención federal que unía a distintas organizaciones sociales, sindicales y partidarias en pos de constituirse como alternativa política y apoyar a la intervención. Como mencionamos más adelante en el texto estas ideas no se concretarían.

¹⁶ Nombrado Obispo de la Diócesis de Santiago del Estero en febrero de 1999.

¹⁷ Estos eran 1) desarticular el aparato represivo de las fuerzas policiales y el poder de influencia de los grupos económicos; 2) sentar las bases de independencia del Poder Judicial respecto de los gobiernos provinciales precedentes y de los grupos empresariales y; 3) realizar una reforma constitucional (Campos, 2014).

Mesa, como fue la prohibición de realizar desmontes por un año y la aprobación de la personería jurídica del MOCASE en octubre de ese año. Aprobación que venía gestionando desde hace mucho tiempo, pero que había sido negada durante años en los gobiernos juaristas.

Asimismo, la obtención de la personería jurídica, le brindaría la posibilidad de participar, en noviembre de 2004, en la conformación de la ‘mesa de crisis’ en donde confluían dentro de un marco institucional con el gobierno provincial y representantes de la Mesa de Tierras del Obispado (De Salvo, 2015).

A partir de un análisis de la estructura de oportunidades políticas, existen dos aspectos que impactan indirectamente sobre el MOCASE-PSA durante este breve período que pueden ayudar a explicar estos logros: 1) los cambios en los alineamientos dirigentes y 2) la disponibilidad de alianzas influyentes en el sistema político.

Los cambios en los alineamientos dirigentes son producto de la necesidad de re-legitimación de los actores políticos -sobre todo los político-partidarios- acarrea una serie de acciones que intentan darle una nueva impronta al régimen político santiagueño: con la cúpula juarista enjuiciada, junto al aparato represivo y una relativa ‘limpieza’ del Poder Judicial que acarreó la remoción de gran cantidad de jueces (Picco, 2013).

Los actores principales en este sentido son el justicialismo santiagueño, que se reagruparía en la figura del menemista José Figueroa; y las Bases Peronistas, ajenas a la estructura del PJ, que finalmente formarían una alianza ‘extraoficial’ con el radicalismo para formar el Frente Cívico en el año 2005.

En este marco de ‘fluidez’ de las alianzas políticas partidarias, el gobierno de Lanusse con cada vez menos bases de apoyo -como contrapartida al marcado entusiasmo inicial por la judicialización de los cómplices del régimen juarista- y con el peronismo fragmentado ante la inminente posibilidad de nuevas elecciones, trató de dar respuesta a la multiplicidad de demandas que estallaron tras la intervención. Entre estas demandas se encontraban tanto aquellas que reclamaban mejoras en vivienda, educación, programas laborales y políticas al sector campesino, diversas demandas de grupos “que el interventor recibió personalmente en la Casa de Gobierno con beneplácito o directamente salió a encontrar en los lugares de conflicto poniendo también a actuar un diálogo que diera más volumen a la diversidad de voces” (Godoy, 2009b: 13), lo que permitió concretar algunas de las demandas del campesinado, como mencionamos anteriormente.

Por el contrario, desde el punto de vista económico, se mantuvo la estabilidad de las elites dirigentes en el poder. En este sentido, un dato que es importante des-

taçar de este período es que los grupos económicos más poderosos, como el grupo Ick, permanecieron fieles al juarismo, que supo otorgarles contratos millonarios como empresas de servicios durante sus gobiernos.

Como mencionamos anteriormente, durante la intervención federal se realizaron pocos y fallidos intentos por desmontar el poder de los grupos económicos, que pudieron operar para controlar el modo en que la gestión de la intervención afectaría sus intereses (Saltalamacchia y Silveti, 2012). Este hecho puede explicarse no solo por la gran capacidad de *lobby* de los grupos económicos santiaguenses, sino también por la significativa diferencia entre funcionarios a la hora de determinar la dirección que debía encarar la gestión de la intervención.

Como mencionan Della Porta y Diani (2015), los cambios en los alineamientos dirigentes pueden estar relacionados a momentos de inestabilidad electoral, división al interior de las elites, cambios en el gobierno y en la oposición, así como a la formación de coaliciones y frentes partidarios nuevos. Casi todos estos factores se encuentran presentes entre el breve período que duró la intervención federal y el triunfo del Frente Cívico en las elecciones del 27 de febrero de 2005.

En el mismo sentido se inscribe la formación de la Multisectorial en 2004, que más allá de su pronta disolución en 2005, serviría como plataforma para la futura conformación del Frente Compromiso Social durante el período 2005-2008.

La formación de la Multisectorial también puede entenderse desde el análisis de la obtención de aliados influyentes dentro del sistema político, puesto que en este espacio político el MOCASE-PSA confluyó con algunas organizaciones sociales como el Movimiento Evita, que posteriormente sería un canal de diálogo con el gobierno zamorista y uno de los principales actores en la formación del Frente Compromiso Social.

Además, la participación en la Multisectorial también fue un factor que le permitió al movimiento campesino una especial cercanía al Obispo Maccarone, que apoyaría la revitalización del espacio de la Mesa Provincial de Tierras y la formación de la mesa de crisis con las tres partes intervinientes: el MOCASE-PSA, el gobierno provincial y la Mesa de Tierras del Obispado, en representación de la Iglesia Católica a través de la Pastoral Social del Obispado de Santiago del Estero, el espacio con el que esta fracción del MOCASE mantenía vínculos más estrechos:

Sabemos que dentro de la Iglesia podemos encontrar de todo, pero hablando específicamente de la Iglesia tenemos vínculos muy importantes. Te hablo directamente de la Pastoral Social de Santiago del Estero (Entrevista a Guido Corvalán en Desalvo, 2014: 287).

En el caso del MOCASE-VC, se observa que no existió un particular acercamiento con el gobierno de la intervención federal o partidos y organizaciones políticas durante este período. Por el contrario, según señala De Salvo (2015), en los años 2003 y 2004, el MOCASE-VC es el que mayor intervención tiene en la convocatoria a acciones directas¹⁸, contemplando movilizaciones, acampes, cortes de ruta, escraches y tomas.

La relativa desconfianza del MOCASE-VC al gobierno de la intervención federal puede explicarse por la cercanía de grupos empresariales vinculados al cultivo de la soja con el mismo y la gran capacidad de lobby del grupo económico comandado por Néstor Carlos Ick.

En este sentido, el Grupo de Reflexión Rural (GRR)¹⁹ vinculado a esta fracción del MOCASE señalaba en un artículo publicado en Indymedia en octubre de 2004 que

(...) las corporaciones empresarias han vuelto a ocupar los espacios alrededor de alguno de los funcionarios nacionales, y a la hora de la toma de decisiones del gobierno de la Intervención Federal surge la debilidad de pensamiento y de conducta de una clase política fascinada por los lujos del poder y las alfombras y olvidadiza de la durísima realidad que viven sus hermanos más humildes para quienes deberían gobernar (Indymedia Argentina 26/10/2004).

Más allá de rescatar las buenas intenciones de una ‘persona sensible’ como Lanusse²⁰, expresaban su preocupación ante el inminente avance en la promoción del cultivo de la soja en el territorio santiagueño y los consecuentes desmontes y desalojos de familias campesinas durante el mismo gobierno de la intervención.

18 La acción directa refiere a formatos de acción contenciosos que no se encuentran mediados por la institucionalidad dominante. A diferencia de las acciones institucionalizadas, a través de la acción directa los actores sociales procuran lograr sus objetivos transgrediendo los canales institucionales del orden social para el procesamiento de las demandas.

19 El Grupo de Reflexión Rural es un espacio de investigación, debate e incidencia política sobre los impactos del capitalismo global en las sociedades. Descripción del GRR en la página del *Transnational Institute* (tni.org), instituto de investigación que trabaja en la promoción de políticas para “un mundo más justo, democrático y sostenible.

20 Saltalamacchia y Silveti hacen hincapié en este mismo aspecto cuando realizan la caracterización del gobierno de la intervención: “había una significativa diferencia entre funcionarios, percibida por nosotros y la mayoría de los entrevistados de la época. Según estos, Lanusse era honesto aunque políticamente inexperto, en particular en la esfera de la política partidaria, rasgos positivos y exactamente inversos a los atribuibles a los restantes funcionarios de la primera línea y de los cuadros intermedios” (Saltalamacchia y Silveti, 2012: 101).

De este modo, la volatilidad de los alineamientos dirigentes -que podrían haber permitido el acercamiento del MOCASE-VC a algunas facciones dirigentes que necesitasen bases de apoyo o sustento- no fue condición suficiente para que esta fracción campesina considerase el contexto como una oportunidad política para la acción, al menos en el marco institucional del sistema político. Por el contrario, termina primando la caracterización del gobierno de la intervención como espacio “ocupado por las corporaciones empresariales”, lo que conllevó un resultado diferente desde el punto de vista de las estrategias de alianzas a seguir.

Desde esta perspectiva de análisis entendemos la decisión de mantenerse al margen de las instituciones estatales y los partidos políticos tradicionales, afianzando su vínculo con organizaciones sociales y piqueteras o bien, trabajando en el marco del recientemente creado MNCI (año 2003).

6. El gobierno del Frente Cívico y la formación del Frente Compromiso Social (2005-2008)

La llegada del zamorismo produce a su vez, una continuidad en los realineamientos políticos entre partidos y elites que si bien ya venían produciéndose durante la intervención, se oficializan durante el primer gobierno del Frente Cívico, cuando Neder (de las Bases Peronistas) obtiene el cargo de Ministro de Gobierno, haciendo explícita la alianza entre el radicalismo y sectores del peronismo santiagués.

Estos dos aspectos, repercuten sobre las condiciones de posibilidad que dieron lugar al Frente Compromiso Social, donde finalmente confluiría el MOCASE-PSA aportando ‘la pata campesina’ al mismo –junto a otras organizaciones que no eran parte del MOCASE.

Según Campos, “Compromiso Social se forjó como herramienta de articulación con otros partidos y organizaciones políticas urbanas, rurales y de DDHH que tendieron a la institucionalización dentro del régimen político posjuarista” (Campos, 2014: 300). Desde nuestro punto de vista, el MOCASE-PSA sigue esta tendencia señalada por Campos, demostrada, por un lado, por el reclamo histórico de reconocimiento de la personería jurídica de la organización, finalmente otorgada en el año 2004, bajo el gobierno de Lanusse.

Sin embargo, existen algunas características del primer gobierno zamorista que también repercuten sobre el surgimiento de Compromiso Social que no se explican sencillamente como resultado de cambios ya inaugurados con la intervención que

continúan en el período 2005-2008, sino que tienen elementos particulares al sistema político provincial durante estos años.

En este sentido, caben destacar tres factores relacionados entre sí: 1) el rol en la articulación con el gobierno provincial de organizaciones políticas de alcance nacional y con llegada territorial en Santiago del Estero, como el Movimiento Evita; 2) el rol de la Jefatura de Gabinete provincial, encarnada en la figura de Elías Suárez²¹ que a su vez está relacionado a 3) las estrategias de inclusión del gobierno provincial frente a las fuerzas políticas opositoras en el contexto del “juego cerrado”²² (Behrend, 2007 y 2009) establecido por las reglas del sistema político provincial.

Estos tres factores constituyen los aspectos objetivos del sistema político provincial que posibilitan la formación de Compromiso Social a finales de 2007.

Ahora bien, ¿por qué la fracción del MOCASE-PSA decide participar de la disputa electoral? Este es un hecho que no puede explicarse solo por factores estructurales, sino que entran en juego dimensiones subjetivas que entienden la disputa electoral como una estrategia válida para brindar soluciones al problema de la tierra. Al mismo tiempo, no explican el hecho de que, no obstante la necesidad de apoyo electoral y la forma de construcción y negociación política del gobierno de Zamora, el MOCASE-VC decide no accionar mediante la vía electoral, sino la priorización de otras estrategias de lucha colectiva que no se dan en el marco del sistema político provincial.

6.1 La Lectura del MOCASE-PSA

En las elecciones del año 2008, son elegidas por primera vez dos representantes campesinas como diputadas en la Legislatura Provincial de Santiago del Estero: Nélica Solorza, dirigente de la OCCAP –espacio que presidió y vice presidió antes de la elección- y Ofelina Santucho, delegada departamental de Avellaneda por el FONAF y cacique de la comunidad Tonocoté de Villa Mailín.

21 El Jefe de Gabinete Elías Suárez –que actualmente sigue en este cargo- provenía de la militancia radical y fue asesor del ex intendente de Santiago del Estero Jose Zavalía y estuvo estrechamente vinculado a Gerardo Zamora cuando este se encontraba desempeñando como intendente de la capital santiaguense antes de las elecciones a gobernador.

22 La implementación de juego cerrado que realiza este autor refiere un régimen político subnacional caracterizado por el control que ejercen grupos de la elite local sobre las posiciones de gobierno, el aparato estatal, los medios y las oportunidades de negocios a través de determinadas áreas de la política provincial. Sin embargo, dado que en este capítulo nos valemos de los aportes realizados por Ortiz de Rosas (2011), adoptaremos su enfoque de “juego cerrado”, donde se parte de la centralidad de los procesos electorales para comprender los mecanismos de inclusión y exclusión al poder político.

Al momento de su asunción, Nérida Solorza dejó claro que su elección fue por mandato campesino

... como que la organización era la que me dio el mandato ¿no? (...) no podíamos decir “sí” sin consultar a la organización porque nosotros éramos representantes de la organización y en eso como que los representantes tenemos que ser muy cuidadosos (...) Cualquiera propuesta, buena o mala, tenés que venir, tenés que venir a, a preguntar a la organización qué piensa; para que una organización crezca, en sus ideales (en Gigena, 2014: 74).

O como menciona también en otra entrevista: “(...) porque es que yo no estoy representándome a mí misma, sino que estoy representando a... este, a un proceso que se vino haciendo durante 10 años” (en Gigena, 2013: 14).

Asumiendo la representación del sector, la diputada provincial campesina tenía la convicción de que, desde el Estado, se podía trabajar en pos de la resolución de la problemática de la tierra mediante la producción de normativas, haciendo que las instituciones del sistema político prevean soluciones dentro del orden constitucional vigente.

De hecho, Solorza asume su candidatura con dos proyectos: 1) la derogación del artículo 182 bis del Código de Procedimiento Criminal -conocida por el movimiento campesino como “ley de desalojos”- sancionada durante el juarismo, que avasallaba el derecho posesorio del campesinado²³; y 2) sancionar por ley la existencia del Registro de Aspirantes a la Regularización de la Tenencia de la Tierra, comúnmente conocido como Registro de Poseedores, creado por decreto provincial y dependiente de la Jefatura de Gabinete de Ministros del Gobierno de la Provincia (Gigena, 2013).

En este sentido, la legislatura se presentaba como un espacio necesario para la obtención y afirmación de derechos

Como que la importancia que era tener, que haya un candidato a diputado porque bueno en esos espacios puedes, incidir en las decisiones políticas ¿viste? Bueno, como que podía ser muy beneficioso para el sector (...) Y bueno y la propuesta nuestra era, afianzar lo que ya veníamos haciendo, no era que teníamos otras propuestas sino eso todo lo que veníamos haciendo... afianzar eso, y tratar de incidir desde la cámara (...). Aparte los proyectos que lleve del sector ya van a ser hechos desde la Mesa de Tierra,

23 La ley fue derogada finalmente en el año 2010.

desde el MOCASE, de la Agricultura Familiar y aquí en lo local desde la Mesa de Desarrollo, que estamos trabajando todas las organizaciones de base del Salado Norte (...) Después afianzar los proyectos ganaderos, también ir resolviendo el tema de agua, después la regularización de las tierras como que esos puntos... (En Gigena, 2013: 17-18).

Siguiendo esta línea argumentativa, Campos (2014) señala que la conformación de una tendencia campesina dentro del Frente Compromiso Social, en 2007, tenía como horizonte la realización efectiva de las demandas del campesinado de la provincia.

Desde nuestra perspectiva de análisis, entendemos que el MOCASE-PSA, procuró por la inclusión de los campesinos dentro del marco de derechos presentado por el sistema político, en torno a la condición de los campesinos como ciudadanos. De esta manera, se priorizaba garantizar la igualdad de oportunidades jurídicas y políticas para resolver la conflictividad en la temática de la tierra.

Este aspecto se relaciona con la creación de una identidad campesina que no suponía un “nosotros colectivo” fuerte, sino genéricamente entendida y sujeta mediante el accionar conjunto en el reclamo para soluciones inmediatas (legales) al problema de la tierra.

En este sentido, como teoriza Gigena (2011), el campesino era comprendido como un sujeto a partir del derecho, donde el conflicto era una ausencia momentánea de una resolución basada en ese derecho -en este caso el derecho de posesión estipulado por la ley de prescripción veinteañal- lo que implicaba que ese derecho debía ser procesado o gestionado por las instituciones judiciales sin necesariamente alterar el orden vigente. Este análisis concuerda con lo que Anheier define como un enfoque alternativo o bien reformista de los movimientos sociales, es decir, por buscar alternativas viables a las prácticas dominantes dentro del sistema político provincial (Anheier et al, 2001).

En este sentido, como teoriza Gigena (2011), el campesino era comprendido como un sujeto a partir del derecho, donde el conflicto era una ausencia momentánea de una resolución basada en ese derecho -en este caso el derecho de posesión estipulado por la ley de prescripción veinteañal- lo que implicaba que ese derecho debía ser procesado o gestionado por las instituciones judiciales sin necesariamente alterar el orden vigente. Este análisis concuerda con lo que Anheier define como un enfoque alternativo o bien reformista de los movimientos sociales, es decir, por buscar alternativas viables a las prácticas dominantes dentro del sistema político provincial (Anheier et al, 2001).

De esta manera, El MOCASE-PSA asumió la disputa electoral, con candidatos propios dentro de Compromiso Social, como una forma de colocar en la agenda política provincial las problemáticas campesinas, de manera tal que se lograra una mayor participación del movimiento campesino en la definición y el diseño de las medidas políticas de gobierno que inciden sobre la estructura agraria de la provincia y, consecuentemente, en brindar una solución al problema de la tierra.

Además, a partir de 2005, “lejos de observarse el reemplazo de una elite excluyente por otra, el oficialismo incorporó a sus filas un creciente número de dirigentes elección tras elección” (Ortiz de Rosas, 2011a: 136). Asimismo, a pesar del posicionamiento como ‘gran elector’ por parte del gobernador, se observó una marcada inestabilidad que caracterizó a la dirigencia política santiaguense por debajo del cargo máximo a gobernador, dada la gran fluidez en los cargos ubicados por debajo de este. Estos aspectos marcaron transformaciones en la estructura de oportunidades políticas respecto a 1) un cambio en la estrategia de las elites hacia una forma más inclusiva al tratar con los desafiantes, y 2) un cambio en los alineamientos dirigentes, asociado a la inestabilidad política y electoral que atravesó el sistema político provincial durante nuestro período de análisis.

Sin embargo, al contrario de la asignación de cierta pasividad de los actores políticos opositores característica del análisis de Ortiz de Rosas, destacamos el rol activo del MOCASE-PSA al reconocer estas transformaciones como oportunidades políticas, al asumir la disputa electoral “para cambiar el Estado desde adentro” como mencionase Celis (2011).

En este sentido, desde nuestra perspectiva, esta fracción supo aprovechar dichos cambios en pos de la obtención de una mayor participación en la definición de políticas del Estado hacia el sector campesino, mediante la articulación con otras organizaciones sociales para el armado del Frente Compromiso Social.

No obstante, entendemos también mediante el análisis de los fragmentos de las entrevistas a Solorza y otros integrantes, que no existía una particular aspiración a un cambio radical -según las características expuestas por Anheier (2001, *et al*)-, en la forma de construir políticamente a nivel provincial. Esto puede observarse específicamente respecto a la escasa elaboración simbólica de nuevos códigos culturales contrapuestos a los valores ‘negativos’ del sistema político provincial (clientelismo, política punteril), y a la forma en que se expresa el conflicto por la tenencia de la tierra, que asumió un carácter particularmente centrado en la disputa judicial.

Como resultado, durante el primer gobierno de Zamora, si bien pudieron constatare algunas acciones directas -en particular cortes de rutas y movilizaciones (Desalvo, 2009)- estas fueron excepcionales, motivadas por el agotamiento de las

instancias de diálogo. Como consecuencia, “Más bien siempre tiende a privilegiarse la estrategia jurídica-institucional (proyectos de ley, diálogo con el gobierno, registro de poseedores, etc.) aun cuando ésta esté cercenando la posibilidad de la vida misma” (Gigena, 2007: 8).

6. 2 El caso del MOCASE-VC

Tras la división en el año 2001, el MOCASE-VC decidió seguir la línea de las conclusiones del Congreso realizado en 1999, cuando el MOCASE todavía se encontraba unido. En este sentido, en el Congreso se había aprobado ser parte de la Vía Campesina, de la CLOC y optar “diríamos más por la autonomía de la organización, no depender de otros gremios y de otros sindicatos ni de organismos del Estado (...)” (Entrevista a Ángel Strapazzón, en Desalvo, 2014: 290); y a su vez, contribuir en la construcción nacional del MNCI, formado en 2003.

De esta manera en primer lugar, decidieron afianzar el vínculo con las ONG's extranjeras catalanas, algunas de ellas ya mencionadas en el capítulo V: SETEM, Vetermon, Educadores Sin Fronteras, Abogados sin Fronteras, Manos Unidas, Juristas sin Fronteras y la Escuela Superior de Cine de Catalunya.

Asimismo, a nivel nacional se vinculó con organizaciones de trabajadores desocupados como la Coordinadora de Trabajadores Desocupados (CTD) Aníbal Verón y, posteriormente, con organizaciones que se encontraban dentro del Frente Popular Darío Santillán (FPDS) con las que participaron en gran cantidad de marchas y acciones directas (Desalvo, 2009).

En segundo lugar, la línea a seguir se centró en la participación dentro de instancias de articulación y organizaciones de mayor alcance. Esto se entiende a partir de, como mencionamos anteriormente, la construcción de un adversario, un ‘otro’, que va desde lo más inmediato (los empresarios, la policía y algunos jueces) hasta un mayor nivel de abstracción en función de procesos más amplios, como la globalización neoliberal y el agronegocio, que vienen acompañados de la responsabilidad y complicidad de actores concretos, que permiten, imponen y/o allanan el camino para la difusión de estos modelos organizativos y productivos en el territorio, como es el caso de gobiernos y jueces.

En este sentido, para contrarrestar la injerencia de estos procesos globales, el MOCASE-VC encaró una estrategia de identificación de aliados y articulación de demandas con otros movimientos sociales agrarios que actúan a escala nacional, continental y mundial (Jara, 2014) que se sentían igualmente perjudicados por es-

tos ‘adversarios’ más abstractos, de allí la participación en el MNCI, la CLOC y la Vía Campesina, difundiendo consignas que presentaban un marco alternativo para los problemas del campesinado como la Soberanía Alimentaria y la reconstrucción de la identidad étnica.

Esta última, condujo a la elaboración de una estrategia de lucha que perseguía el reconocimiento de las personerías jurídicas como pueblos indígenas, de modo que se reconozca su forma de organizar la producción y la tenencia de la tierra en forma comunitaria (Barbetta, 2019), al mismo que tiempo que proponía una solución alternativa a los juicios por prescripción veinteañal.

Además, con la llegada del gobierno de Zamora, los conflictos por la tenencia de la tierra no cesaron: según el censo realizado por el Observatorio de Derecho de las Comunidades Campesinas, dependiente de la Subsecretaría de Derechos Humanos de Santiago del Estero²⁴, entre el año 2004 (fecha de su creación) y mediados de 2009²⁵, se recibieron alrededor de 420 denuncias por parte de las comunidades, en relación a problemáticas vinculadas con conflictos en el territorio, conflictos que involucraron a un total para nada menor de 6747 familias en una superficie de 465.427 hectáreas.

El testimonio de Carlos Benítez, de la Central Campesina de Pinto, del MOCASE-VC, muestra la desilusión respecto a posibles modificaciones en la forma de hacer política del nuevo gobierno provincial, electo en 2005. Haciendo referencia a Emilio Rached -vicegobernador electo en 2005 y quien fue intendente de Pinto como parte de la oposición al juarismo- nos dice:

Nosotros pensamos eso de que ya que entró en el poder político del gobernador nos iba a ayudar bastante para el tema del campo. Cuando era intendente hacía un montón de cosas para el campo. Pero después se veía que no. Que una vez que agarraron el poder, ya los campesinos para un costado (Testimonio de Carlos Benítez en Memoria de la Central Campesina de Pinto, 2010: 71).

De este modo, entendemos que para el MOCASE-VC, existieron dos aspectos que llevaron al movimiento a mantenerse por fuera de los mecanismos de acción institucionales del sistema político provincial. Por un lado 1) la reivindicación de la

24 Cabe destacar que la existencia de la Subsecretaría y, consecuentemente, del Observatorio fue también una creación del gobierno de la intervención federal.

25 El censo, no obstante, fue publicado en el año 2011. Los reclamos refieren al avance o a la usurpación sobre la tierra en posesión por parte de quienes se dicen propietarios, al incorrecto accionar de la policía y de la justicia, a las clausuras de accesos de caminos, escuelas, fuentes de agua, y a las amenazas de grupos paramilitares (Gaudio, Pareta y Sabatino, 2013).

autonomía, sustentada ahora en la implementación de la ley 26.160 para el reconocimiento de la personería jurídica de las comunidades como pueblos originarios y a la identificación de estos espacios propios como una forma de contrarrestar los códigos culturales del sistema dominante; y 2) la construcción de agendas globales junto a otras organizaciones y movimientos sociales del mundo.

Por el otro, y en relación al punto 1), una lectura respecto de los cambios en el sistema político provincial, como insuficientes para ser considerados una oportunidad política para la acción. En este sentido, el clientelismo político y las formas jerarquizadas de hacer política seguían estando presentes, al mismo tiempo que los modos de producción capitalistas (en su fase globalizadora y neoliberal) tampoco eran cuestionados por el gobierno del Frente Cívico.

Como resultado, la desconfianza respecto del gobierno provincial y de un posible cambio en las políticas que actúen sobre el origen estructural del problema de la tierra fue una característica dentro del ideario de la fracción en el período de transición del ‘posjuarismo’.

7. Reflexiones finales

Teniendo en cuenta las diferentes estrategias de lucha por las que optan ambas fracciones del MOCASE podemos ver que, la existencia de transformaciones en la estructura de oportunidades políticas, en relación a la apertura política luego de la intervención federal, solo adquiere sentido a partir de procesos colectivos de atribución de significado que median entre la oportunidad y la acción. En este caso, la ‘apertura política’ como cambio estructural, es significativa para el MOCASE-PSA en función de los elementos mediadores que constituyen los marcos de pronóstico e identitarios de esta fracción, que reconocía en la disputa electoral dentro del sistema político y la conquista de parte del Estado como una forma legítima de perseguir los objetivos y concretar las demandas del movimiento.

La relevancia de los marcos interpretativos es aún más remarcable si se contrasta con el accionar del MOCASE-VC. Los cambios en las categorías ‘objetivas’ –o que por lo menos tienen pretensión de tales– de la estructura de oportunidades políticas no se traducen en oportunidad para la acción si no existen los marcos de pronóstico que reconocen al Estado como un actor y/o espacio clave para solucionar el conflicto en torno a la tenencia de la tierra.

De esta manera, arribamos a aquello que desarrollamos en el marco teórico-metodológico respecto del hecho de que los conceptos de estructura de oportuni-

des políticas y amenazas “no son categorías objetivas sino que dependen del tipo de atribución colectiva que la agenda clásica limitó al proceso de enmarcar los objetivos del movimiento” (Mc Adam, Tarrow y Tilly, 2001: 45).

Sin embargo, quedaron por analizar algunos elementos que, dada la periodización elegida, no dimos espacio en este trabajo. El primero, consideramos debe ser el análisis de, si la participación dentro del Estado es una estrategia de acción que vulnera la autonomía del MOCASE como movimiento y si, al adquirir cierto grado de institucionalización en función de la participación dentro del Frente Compromiso Social y la obtención de bancas legislativas no pierde en parte la condición de movimiento social –puesto que para algunos teóricos de movimientos sociales la autonomía es condición necesaria y la institucionalización es el fin de los movimientos sociales- (Della Porta y Diani, 2015).

Segundo analizar, teniendo en cuenta lo acontecido en los últimos años, por qué ambas fracciones del MOCASE deciden unirse en 2019 más allá de las diferencias en los criterios organizativos y las estrategias de acción adoptadas.

Bibliografía

Barbetta, P (2010). “En los bordes de lo jurídico: campesinos y justicia en Santiago del Estero”. *Cuadernos De antropología Social*, (32), 121-146.

--- (2019). “Movimiento Campesino de Santiago del Estero y MOCASE VIA campesina (Argentina, 1990- 2019)”. En Salomón, A. y Muzlera, J (ed.). *Diccionario del agro iberoamericano* (pp. 397-406). Buenos Aires: Teseo.

Campos, H. (2014). “La constitución del partido y del frente electoral Compromiso Social dentro de las condiciones de posibilidad del régimen político de Santiago del Estero”. *Revista Trabajo y sociedad* (23), 287-306.

Dargoltz, R., Geréz, O. y Cao, H. (2006): *El nuevo santiagueño: cambio político y régimen* (pról. Alejandro Rofman), Buenos Aires, Biblos.

De Dios, R. y Radizzani, A. (1999). “Tierra y desarrollo sustentable: el conflicto de La Simona, Santiago del Estero”. *Revista Realidad Económica*, (160/161), 191-211.

De Dios, R. (2002): *Régimen de tenencia y distribución de la tierra Apuntes de la Cátedra Conceptos de Sociología Urbana y Rural*, Santiago del Estero, Mimeo.

--- (2010). “Los campesinos santiagueños y su lucha por una sociedad diferente.” En Brenda Pereyra y Pablo Vommaro (comp.). *Movimientos Sociales y derechos Humanos en Argentina*. Buenos Aires: Ediciones CICCUS.

--- (2012). “Ordenamiento territorial e Ordenamiento territorial e inclusión social en inclusión social en Santiago del Estero Santiago del Estero”. *Revista Realidad Económica*, (268), 115-127.

Della Porta, D. y Diani, M. (2015): *Los movimientos sociales* (trad. Eduardo Romanos), Madrid, Universidad Complutense de Madrid y Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).

Desalvo, A. (2009), “Historia del Movimiento Campesino de Santiago del Estero (MOCASE)”. *Historia del Movimiento. Campesino. Santiago del Estero (MOCASE)* [en línea]. Consultado el 26 de junio de 2021 en <cdsa.aacadeca.org/000-062/2193>.

--- (2014). “El MOCASE: orígenes, consolidación y fractura del movimiento campesino de Santiago del Estero”. *Revista ASTROLABIO*, (12), 271-300.

--- (2015). “Las acciones en defensa de la tierra en Santiago del Estero (1990-2012). El caso del MOCASE”. *Revista EUTOPIA* (8), 57-74.

Durán, M. M. (2012). “El estudio de caso en la Investigación Cualitativa. *Revista Nacional De Administración*, 3(1), 121-134.

Gigena, A. (2013). “Subalternidad femenina y estatalidad: participación política de mujeres campesinas”. Consultado el 26 de junio de 2021 en <alacip.org/cong13/676-gigena-7c.pdf>.

Godoy, M. (2009). “El PJ-juaristas en la espesura de la crisis del régimen. Un mapa de la estructura partidaria para ir hacia las prácticas”. En Silveti, Marisa (comp.), *El protector ilustre y su régimen: redes políticas y protesta en el ocaso del juarismo* (pp. 57-87). Santiago del Estero: Universidad Nacional de Santiago del Estero.

--- (2009b). “Recordar/narrar el juarismo. La Intervención Federal a Santiago del Estero de abril de 2004”. *Revista Trabajo y Sociedad*, 13 (12), 1-19.

Ibaña, G. y Gigena, A. (2007). “El conflicto y su resolución jurídica: la imposibilidad de la política. Notas sobre una lucha campesina en Santiago del Estero”. Consultado el 26 de junio de 2021 en <http://www.sasju.org.ar/interfaz/blog_nivel_3/66/archivos/ibana-griselda---gigena-andrea.pdf>.

Jara, C. (2014): *Procesos enmarcadores, demandas y escalas de la lucha agraria. La resistencia del Movimiento Campesino de Santiago del Estero frente al acaparamiento mundial de tierras (2008-2012)*, San Miguel de Tucumán, Universidad Nacional de Tucumán.

MC Adam, D. (coord.), MC Carthy, J. D. (coord.) y Zald, M. (coord.) (1999): *Movimientos sociales: perspectivas comparadas. Oportunidades políticas, estructuras de movilización y marcos interpretativos culturales*, Madrid, Istmo.

Mc Adam, D., Tarrow, S. y Tilly, C. (2001): *The Dynamics of Contention*, Cambridge, Cambridge University Press.

Michi, N. Vila, D. y Di Matteo, Á. J. (2007). “Acerca de las prácticas formativas en el MOCASE-VC”. XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán.

Michi, N. (2010): *Movimientos campesinos y educación. El Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero-VC* (pról. José Tamarit), Buenos Aires, Editorial El colectivo.

Moscovich, L. (2009). “Gobernadores vs organizaciones: Política social y federalismo durante los gobiernos de Néstor Kirchner y Cristina Fernández”. Congreso de la IPSA, Santiago de Chile.

Ortiz de Rosas, V. (2011a). “Las formas de reclutamiento del personal político, una vía de entrada al estudio del régimen político provincial. Santiago del Estero (1999-2009)”. *Revista Perspectivas de Políticas Públicas*, 1 (1), 133-159.

Ortiz de Rosas, V. (2011b). “El gran elector provincial en Santiago del Estero (2005-2010). Una perspectiva desde adentro de un “oficialismo invencible””. *Revista SAAP*, 5 (2), 359-400.

Picco, E. (2013). “Acerca del peronismo subnacional, el juarismo y otras variaciones locales: alianzas y disputas internas en Santiago del Estero entre 1946 y 2010”. *Trabajo y Sociedad*, (21), 185-211.

Saltalamacchia, H. y Silveti, M. I. (2009). “Movilización popular y régimen político en Santiago del Estero” en Silveti, Marisa (comp.), *El protector ilustre y su régimen: redes políticas y protesta en el ocaso del juarismo* (pp. 129-179). Santiago del Estero: Universidad Nacional de Santiago del Estero.

--- (2012). Régimen político y límite a la acción colectiva: el caso de Santiago del Estero, Argentina. *Polis*, 8 (1), 67-113.

Schnyder, C. (2009). “Incentivos y restricciones de la política democrática a la formación de regímenes no democráticos a nivel subnacional. El caso del juarismo en Santiago del Estero”, en Silveti, Marisa (comp.), *El protector ilustre y su régimen: redes políticas y protesta en el ocaso del juarismo* (pp. 33-56). Santiago del Estero: Universidad Nacional de Santiago del Estero.

--- (2011). “Repensando la estructura de dominación juarista a la luz de la violencia estatal”. *Trabajo y Sociedad*, 17 (15), 155-173.

Silveti, M. I. (2006). “Crimen sin Castigo: Espacio público y régimen político Santiagués entre el 2003 y 2004”. En Isidoro Cheresky (comp.), *Ciudadanía, Sociedad Civil y Participación Política* (pp. 173-213), Buenos Aires: Miño y Dávila Ediciones.

Snow, D. y Benford, R. (1988). “Ideology, Frame Resonance and Participant Mobilization”. En Klandermans, B., Kriesi, H. y Tarrow, S. (eds.), *From Structure to Action* (pp. 197-217), Greenwich: JAI Press.

--- (1992). “Master Frames and Cycles of Protest”. En A. Morris, y C. Mueller (eds.) *Frontiers in Social Movement Theory* (pp. 133-155). Londres: New Heaven Yale University Press.

Tarrow, S. (1997): *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*, (trad. Francisco Muñoz de Bustillo), Madrid, Alianza Editorial.

Tilly, C. (2000). “Acción colectiva”. *Apuntes de Investigación del CECYP*, (6), 9-32.

Vommaro, G. (2009). “Redes políticas y redes territoriales en la construcción del posjuarismo”. En Marisa Silveti (comp.) *El protector ilustre y su régimen: redes políticas y protesta en el ocaso del juarismo* (pp. 89-128). Santiago del Estero: Universidad Nacional de Santiago del Estero.

Estudios sobre las sociedades asiáticas, africanas y sus diásporas

La Casa de la Cultura Indo Afro Americana y la construcción de una identidad afrodescendiente en la ciudad de Santa Fe (1988-2011)

FRANCO EXEQUIEL AIRAUDO

francoairaudo@outlook.com

Facultad de Humanidades y Ciencias (FHuC). Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

El objetivo principal de este trabajo es realizar aportes para la comprensión del proceso de construcción de la identidad afrodescendiente en la ciudad de Santa Fe a partir de la acción de la Casa de la Cultura Indo Afro Americana de Santa Fe. El interés por centrar la mirada en este proceso de construcción identitaria radica en que se trata de un grupo social históricamente invisibilizado y estigmatizado de la sociedad argentina. Por otro lado, se analizará el accionar de los miembros de la Casa, particularmente de su presidenta Lucia Molina, teniendo en cuenta que se trata de una organización que tiene origen a fines de los años 80 en un contexto mundial en donde el enfrentamiento bipolar llegaba a su fin y comenzaba a dar lugar a la construcción de agendas públicas globales basadas en los Derechos Humanos y en la no discriminación en todas sus formas.

Por los motivos señalados intentaremos dar respuesta a las siguientes preguntas:

¿A través de qué acciones y procesos se fue construyendo la identidad afrodescendiente desde la Casa de la Cultura Indo Afro Americana en Santa Fe? ¿Cómo se autoidentifica la población afrodescendiente en la ciudad de Santa Fe? ¿Qué influencia tienen las cartas y documentos internacionales vinculados a la problemática afro en el accionar de la Casa?

El recorte temporal propuesto toma como apertura la fundación de la Casa en el año 1988 y como cierre el año 2011 considerando que fue el momento en el que la Casa se identificó oficialmente con el concepto de “afroargentino del tronco colonial”. Sin embargo, se debe mencionar que el recorte temporal no será un obstáculo para tender puentes con elementos posteriores o anteriores en el tiempo. Por otro lado, haremos uso de los aportes teóricos provenientes desde la Historia Social y los Estudios Culturales, teniendo en cuenta que se trata de un grupo social que no tuvo lugar en la historiografía local y que desde la década de los 90 ha iniciado un proceso de recuperación cultural y de construcción identitaria. Las fuentes que se emplearán son heterogéneas: documentos internacionales como la “Declaración y programa de Acción” de la Confe-

rencia mundial contra el racismo del año 2001, leyes nacionales/provinciales y discursos escritos/orales de Lucia Molina.

Palabras clave: identidad / afrodescendientes / invisibilizado / Santa Fe/
“afroargentinos del tronco colonial”

*El silencio fue y se transformó,
en un grito ahogado, hasta que al liberarse pueda decir:
Aquí nos trajeron, Aquí nos quedamos Y ahora aquí estamos
~Lucia Molina (1998)*

Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo principal realizar aportes para la comprensión del proceso de construcción de la identidad afrodescendiente en la ciudad de Santa Fe a partir de la acción de los integrantes de la Casa de la Cultura Indo Afro Americana. El interés por centrar la mirada en este proceso de construcción identitaria radica en que se trata de un grupo social históricamente invisibilizado y estigmatizado de la sociedad argentina. Por otro lado, se considera importante analizar el accionar de los miembros de la Casa, particularmente de su líder Lucia Molina, porque es una organización que responde al renovado contrato social internacional basado en los derechos humanos que se fue instalando desde fines de la década de los 80 y que tuvo como resultado una nueva concepción de la ciudadanía, a la cual los estados nacionales tuvieron que aggiornarse. Por estas razones, nos planteamos las siguientes preguntas:

¿Qué influencia tienen las cartas y documentos internacionales vinculados a la problemática afro en el accionar de la Casa? ¿Mediante qué acciones y procesos se fue construyendo la identidad afrodescendiente desde la Casa de la Cultura Indo Afro Americana en Santa Fe? ¿Cómo se autoidentifica la población afrodescendiente en la ciudad de Santa Fe?

A través del intento de responder las preguntas arriba planteadas, buscaremos demostrar cómo las relaciones establecidas con el Estado Nacional y Provincial, así como con las organizaciones internacionales no gubernativas en un nuevo contexto sociohistórico basado en un contrato social universal, propició a que la Casa de la Cultura Indo Afro Americana se construyera como fuente creadora de sentido y de una identidad dinámica que se forjó al calor de la reproducción cultural¹.

Para llevar a cabo este trabajo proponemos un recorte temporal que tiene como apertura el año 1988 debido a la fundación de la Casa y como cierre el año 2011 considerando que fue el momento en el que los integrantes de la Casa oficialmente

¹ Entendemos por reproducción cultural un concepto temporal que comprende el movimiento desde una manifestación cultural localizable en el tiempo a otra. Para profundizar dirigirse a Williams, R. (1982). Reproducción. En, "Cultura. Sociología de la Comunicación y el Arte". Paidós: Barcelona.

adhirieron al concepto identitario “afroargentino del tronco colonial”. Sin embargo, se debe mencionar que el recorte temporal no será un obstáculo para tender puentes con elementos posteriores o anteriores en el tiempo. Por otro lado, haremos uso de los aportes teóricos provenientes desde la Historia Social y los Estudios Culturales, teniendo en cuenta que se trata de un grupo social que no tuvo lugar en la historiografía local y que desde la década de los 90 ha iniciado un proceso de construcción o recuperación cultural e identitaria. Las fuentes que se emplearán son heterogéneas: documentos internacionales como la “Declaración y programa de Acción” de la Conferencia mundial contra el racismo del año 2001, leyes nacionales/provinciales y discursos escritos/orales de Lucia Molina.

Contexto sociohistórico en el cual tiene existencia la Casa de la Cultura Indo Afro Americana

Desde finales de la década del 80´ con el ocaso del mundo bipolar, se comenzó a configurar un sistema internacional caracterizado por la universalización de ciertos criterios y valores: democracia, intervencionismo humanitario y derechos humanos. Esta situación favoreció el acercamiento entre los estados, las diferentes organizaciones civiles y los organismos internacionales, estimulando la creación de políticas públicas para erradicar la discriminación e integrar grupos identitarios marginados (Becerra y Buffa, 2021, pp.152).

En ese contexto sociohistórico en particular, diferentes organizaciones internacionales han intervenido en favor de los grupos marginados como los afrodescendientes de América Latina y el Caribe. Esas organizaciones colaboraron principalmente con el diseño y la aplicación de nuevas estrategias de visibilización que no solo permitieron el reconocimiento de estos colectivos, sino que buscaban favorecer la construcción de sociedades más democráticas y pluralistas (Becerra, 2008). En este sentido, a partir del año 2000 se han ido conformando espacios de encuentros a nivel regional y continental en los cuales se plantearon como objetivos la planificación de políticas de integración regional y de construcción de nuevas agendas políticas que atiendan a la problemática de los afrodescendientes. A nivel internacional, se debe destacar la Conferencia Mundial de las Naciones Unidas contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia (2001), que fue de gran importancia porque propició mediante la elaboración de la “Declaración y Programa de Acción de Durban” el compromiso político de los estados y diferentes organismos para erradicar y combatir la discriminación

en todas sus formas. Por otro lado, estimuló la organización de encuentros afrodescendientes a nivel regional y continental, algunos de esos encuentros fueron la Conferencia Regional de las Américas (2000), I- II – III Encuentro de Parlamentarios Afrodescendientes de América Latina y el Caribe (2003, 2004 y 2005).

Fue en este proceso de transformación del escenario político y social a escala planetaria en el que los grupos afrodescendientes se organizaron en diferentes niveles. En el plano local, en estrecha relación con el Estado Nación, para promover políticas de inclusión, protección y reparación histórica por los años de invisibilización y agravios sociales. En el plano regional, se produjo un entramado de redes y acercamientos entre organizaciones, construyendo una agenda política y social en pro de los derechos humanos, cívicos, culturales, identitarios, socioeconómicos y medioambientales (Becerra y Buffa, 2018, pp.138).

En Argentina la nueva normativa internacional se reflejó en la aprobación de ciertos tratados y convenios que obtuvieron carácter constitucional e incluso se posicionaron por encima de las leyes constitucionales. Siendo de fundamental importancia, la adhesión a los Derechos Humanos y la otorgación de carácter constitucional mediante su incorporación en el artículo 75 inciso 22 durante la reforma de 1994. Por otra parte, la influencia de la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial del año 1965, condujo al Estado en 1995 a la sanción de la Ley N° 24.515 que daba origen al Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI). Este organismo inició un proceso de incorporación de temáticas sobre los grupos invisibilizados como los afrodescendientes en los programas educativos y en el renombramiento de ciertas fechas festivas como la correspondiente al 12 de octubre, que en el año 2012 comenzó a denominarse “Día del Respeto a la Diversidad Cultural” (Becerra y Buffa, 2018, pp. 143). En cuanto al acercamiento entre la sociedad civil y el Estado, se lo puede visualizar de forma directa en la creación del Consejo Consultivo de la Sociedad Civil de la Cancillería en el año 2008. Esta última incluía diversas comisiones con representantes de diferentes grupos identitarios, entre estas se encontraba la Comisión de Afrodescendientes y Africanos/as.

Inicios de la Casa de la Cultura Indo Afro Americana

La Casa de la Cultura Indo Afro Americana como institución debe ser pensada dentro de ese nuevo contexto sociohistórico mundial. En consecuencia, durante sus inicios se pueden observar fuertes influencias de los argumentos enunciados por los

organismos defensores de los derechos humanos de tal manera que la Casa fue fundada el 21 de marzo de 1988, coincidiendo con el día internacional de la lucha contra la discriminación racial. En este sentido, los miembros de la Casa mantuvieron relaciones estrechas con el Comité Argentino contra el Apartheid, este último comprometido con la defensa de los negros sudafricanos. También, se efectuaron intercambios con la organización uruguaya “Mundo Afro” que poseía una mayor experiencia y organización interna en la defensa de los afrodescendientes (Álvarez, 2007).

El influjo ejercido por los organismos internacionales no gubernativos y por las demandas en torno a la discriminación a fines de la década de los 80, da cuenta de cómo la mundialización de las demandas y de diversos aspectos culturales referentes a las identidades contribuyeron al inicio de un proceso de construcción de identidad afro en Argentina, en Santa Fe materializado por la Casa de la Cultura Indo Afro Americana. Entendemos por mundialización de aspectos culturales al intercambio fluido de mensajes, símbolos, prácticas y toda forma de manifestación sociocultural a nivel planetario gracias a la revolución informática de fines de milenio, pero que no implica la pérdida de autonomía y/o originalidad de cada grupo local. (Ortiz, 2002). Los efectos de la mundialización se pueden observar en la particularidad de los afros de Latinoamérica y del Caribe que se diferenciaron como “afrodescendientes” dentro de la diáspora africana, es decir, compartían el ideario afro a nivel mundial, pero se distinguían en que sus ancestros habían padecido la esclavitud en América. Dicha distinción, se forjó al calor de la Conferencia de Durban del 2001, puntualmente en encuentros preparatorios, en los cuales participó Lucia Molina, como la Conferencia Regional de las Américas llevado a cabo en Santiago de Chile en el 2000.

En un principio, como el nombre de la Casa lo indica, las fuerzas no estaban totalmente dirigidas a los asuntos de los afrodescendientes en Argentina, sino que incluía a otros grupos marginados como los indígenas. Este doble frente de acción se concentraba en un solo objetivo de lucha que era la inclusión social de estos grupos sociales marginados, el reconocimiento y la visibilización de sus aportes a la cultura argentina. En este sentido Lucia Molina (presidenta y cofundadora de la Casa) comentó en una entrevista que se le realizó en el año 2020 cuando se le preguntó sobre los orígenes y fundamentos de la casa

(...) nosotros nos fundamentamos en algo que escribió en los años 80 un antropólogo argentino, Guillermo Magrassi, que dice que todos tenemos cuatro abuelas independientemente de la genealogía: la abuela india de la que sabemos poco, la abuela negra,

que sabemos mucho menos y muchas veces tanto una como la otra están negadas; la abuela conquistadora y que de eso, todo en las escuelas nos enseñan o que parte de ahí nuestra historia; y la abuela inmigrante que si no la tenemos en casa, está en la casa de al lado y de ella sabemos mucho (Canal RED FEDERAL AFROARGENTINA Del tronco colonial, 2020, 8m59s).

Con esas palabras Lucia Molina explicó el argumento que tuvieron en cuenta para el perfil otorgado a la Casa durante su proceso de fundación. Se observa que el motivo de un doble frente de lucha se basaba en que ambos grupos identitarios (los indígenas y los negros) tenían en común la invisibilización de sus contribuciones al espacio que hoy conocemos como Argentina. Por otro lado, la presidenta de la Casa recupera el proceso de blanqueamiento como pilar de la construcción de una identidad argentina europea en detrimento de los aportes culturales de los indígenas y los afrodescendientes. De ahí el comentario sobre el mayor conocimiento que posee la sociedad acerca de la “abuela conquistadora” y la “abuela inmigrante”. El hecho de que los integrantes de la Casa complementen su lucha por la visibilidad con los aportes provenientes de trabajos académicos que indagan sobre la construcción del imaginario argentino durante la segunda mitad del siglo XIX e inicios del siglo XX da cuenta de la cooperación y compromiso profesional de historiadores y antropólogos con la Casa.

De todas maneras, la particularidad de que los grupos afrodescendientes sufren una mayor marginación e invisibilización, condujo en los años 90 a que los miembros de la Casa decidan abocarse con más fuerza a la defensa y lucha por el reconocimiento de los derechos de los afrodescendientes. Un elemento clave que demostró la necesidad de concentrar las energías en las problemáticas afro fue que en la reforma de la Constitución Nacional de 1994 no se tuvo en cuenta la presencia histórica de estos grupos, al contrario del reconocimiento que ganaron las comunidades indígenas en el artículo 75 inciso 17 “Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos (...)”. Además, es fundamental tener en cuenta que los integrantes de la Casa eran en su mayoría negros y negras que encontraban en esa organización un espacio para hacer escuchar su voz.

Sin embargo, será el inicio del nuevo milenio el que marcará una mayor acción social y política de la Casa. Esa renovada acción política y social tiene parte de su explicación en que, desde la segunda mitad de la década del 90, la Casa ahondó en los vínculos transnacionales permitiéndole obtener financiación por parte de organismos internacionales no gubernamentales. Un indicio del traspaso de las fronteras nacionales fue la integración de la Casa como miembro de la Red Continental de

organizaciones Afroamericanas. Por otro lado, integrantes de la Casa como Lucia Molina, asistieron a eventos de gran importancia como la “Conferencia Regional de las Américas” en Santiago de Chile en el año 2000. Esta último tuvo como resultado la adopción del término “afrodescendientes” y la preparación para la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia, y las Formas conexas de Intolerancia del año 2001, en la cual también participó Lucia Molina.

En pocas palabras, la revisión del contexto sociohistórico efectuada en el apartado anterior y el recorrido del devenir histórico de la Casa en relación a ese contexto, resultan fundamentales para comprender el accionar de los integrantes de la Casa y los discursos de Lucia Molina. Podemos decir, que este nuevo contexto internacional en materia de derechos humanos, estimuló el acercamiento entre las organizaciones civiles y el estado, favoreció el accionar político, social y cultural de diversas organizaciones afrodescendientes, entre ellas la Casa de la Cultura indo afro americana de Santa Fe. La adhesión por parte del Estado Argentino a los Derechos Humanos y la creación del INADI, así como la mundialización de discursos contra la discriminación, generaron espacios y un ambiente social favorable para la acción visibilizadora de la Casa, la construcción de discursos sobre la revalorización de los aportes identitarios afro y para la recepción de los mismos, así como el despliegue de acciones convenientes a la identidad afro.

La Casa de la Cultura entre el Programa de Acción de Durban y las particularidades locales

La Conferencia de Durban significó el inicio, y no la culminación, de un proceso de reconocimiento y obtención de derechos por parte de los diferentes grupos sociales que sufrían discriminación. En el caso de los afrodescendientes en Argentina implicó la consolidación del desarrollo de acciones políticas y sociales de mayor importancia en la escena pública.

Para empezar, se debe destacar que la creación de un documento contra la discriminación racial y todas sus formas, impulsó el compromiso de los Estados y los organismos no gubernamentales internacionales y locales. En ese sentido, como ya se ha comentado, la mundialización de normativas y llamamientos a la mejora de la democracia mediante la instrumentación de políticas capaces de garantizar la inclusión y la equidad socioeconómica de los grupos marginados permitió la visibilización y un clima social favorable para la acogida de los discursos y acciones provenientes de organizaciones, movimientos y asociaciones afrodescendientes.

En relación a lo anterior, podemos mencionar, en primer lugar, el aumento del financiamiento por parte de organizaciones no gubernativas en materia de desarrollo en áreas de salud, educación y economía de sectores afrodescendientes en América Latina y el Caribe. También, se propició el financiamiento de encuentros regionales entre diferentes asociaciones para el intercambio de experiencias de militancias, la formación de líderes y la posibilidad de constituir lazos que traspasen las fronteras nacionales. Algunos ejemplos de estos encuentros fueron los patrocinados por la fundación Ford: encuentro de jóvenes afrodescendientes en Santa Fe (2002) programado por la Red Continental de Organizaciones Afroamericanas; la organización del Instituto de Formación Afro en 2004 y que tuvo a Santa Fe como sede; el encuentro de Afroargentinos también organizado en Santa Fe (Álvarez, 2007)

Con respecto al financiamiento por parte de fundaciones u organizaciones no gubernamentales, se puede observar que forma parte de uno de los pedidos realizados en el Programa de Acción de Durban, precisamente en el punto 1 en el cual se solicita el apoyo económico por parte de diferentes organismos e incluso del Estado para fomentar políticas que ayuden a la formación de los grupos identitarios marginados y que permitan la erradicación de la discriminación. En cuanto a estos aspectos financieros, los integrantes de la Casa forman parte de diferentes redes a nivel local, regional e internacional para poder obtener el auxilio económico necesario para realizar diversas actividades como las arriba mencionadas.

Ese tipo de acciones se denominan estrategias de solidaridad, es decir, el estrechamiento de lazos con otras agrupaciones para captar recursos financieros por parte de entes no gubernamentales. Por esta razón y por los efectos de la mundialización sobre las construcciones identitarias, los integrantes de la Casa mantienen una identidad compleja, hacia el exterior adhieren a la noción de “afrodescendiente” acuñada en Chile en el año 2000, de esa manera garantizan oportunidades de colaboración exterior. Por otro lado, resaltan su identidad “afroargentina” reforzando sus vínculos con el Estado, de hecho en el año 2008 Lucia Molina, la presidenta de la Casa, renunciará a seguir formando parte del Comité Asesor de la sede del INADI en Santa Fe debido a que muchos de los integrantes del Foro nacional del INADI eran “afroargentinos” (quienes tenían una experiencia mayor en la militancia afro) por lo tanto no se atendía correctamente a las necesidades de los afroargentinos, y mucho menos a los afroargentinos del interior (Sosa, Larker, Pisarello, 2018). Si se presta atención, una de las razones de la renuncia de Lucia Molina se basa en que el Estado tiene una obligación de recompensación con los afroargentinos, la cual no se logra alcanzar porque no incluyen de forma decidida a los

afrodescendiente nacionales en las instituciones públicas pertinentes como el Comité Asesor del INADI.

En segundo lugar, se evidencia en varios países de América del Sur (Bolivia, Chile, Paraguay, Uruguay, Argentina) un incremento de las demandas sobre la necesidad de realizar censos nacionales que recopilen información sobre la población afrodescendiente, sus realidades existenciales en torno al acceso al trabajo, vivienda, salud, educación, servicios públicos, entre otros. En Argentina, los integrantes de la Casa y otras organizaciones denunciaron la urgencia de recaudar datos estadísticos que permitan conocer el número de población afrodescendiente y sus condiciones de vida. Esto se efectuó con el pedido de inclusión de la temática afrodescendiente para el censo del año 2010, encontrando fundamento en el punto 92 del Plan de Acción de Durban que instaba a los Estados a efectuar dichos relevamientos para poder programar de forma eficiente políticas públicas destinadas a los grupos minoritarios o marginados socioeconómicamente a causa de la discriminación.

Aquí encontramos una de las principales acciones desplegada por los integrantes de la Casa, clasificada como estrategia de reconocimiento: la lucha por la posibilidad de incorporar preguntas ad hoc sobre la población afro en el Censo del 2010 (Sosa, Larker, Pisarello). A partir del financiamiento del Banco Mundial, la cooperación integral del INDEC, la Universidad Nacional de Tres de Febrero y las agrupaciones afrodescendientes, se efectuó una prueba piloto en el año 2005 en los barrios Santa Rosa de Lima de Santa Fe (en donde se encuentra la sede de la Casa) y el barrio Monserrat de Buenos Aires. Lucia Molina, la presidenta de la Casa, formó parte de este proyecto en carácter de consultora. Sin embargo, la prueba piloto no arrojó los datos estadísticos esperados. Esto da cuenta de que más allá de las actividades de visibilización ofrecidas desde la Casa, no fueron las suficientes para romper con estigmas sociales que tienen raíces históricas muy fuertes y que impiden la autopercepción afrodescendiente. Nuevamente, en el censo del año 2010 se evidenció la falta de sensibilización sobre la identidad afrodescendiente dando como resultado un bajo porcentaje de existencia de esta población (menos del 1 por ciento), aunque según expresó Lucia Molina “sirvió para que alguna política pública se tome y la realidad es que fuimos incluidos” (Secretaría de Derechos Humanos, 2014, pp.54).

En consecuencia, a los resultados obtenidos en las pruebas pilotos del año 2005 y el censo de 2010, los integrantes de la Casa reforzaron el llamamiento a la creación de espacios y políticas públicas que estimulen la visibilización, el conocimiento y la

autoestima de los individuos para poder percibirse como afrodescendientes, debido a que el proceso de ocultamiento de las raíces afro perjudicó la capacidad o posibilidad de poder percibirse como tal. Este mismo problema de falta de sensibilización en la sociedad sobre la identidad afrodescendiente se evidenció en el censo del 2010. Por estemotivo, los miembros de la Casa decidieron comenzar a luchar por el establecimiento del día de los “Afrosantafesinos/as” para estimular la visibilidad de este grupo social y para reforzar la incorporación de las temáticas afrodescendientes en los programas de educación:

Yo pienso que, en la educación, nosotros tenemos que incidir. Eso es lo que estamos haciendo. Nosotros presentamos un proyecto en el año 2012, en el año 2014 y en el 2016 para que haya un día de Afrosantafesinos/as pero lamentablemente no se llevó a cabo. Pero si estamos solicitando la adhesión a la Ley Nacional del día del afroargentino, ¿no?, y de la Cultura Afro. Porque así, de esa manera podemos exigir que en la educación se enseñe nuestra historia. (Canal Punto de Partida, 2018, 8m57s)

Esta solicitud de revisión de los programas de educación sobre Historia Argentina se corresponde, por un lado, con el punto 10 del Programa de Acción de Durban en donde se reclama al Estado el diseño de programas educativos que atiendan a la “enseñanza cabal y exacta de la historia y la contribución de los africanos y los afrodescendientes”. Por otro lado, se sustenta en el artículo 3 de la Ley Nacional 26852 “Día Nacional de los/as afroargentinos/as y de la cultura afro” del año 2013, en donde se encarga al Ministerio Nacional de Educación la “incorporación de los contenidos curriculares del sistema educativo” relacionados al día conmemorado y para la “promoción de la cultura afro” (Secretaria de Derechos Humanos, 2014, pp.120).

Hasta aquí, se puede evidenciar como la participación de los integrantes de la Casa en eventos internacionales y la existencia de condiciones sociopolíticas mundiales propicias a la inclusión, generaron los medios necesarios en materia financiera y formativa para forjar discursos y planes de acción potentes en favor de los afrodescendientes. Por otro lado, la elaboración de marcos jurídicos globales y regionales que garanticen los canales necesarios para el funcionamiento de las organizaciones afrodescendientes propició un contexto social más receptivo a las temáticas relacionadas a los grupos minoritarios y/o marginados por cuestiones de discriminación.

Los “afroargentinos del tronco colonial” en la ciudad de Santa Fe ¿una identidad emergente?

Este trabajo se centra sobre la identidad “afroargentina del tronco colonial” debido a que es la manera de percibirse de los integrantes de la Casa desde el año 2011. Sin embargo, para profundizar en su comprensión resulta fundamental comentar de forma breve algunas de las formas identitarias a las cuales han adherido los integrantes de la Casa en el proceso de construcción de su propia identidad. Para ello, nos posicionaremos desde una mirada constructora, según la cual, la identidad se construye en las relaciones sociales, siendo central la noción de identificación freudiana, es decir, la idea de que un individuo se puede identificar, sin comprometer toda su unidad como persona, con aspectos culturales de diversos grupos (Lomnitz, 2002). En este sentido, los diferentes contextos sociohistóricos y las distintas necesidades de la Casa como institución, han favorecido la adhesión a formas variadas de percibirse.

En primer lugar, los integrantes de la Casa se vincularon con la resignificación de lo “negro” ante la discriminación socioeconómica que padecían. La noción aglutinante de “negro” contenía un gran poder de acción a fines de la década de los 80 debido a la lucha contra el apartheid sudafricano. Al respecto, Lucia Molina comentó:

Antes de fundar la Casa, nosotros tuvimos un viaje al exterior y tuvimos la posibilidad de contactarnos con otros compañeros afros que luchaban por sus derechos. Y eso a nosotros nos hizo pensar, ¿no?, ¿qué hacemos nosotros? Y ahí nos dimos cuenta de la naturalización que hacemos de los prejuicios, de las discriminaciones hacia nosotros los afrodescendientes, aquellos que no somos del color genérico que dicen que es el que vale, que es el blanco. Entonces nos pusimos a pensar qué es lo que podemos hacer (Canal RED FEDERAL AFROARGENTINA Del tronco colonial, 2020, 2m16s).

Lo fundamental de esta identificación se puede encontrar en la carga política e ideológica que encerraba la noción de “negro”, principalmente por el amplio apoyo, de organizaciones no gubernamentales, que estaban recibiendo los sectores marginados por su color. Por otro lado, también se puede encontrar una razón en la vinculación que existe en Argentina entre el término “negro” y “negros de alma” con las clases sociales bajas (Lamborghini, Geler y Guzman, 2017). Esto último, puede ser considerado si se tiene en cuenta la ubicación urbana de la sede de la Casa, la cual se encuentra en el barrio Roma, en la intersección de otros barrios como Villa Oculta, Villa del Parque y Santa Rosa de Lima. Todos esos barrios o villas se en-

cuentran en un marcado contexto de vulnerabilidad social y son considerados como “peligrosos” por el resto de la ciudad de Santa Fe (Álvarez, 2007). Lo que los convierte, desde el puro prejuicio de muchos de los habitantes de la ciudad, en “negros de alma” o “negros de mierda”.

En segundo lugar, los integrantes de la Casa con Lucia Molina a la cabeza, formaron parte del forjamiento de la identidad “afrodescendiente” en el Encuentro Regional de Santiago de Chile en el año 2000. Esa forma de percibirse se encuadraba dentro de la Diáspora Africana, destacando a quienes poseían un pasado africano signado por la esclavitud. Por otro lado, en el caso de Argentina, la nueva identificación permitía la inclusión de aquellos individuos que a causa del proceso de mestizaje no poseían el color “negro” pero eran poseedores de una herencia cultural africana. En relación a esto, Lucia Molina puntualizó sobre el mito de que los afrodescendientes necesariamente son de color “hay un montón de chicos que tienen las mismas características, pero no tienen el color, y la gente se guía por el color de piel y no es así” (Canal Punto de Partida, 2018, 2m10s).

Ahora bien, si nos posicionamos desde el concepto de “reproducción cultural” (Williams, 1981) podemos apreciar la dinámica del proceso de construcción de la identidad. Hasta aquí, tanto la adopción a la noción de “negro” y al concepto identitario “afrodescendientes” fueron decisiones de los integrantes de la Casa resultantes del contexto sociohistórico en cual se establecían las diferentes relaciones sociales y por lo tanto contaba con las condiciones sociales suficientes para su producción. Por un lado, se agudizaba la fragmentación del monopolio de la creación de sentido por parte del Estado, dando lugar a nuevas fuentes creadoras de sentido que pusieron en duda la identidad argentina “blanca” y “europea” construida en base a lo que los grupos hegemónicos de fines del siglo XIX y gran parte del siglo XX consideraron importante recordar y olvidar para dar origen a una “memoria colectiva” según sus intereses. Por otro lado, los organismos no gubernamentales de alcance mundial forzaron a los estados a comprometerse con los derechos humanos e incluir a los grupos históricamente invisibilizados y marginados. Nuevamente el Estado Nación daba muestra de la pérdida de capacidad para sostener las grandes memorias organizadoras de la sociedad. En otras palabras, nos encontramos ante el fenómeno de

“memorias astilladas” que, si bien no significan el fin de los grandes relatos nacionales, si implica el surgimiento de otras memorias particulares y/o alternativas (Candau, 2001, pp. 180).

Sin embargo, en el año 2011 los integrantes de la Casa dieron un paso más allá en su forma de concebirse al adherir a la noción de “afroargentinos del tronco colonial”, y en su versión provincial “afrosantafesinos del tronco colonial”, la cual particulariza en los afrodescendientes que tienen en común ancestros esclavizados en el actual territorio argentino. Esta construcción identitaria tiene como objetivo principal diferenciarse de una amplia gama de sectores que componen la diáspora africana presente en Argentina:

- Inmigrantes de Cabo Verde desde la década de 1920
- Afrodescendientes de otros países americanos, más que nada de los afroargentinos que residen en el país desde 1960 (tener presente el conflicto en torno al Comité Asesor de la sede del INADI en Santa Fe).
- Inmigrantes del África sursahariana, particularmente Congo – Rep. Dem. del Congo - Nigeria – Senegal, desde los años 90.

Esas características particulares hacen que otros movimientos consideren que la forma identitaria “afroargentino del tronco colonial”, promueva la división de las fuerzas afro en pro de un interés particular. De hecho, el antropólogo Norberto Pablo Cirio² señala el traspaso de una estrategia de acción “unificante” bajo el común denominador “afro”, para poner en práctica una estrategia “particularista” que atienda exclusivamente a las demandas de los afroargentinos del tronco colonial (2015). De esta manera, podemos observar una identidad emergente en relación a las condiciones culturales propiciadas por las prácticas sociales establecidas entre la Diáspora Africana y los organismos no gubernamentales desde finales de la década del 80. En este sentido, se considera como emergente a aquellos elementos que se hacen lugar en la estructura social sin el consentimiento de los parámetros dominantes. En este caso, el origen de la nueva forma identitaria se da por fuera de la estructura social, política y económica regente. En otras palabras, se trata de un aspecto cultural e identitario que se encuentra en el extremo opuesto de lo establecido por la comunidad afro global, por lo tanto, es disidente (Williams, 1981, pp.190).

A pesar de ello, es difícil afirmar que la identidad de “afroargentino del tronco colonial” adoptada por los miembros de la Casa de la Cultura Indo Afro Americana de Santa Fe sea totalmente emergente. En este punto, observamos una ambigüedad en la forma identitaria mencionada. Por un lado, se evidencia una identidad

² Norberto Pablo Cirio fue uno de los moldeadores del concepto identitario “afroargentinos del tronco colonial”. Además, es miembro de la Asociación Misibamba, organización en donde tiene origen dicha forma identitaria en el año 2008.

emergente en el sentido de que, por su carácter particularista, es opuesta a las formas identitarias/culturales englobantes establecidas por la Diáspora Africana y los organismos no gubernamentales, así como por las redes regionales compuestas por organizaciones afrodescendientes. Por otro lado, se puede interpretar a la identidad de “afroargentino del tronco colonial” como una innovación cultural formal, por lo que tiene lugar dentro (no por fuera) de la estructura cultural dominante de la tradición argentina. En ese sentido, posibilita nuevas relaciones socioformales, es decir, entre los individuos de una sociedad y los elementos culturales, sin desechar la idea de nación (Williams, 1981, pp. 185). Esto último, implica una producción de nuevos aspectos culturales que reproducen, de manera modificada, la identidad argentina y con ella la revitalización de una “memoria colectiva” que estaba en decadencia debido al astillamiento de los relatos nacionales fundantes.

A continuación, desarrollaremos las tres demandas que según Cirio se cobijan bajo la identificación de “afroargentinos del tronco colonial” (2015). Intentaremos analizarlas desde los postulados ya mencionados de la “reproducción cultural”, teniendo en cuenta algunas acciones y discursos provenientes desde los integrantes de la Casa.

En primer lugar, se exige el reconocimiento estatal de la preexistencia nacional de los afroargentinos del tronco colonial. En este punto, se destaca la existencia de esclavos y libertos desde los primeros años de la fundación de Santa Fe (incluso Santa Fe la Vieja). En este sentido, mediante una iniciativa de los integrantes de la Casa se logró que el Honorable Concejo Municipal de la ciudad de Santa Fe decretará el 13 de diciembre de 2009 la ordenanza N° 11649 - Expte. N° 32679-O-09 que establecía el cambio del nombre de la *Plaza de las dos culturas* por el de la *Plaza de las tres culturas*. Aquí se puede observar como la recuperación del pasado responde a una reexaminación de la tradición hegemónica para incluir formas innovadoras que se han producido al margen de la estructura dominante pero que han perdurado gracias a la tolerancia de la misma. Esa absorción de las *formas innovadoras* permite la reproducción de la tradición nacional de forma adaptada a las necesidades del tiempo presente (Williams, 1982, pp. 175).

En segundo lugar, se denuncia la producción de sentido que desde los inicios del estado ha hegemonizado en la sociedad argentina. En vinculación con el postulado anterior, se busca visibilizar la existencia de los afroargentinos descendientes de los esclavos y que se termine su extranjerización. De tal manera, los miembros de la Casa han participado el 17 de abril del 2011 en el acto de renombramiento de la ahora llamada *Plaza de las tres culturas*, en el cual no solo se colocó una placa identificatoria, sino que se decretó por Ley Provincial el día de los “afroargenti-

nos del tronco colonial”. Allí mismo, la Casa como institución encabezó diferentes manifestaciones culturales y adhirió oficialmente a dicha identidad, Lucia Molina ha justificado esa decisión sosteniendo que de esa manera se pueden reconocer como “herederos de los africanos traídos forzosamente a estos lares” durante el periodo colonial (Carta informativa XXXIV de la Junta de Estudios Históricos del Partido de La Matanza, 2012, pp.68). Nuevamente se trata de una innovación formal de la cultura y no de una forma cultural emergente. Con respecto a ello, se evidencia una producción dinámica de la identidad afrodescendiente de la ciudad de Santa Fe que permite la revitalización de los discursos oficiales del Estado.

En tercer lugar, se reclama el reconocimiento de la participación de los “afroargentinos del tronco colonial” como uno de los agentes creadores del país mediante la reconstrucción de la historia oficial. En este sentido, se comprende la lucha (ya mencionada en el apartado anterior) por parte de los miembros de la Casa con respecto a la inclusión en los programas educativos de los conocimientos sobre la participación de los esclavizados y libertos durante la época colonial, el proceso de independencia y las décadas posteriores. Esta batalla por la revisión de los programas curriculares toma relevancia al comprender lo elemental que es la escuela como garante de la transmisión de contenidos culturales que estimulan la consolidación de la tradición (Williams, 1982, pp. 174).

En resumen, la identidad “afroargentina del tronco colonial” se puede concebir como una forma cultural de doble carácter, por un lado, *emergente* porque se ubica en el extremo opuesto de las prácticas sociales establecidas en la Diáspora africana en vinculación con los organismos defensores de los derechos humanos. Y, por otro lado, como una innovación formal porque si bien generan nuevas formas culturales que modifican las relaciones sociales en la sociedad santafesina, por ejemplo, mediante la incorporación de los afrodescendientes (antes negados) en materia política, cultural y socioeconómica, no implica el colapso de la tradición hegemónica sino su reproducción, en este caso el de la nación argentina.

Conclusión

Mediante el esfuerzo por responder las preguntas planteadas al inicio del escrito, se pudo comprobar que el nuevo contexto sociohistórico propició la fragmentación del monopolio de la creación de sentido por parte del Estado Nacional, dejando espacio para el surgimiento de nuevas fuentes productoras de sentidos como la Casa de la Cultura Indo Afro Americana de la ciudad de Santa Fe.

Sin embargo, las relaciones que la Casa fue estableciendo con los organismos no gubernamentales, el Estado nacional y otras organizaciones afro no han estado libres de tensiones. Por este motivo, los miembros de la Casa han ido creando su identidad de manera dinámica dentro del juego de las relaciones sociales, arribando a la autopercepción de “afroargentinos del tronco colonial”. Esta última identidad, se constituyó como una forma cultural ambigua según el punto de vista que se tome, desde las relaciones sociales mantenidas dentro de la Diáspora Africana se percibió como una identificación excluyente y particularista. Por lo que podríamos decir que se trata de una identidad *emergente* porque rompió con los parámetros establecidos. Y por último, desde el punto de vista de las relaciones establecidas con el Estado nacional argentino, se observa una tolerancia necesaria por parte de la estructura cultural hegemónica y una absorción de las formas innovadoras producidas desde la Casa, que favorecieron el aggiornamento y la reproducción de la cultura e identidad argentina en el nuevo contexto sociohistórico. En relación a esto, se podría agregar que la absorción de esta identidad por parte de los discursos oficiales, consolidó la capacidad creadora de sentido del estado nación en un contexto de debilidad de los grandes relato nacionales.

Bibliografía

- Álvarez, L.** (2007). La Casa de Cultura Indo-Afro-Americana, un espacio de construcción y puesta en juego de identidades. En *XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología*. Guadalajara: Asociación Latinoamericana de Sociología.
- Becerra M. J., y Buffa, D.** (2021) Ni más pena, ni más olvido. Reconocimiento y Reparaciones de los Afrodescendientes al sur del continente americano. En Becerra M. J., y Buffa D. (comps.), *América Negra*. Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- Becerra, M. J., & Buffa, D.** (2018). Visibilización y lucha de las organizaciones afrodescendientes por el reconocimiento de sus derechos en Argentina entre los años 2000 y 2014. En *Cartografías Del Sur Revista De Ciencias Artes Y Tecnología*, (8), pp.135–151. En línea <https://doi.org/10.35428/cds.voi8.118>
- Becerra, M. J.** (2008). Estrategias de visibilización de la diáspora africana en América Latina y el Caribe durante el nuevo milenio. En *Ciencia Política*, vol. 3 (5), pp.73-78. En línea <https://revistas.unal.edu.co/index.php/cienciapol/article/view/17032>
- Candau, J.** (1998) El agotamiento y el desmoronamiento de las grandes memorias organizadoras. En *Memoria e identidad*. Buenos Aires: Ediciones Sol. Serie antropológica

- Cirio N. P.** (2015). Construyendo una identificación desde la historia local: la categoría afroargentino del tronco colonial como experiencia etnogénica. En Valero, S. y Campos García, A. (comps.), *Identidades políticas en tiempos de la afrodescendencia: auto-identificación, ancestralidad, visibilidad y derechos*. Buenos Aires, Argentina: Corregidor
- Lamborghini, E, Geler, L., Guzmán, F.** (2017). Los estudios afrodescendientes en Argentina: nuevas perspectivas y desafíos en un país «sin razas». En *Tabula Rasa*, (27), PP. 67-101. En línea <https://doi.org/10.25058/20112742.445>
- Lomnitz, C.** (2002). Identidad. En Sarlo, B. H. y Altamirano, C. (comps.) *Términos críticos de la sociología de la cultura*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Ortiz, R.** (2002). Globalización/mundialización. En Sarlo, B. H. y Altamirano, C. (comps.) *Términos críticos de la sociología de la cultura*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Sosa F, Larker M. J. y Pisarello M. V.** (2018). El activismo afrosantafesino y la construcción de una identidad étnico-racial diferenciada. En *100 años de la Reforma Universitaria: para saberlo: Agenda XXVI: Jornadas de Jóvenes Investigadores AUGM*. Mendoza, 17, 18 y 19 de octubre de 2018. En línea <https://bdigital.uncuyo.edu.ar/13021>
- Williams, R.** (1982). Reproducción. En, *Cultura. Sociología de la Comunicación y el Arte*. Barcelona: Paidós.

Fuentes

- Departamento de Información Pública de las Naciones Unidas** (2002) *Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia. Declaración y Programa de Acción*. Nueva York: Sección de Reproducción de las Naciones Unidas
- Molina, L. D.** (2012, agosto). Por qué afroargentinos del tronco colonial y por qué nuestra bandera. *Carta informativa XXXIV de la Junta de Estudios Históricos del Partido de La Matanza*, 64-71.
- RED FEDERAL AFROARGENTINA Del tronco colonial** (2020) *Entrevista a Lucia Dominga Molina Sandez* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=7S-YHkyGzLo>
- Secretaría de Derechos Humanos** (2014) Afrosantafesinos presentes. En *Argentina raíces afro: visibilidad, reconocimiento y derechos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación.
- Punto de Partida** (2018) *La labor de la Casa Indo – Afro – Americana en Santa Fe* [Video]. YouTube <http://www.youtube.com/watch?v=WtrNILZojok>

Tomás de Mercado como pionero en la prédica contra la trata y la esclavitud hispánicas

OMER FREIXA

omer.freixa@gmail.com

Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) / Universidad de Buenos Aires (UBA)

Resumen

El presente trabajo explora una parte del pensamiento y la obra del algo olvidado dominico Tomás de Mercado (1530-1576), uno de los primeros autores del mundo hispano en escribir en relación a la crítica del circuito esclavista, y con ello denunciar la participación española y portuguesa en ese tráfico. Tuvo mucho conocimiento de causa al haber vivido en las dos orillas del Atlántico (Nueva España, Sevilla y Salamanca) y el hecho de ser testigo de las inmundas condiciones de los buques esclavistas. Junto al jurista y humanista Bartolomé Frías de Albornoz (de quien no se sabe a ciencia cierta si fue un religioso pero sí famoso por su *Arte de contratos*, 1573), entre otros, fueron de las pocas voces en lengua castellana en criticar la trata esclavista y la esclavitud, aunque no las declararon ilícitas. La *Suma de tratos y contratos*, obra del dominico que se convirtió en un *best seller* de su época, fue publicada tres veces entre 1569 y 1591. Si bien de Mercado no puede considerarse un promotor del abolicionismo ni tampoco defensor de las víctimas (pues alegó que los cautivos vivían mejor en América que en África libres), no atacó la esclavitud en tanto institución, aunque su trabajo se considera un importante antecedente en materia abolicionista al señalar que, pese a su carácter lícito, la trata transatlántica condenaba a sus víctimas a los peores tratos, al igual que la esclavitud.

Palabras clave: trata / esclavitud / religión / abolicionismo

Y porque nadie piense digo exageraciones, no ha cuatro meses que dos mercaderes de gradas sacaron para Nueva España de Cabo Verde en una nao quinientos y en una sola noche amanecieron muertos ciento y veinte, porque los metieron como a lechones y, aun peor, debajo de cubierta a todos...
Tomás de Mercado

Por más de tres siglos la Gran Trata Atlántica enriqueció los bolsillos de una minoría en unos pocos países europeos en base a la extracción indiscriminada de personas esclavizadas en África para su exportación principalmente a América y también a Europa, en lo que se conoció como el comercio triangular. Hasta bien entrado el siglo XIX buques esclavistas recorrían el Océano Atlántico periódicamente pese a la persecución británica, nación que en 1807 abolió el tráfico. Si bien con menor protagonismo que Gran Bretaña o Francia, España también participó de este muy lucrativo negocio, aunque un problema permanente con el que debió lidiar durante siglos fueron insuficientes fuentes de abastecimiento en África a diferencia de otras naciones europeas competidoras. Sin embargo, los números distan de ser insignificantes. Por ejemplo, entre 1500 y 1650 España introdujo en sus posesiones americanas 200.000 personas esclavizadas, mientras entre 1651 y 1760, ingresaron unas 344.000 desde África, algo más de 3.000 al año en promedio (Sánchez-Albornoz, 1991:27, 36). El tráfico aumenta conforme avanza el tiempo. Solo en el siglo XVIII la Corona logró la llegada de alrededor de 578.600 cautivos a Hispanoamérica.

Las personas cautivas y esclavizadas que sobrevivieron y se adaptaron en el Nuevo Mundo fueron trasladadas en condiciones inhumanas, en barcos que el revolucionario francés Mirabeau calificó como “ataúdes flotantes” (Coquery-Vidrovitch y Mesnard, 2015:122) y cuyo olor pestilente era perceptible a distancias nada desestimables. Por su parte, son las travesías de las cuales han quedado numerosos testimonios aberrantes. Las naciones “civilizadas” de la época utilizaron la mano de obra esclavizada para producir una serie diversa de productos en América, en su mayoría de tipo tropical, sobresaliendo el azúcar, y, además, prestar servicios varios, al igual que en Europa.

Por otra parte, los estragos provocados en África fueron múltiples, en particular el aspecto demográfico, en atención al marcado despoblamiento continental. Si bien no es fácil calcular la población africana antes de 1850, se estima que el impacto demográfico de la captura y compra-venta fue profundo en vastos espacios con-

continentales. Puntualmente, el historiador británico Hugh Thomas calcula que de África partieron unos 13 millones de esclavizados y al Nuevo Mundo arribaron aproximadamente alrededor de 11 millones (eso sin contar la inmensa cantidad de muertes en el proceso de captura y traslado antes de la partida desde los puertos africanos). Las cifras jamás podrán ser exactas pero, asimismo, el autor sostiene que el continente americano a finales del siglo XVIII era habitado por unas 3 millones de personas esclavizadas de origen africano (Thomas, 1998:443, 788, 798).

Este trabajo abarca un comentario sobre el teólogo dominico español Tomás de Mercado (1530-1576), escritor y pensador que resultó testigo de este tráfico, en 2001 reconocido como un delito contra la humanidad en la Conferencia Mundial contra el Racismo de Durban (Sudáfrica)¹. Este personaje fue uno de los primeros en criticar la trata esclavista por sus condiciones, si bien no se opuso a su desarrollo, y, por el contrario, delimitó su carácter lícito (aunque siempre dependiendo de las condiciones de cada operación puntual). Lo mismo respecto de la esclavitud que, si bien la criticó, no obstante señaló el carácter inferior y bárbaro de las poblaciones africanas.

Por mucho tiempo en el mundo de habla hispana las manifestaciones en contra de la esclavitud y, en particular, frente a la trata esclavista fueron aisladas y concretas, apuntando a que el negocio generaba un saqueo tan crudo que atentaba contra las normas cristianas, sobre todo en el caso portugués. En el siglo XVI esas voces fueron de la mano de las plumas de Tomás de Mercado y de Bartolomé de Albornoz (Gómez 163), autor este último de la *Suma de Contratos* (1573), una obra mucho menos difundida que la más célebre del primero, la *Suma de Tratos y Contratos* (1569). De Albornoz, un abogado oriundo de Talavera de la Reina, que se desplazó a Nueva España y allí llegaría a ser el primer catedrático de derecho civil en la recién fundada Universidad de México, en 1553, tuvo varias diferencias de planteos con de Mercado sobre la materia de la esclavitud y la trata. A los anteriores debe ser sumado Domingo de Soto (1494-1560), teólogo dominico y uno de los fundadores de la reputada Escuela de Salamanca, a la que también perteneció Tomás de Mercado. De Soto fue confesor del emperador Carlos V y publicó *De la justicia y el derecho*, en 1567. Por último, del siglo XVI, es importante no olvidar la figura del jesuita e integrante también de la Escuela de Salamanca, Luis de Molina (1535-1600), como crítico de la esclavitud y de la trata en uno de los volúmenes de su *De iustitia et iure* (publicada en tres durante 1593 y 1600), al ser el primer gran tratadista en lengua

¹ La Conferencia elaboró el documento final que puede ser consultado en el sitio web en castellano de la Organización de las Naciones Unidas. http://www.un.org/es/events/pastevents/cmcr/durban_sp.pdf.

española en abordar el tema, además de ser un precursor del liberalismo, habiendo desarrollado su carrera en la Península Ibérica.

En el siglo XVII se pueden mencionar a los jesuitas, nacidos en España, Alonso de Sandoval (1576-1652), autor de *Un tratado sobre la esclavitud* (1627) y quien se desempeñó mayormente en Cartagena de Indias, y a su discípulo Pedro Claver (1580-1654), apodado “el apóstol de los negros”, quien se puso al servicio de estos en la misma ciudad y fuera canonizado en 1888 (el mismo año en que recién Roma condenó la esclavitud). Sandoval, preocupado por la legitimidad de la obtención de los esclavizados, consultó con un reconocido jesuita de Brasil sobre el asunto y este último le respondió que toda la mercancía había sido adquirida de forma legal, por lo que los religiosos allí los habían comprado masivamente. Despreocupado, Sandoval continuó con su labor misionera (Obregón, 2002:439). Entre Claver y él evangelizaron a más de 300.000 africanos. De todos modos, como se verá más adelante, el inventario no termina con ellos dos (y en la presente no se abordan los religiosos del mundo de lengua portuguesa aunque en estas páginas sea mencionado el archipiélago de Cabo Verde).

Las críticas de todos los religiosos mencionados, en general, se resumen en apuntar, desde un sentido moral, a las modalidades no siempre legítimas de adquisición de cautivos pero componen un ataque frontal a la esclavitud (y la trata) en tanto institución. Es decir, el consenso se estipula en defender la esclavitud siempre que existiera una causa justa. Para su abolición habrá que esperar bastante tiempo. Por lo apuntado precedentemente, las críticas de todos los anteriores no se tradujeron, a pesar de visibilizar varios de ellos el maltrato desmedido y la inhumanidad, en una demanda de abolición de la esclavitud y de suspensión de la trata esclavista, sino más bien en la amenaza de la condena y en solicitudes de piedad cristiana al arribar los esclavizados al puerto de Cartagena, observadas estas últimas puntualmente en el caso de Alonso de Sandoval y de su discípulo Claver. Por ende, para llegar a la prédica y al movimiento abolicionista, este último el primero que se puede considerar de carácter global, habría que esperar recién a la segunda mitad del siglo XVIII, y en España afloró más que nada a comienzos del siglo XIX.

De modo que los argumentos de crueldad argumentados contra la trata reaparecieron en los discursos de los abolicionistas británicos William Wilberforce y Thomas Clarkson unos dos siglos más tarde (Fradera y Schmidt-Nowara, 2013:4), entre los personajes más destacados del movimiento por la supresión de la trata que logró su cometido en Gran Bretaña, en 1807, con un antecedente en Dinamarca, de 1802, que más tarde sería emulada por todos los países involucrados en el tráfico de “piezas de ébano”. Entonces, el aporte de Tomás de Mercado fue el de

tomar nota y vislumbrar, en forma casi pionera, lo negativo del tráfico de seres humanos reducidos a esclavitud, sentando un precedente en el mundo de lengua hispana. Por todo ello, la presente examina, primero en forma breve, un recorrido por la vida del dominico y luego, una revisión sobre su *Suma*.

Sobre Tomás de Mercado y su obra más difundida

Teólogo, escolástico y economista nacido en Sevilla, en 1530 (aunque el debate lo sitúa llegado al mundo en algún momento entre 1523 y 1530), sus detalles biográficos no son muy conocidos y subsisten varias lagunas. De su infancia y adolescencia se desconoce casi todo, así como tampoco se sabe cuándo se trasladó a Nueva España, donde ingresó en la orden dominica en el año 1552, al Convento de Santo Domingo. Sí se conoce que de Mercado, como oriundo de esa importante ciudad hispana (si una teoría le atribuye un origen novohispano), fue testigo de la intensa actividad del puerto, así como de sus cambios, ciudad andaluza que estableció vínculos directos con el Nuevo Mundo, y que sería canal autorizado del monopolio hispánico hasta 1717. El sevillano, empapado de la dinámica mercantil y financiera de su ciudad de origen, destinó tiempo de su vida a escribir en relación a las cuestiones comerciales que ataron el destino de la España metropolitana al de sus colonias americanas por siglos. El economista, miembro de la Escuela de Salamanca, ahondó en los debates de época y en los dilemas del oficio de mercader. Como el economista más influyente de su época, adelantó lo que sería la teoría cuantitativa del dinero, al intentar ofrecer explicaciones al fenómeno inflacionario, la denominada “Revolución de los precios”, producto del vertiginoso ingreso de metálico proveniente de las Américas.

En el México colonial, de Mercado fue lector de artes o filosofía hasta 1562 en el Convento de Santo Domingo, donde se formó la mayoría de los frailes que actuaron en Nueva España y otras figuras importantes de aquel entonces. El joven asistió a la Real Universidad de México, fundada en 1552. Allí su mentor principal, Pedro de Pravia, dominico que sirvió a las órdenes de la Inquisición en Nueva España, recomendó que su alumno perfeccionase sus estudios en la Universidad de Salamanca, en donde se formó Pravia. Esta última fue una institución muy privilegiada, a la que asistían más de 5.000 alumnos de diversos países europeos para la época, que dio lugar a su propia Escuela, y en la cual se formaron figuras reconocidas como los teólogos españoles Francisco Suárez o Francisco de Vitoria. En sus aulas, Tomás impartió clases de filosofía y teología moral, además de hacerlo en la Universidad

de Santo Tomás de Sevilla. En simultáneo, se convirtió en asesor moral de los mercaderes (Ruiz-Peinado, Piqueras y Laviña, 2010:11).

Tomás de Mercado fue un agudo y privilegiado observador del funcionamiento imperial al haber vivido en dos polos importantísimos del Imperio español: Sevilla y México, además de Salamanca, esta última ciudad en donde se formó inicialmente en materia de religión y emprendió sus primeros estudios. Si bien formado como dominico y escolástico, no perdió de vista la vida económica y social en constante cambio a lo largo del siglo XVI (sobre todo en Sevilla), y sumó a sus preocupaciones, como religioso, ajustarse a la justicia en las operaciones mercantiles, con conocimiento de causa, puesto que conocía la ciudad, su actividad mercantil, y había conversado con su gente acerca de esas prácticas, entre la usura y el despilfarro producto del ingreso desmesurado de metálico (González Moreno, 2011:105). En efecto, el dominico anota en la *Suma*, refiriéndose a Sevilla:

...todo lo mejor y más estimado que hay en las otras partes antiguas, aun de Turquía, viene a ella [...]. De aquí es que arde toda la ciudad en todo género de negocios. Hay grandes y reales cambios para todas ferias, así dentro del reino como fuera, ventas y compras fiado y de contado de gran suma, muy grandes cargazones, baratas de muchos millares y cuentos, que ni Tiro ni Alejandría en sus tiempos se le igualaron (Sánchez-Albornoz, 1977:Libro I, Capítulo II).

Sevilla marca el punto de arranque de estas páginas. Es el lugar donde el dominico alumbró su principal obra: *Suma de Tratos y Contratos* (1569). Cuando el futuro teólogo era un adolescente, se creó el Consulado de Mercaderes (de Sevilla) (o Casa Lonja, según se lee en los documentos sevillanos de época), asociación de mercaderes en defensa del comercio de esa urbe que, años más tarde, le encomendó a de Mercado redactar su *Suma de Tratos y Contratos*, obra publicada por primera vez en 1569 e impresa en la imprenta del importante impresor y mercader Mathias Gast, de Salamanca. Como no podía ser de otra forma, la obra está dedicada al insigne y célebre Consulado de Mercaderes de Sevilla (Ruiz-Peinado *et al*, 2010:12). La misma fue traducida al italiano en 1591.

La *Suma* es producto de la confluencia de los intereses doctos del autor, que involucran la religión, la filosofía y la moral, así como de la sociabilidad propia de la Sevilla del siglo XVI y de las observaciones del escritor, en el sentido de la interacción humana, con fundamento en las múltiples operaciones mercantiles vistas. En el libro se combina la excelente descripción económica de la Sevilla del siglo XVI junto a lo que hoy puede denominarse una teoría económica acerca del valor, el

precio y la política monetaria, sin llegar a ser el texto un tratado de economía, sino más bien moral y jurídico. La obra estuvo dirigida a los mercaderes, escrita en castellano y no en latín, de una forma práctica para ese entonces, y a modo de orientación de las conductas. Esta, asimismo, describe una época de transformaciones profundas y se presenta como la mejor forma de conocer a su autor, partiendo de fuentes clásicas pero incorporando elementos novedosos, en tiempos de confluencia entre lo medieval y el Renacimiento (González Moreno, 2011:104).

El objetivo del libro es establecer criterios necesarios para llevar adelante cualquier operación comercial, sujetos en última instancia a la voluntad divina, o, en palabras del autor:

...me pareció que, de muchas cosas que provechosamente se pueden tratar y es necesario se traten, sería ocupación útil mostrar con claridad como ejercitarían los mercaderes lícitamente su arte, con los demás negocios anexos y consecuentes de cambios y usuras, porque veo muy gran gentío ocupado en estos ejercicios y necesidad general, en amplísimos reinos, de semejantes ocupaciones (Ruiz-Peinado *et al*, 2010:Prólogo).

En efecto, la cita visibiliza el papel de testigo del dominico. Agrega que si se observa la justicia en las operaciones, no se verá agraviado ningún español, siendo en España quienes recurren a estos negocios y admite que lo hacían más que en ninguna otra nación.

Origen legítimo de la esclavitud y del tráfico resultante

Si bien Tomás de Mercado analizó rigurosamente cómo debía ser una operación mercantil ideal, es decir justa, con apego al cumplimiento de la ley natural que, en última instancia, obedece a Dios, no obstante, llegado al momento del examen de la trata esclavista debió reparar en ciertos puntos de un asunto tan delicado y del cual dejó constancia de su gravedad.

...la mayor exageración de los doctores, cuando reprehenden algún vicio o reprueban algún negocio, es decir es contra la misma ley natural. Y a la verdad no hay más que decir, ni puede ser peor.”.

Así expone el pensador (Sánchez-Albornoz, 1977:Libro I, Capítulo I). La igualdad se observa en actuar con equidad frente al prójimo, en atención a la diversidad

de personas y situaciones, así como en prevención frente a la avaricia, la malicia y respecto de ciertos ardidés, no obstante, debe mantenerse la justicia sobre todas las cosas y en todo tipo de operación. Caso contrario, el autor puntualiza que eso iría contra la propia alma humana (Sánchez-Albornoz, *Suma*, Libro I, Capítulo II). Al respecto, de Mercado refuerza dicho parecer al plantear que el ansia de enriquecimiento es abominable, en parte citando a Aristóteles.

El deseo de enriquecimiento sin límite queda patente según lo reflejado en el autor cuando pasa revista a la trata de negros en Cabo Verde (Sánchez-Albornoz, 1977:Libro II, Capítulo XXI), en ese entonces en sus albores, archipiélago bajo ocupación portuguesa, y futura e importantísima ruta de enlace del circuito atlántico desde la Península Ibérica hacia América como ruta de aprovisionamiento, además de espacio inicial de prueba de la agricultura local con mano de obra africana esclavizada, experimento más tarde replicado al otro lado del Atlántico, como en las Islas Canarias para el caso español. El dominico describe la operatoria esclavista presente en el archipiélago de Cabo Verde como correspondiente a un negocio de gran caudal y de mucho interés (Sánchez-Albornoz, 1977:Libro IV, Cap. CIII).

Más allá de los motivos lícitos para justificar las operaciones, reconoce que tanto españoles como portugueses se interesan por el tráfico sin importar que no haya guerra y que cazan negros como si fuesen venados, además de considerar el interés africano del otro lado. El dominico no tuvo reservas en criticar a la nación vecina por su trato salvaje destinado a los seres humanos esclavizados, aunque sin criticar la jurisdicción de la monarquía lusitana (o, al menos, en las costas donde aquella fuera ejercida), pero sí advirtiendo acerca de engaños y otros asuntos turbios cometidos en las operaciones (como en cualquier otro contexto). En efecto, describe el tráfico como un “negocio bestial y brutal” (Sánchez-Albornoz, 1977:Libro II, Capítulo XXI) y una abominación ante Dios que lo condena e impide que la prosperidad económica de los ejecutores se prolongue. Sin embargo, escrito este parecer en los inicios del negocio, la frase puede ser rápidamente invalidada por la evidencia de las fortunas amasadas en el devenir de la Gran Trata Atlántica.

Sin quitarle legitimidad a la esclavitud como fenómeno (ni a la trata consiguiente), ni pretendiendo el autor adentrarse en un tema que entiende muy complejo y que excedería su objetivo en tanto la obra, de Mercado formula que existen tres formas lícitas de ser esclavizada la persona: por la guerra justa, como una forma de castigo por delitos públicos y por la venta ante necesidades económicas, bajo la potestad de la paternidad. En suma, según el escritor, de esos tres motivos se infiere que la compra-venta es legítima, pues

...porque cualquiera de ellos es bastante para privar al hombre de su libertad, si es verdadero (Sánchez-Albornoz, 1977:Libro II, Capítulo XXI).

Desde luego, partiendo del presupuesto antes mencionado en la humanidad de la avaricia, la maldad y de los múltiples engaños, surgen formas no legítimas de esclavizar personas, advierte en estas páginas su autor.

En este capítulo dedicado al comercio esclavista en Cabo Verde intitulado “Del trato de los negros de Cabo Verde”, asoman los prejuicios racistas de época y del intelectual sobre África y sus habitantes, generalizando, costumbre común a su tiempo, aglutinar el continente bajo la expresión Guinea, donde el dominico detecta costumbres y comportamientos propios de la barbarie que resultan antítesis de su universo cultural de procedencia.

Se observan premisas esencialistas acerca de los motivos legítimos de esclavización que los impulsan. Por ejemplo, en relación al primer aspecto, la captura, producto de la guerra, el creador de la *Suma* sostiene que en repetidísimas ocasiones, por el grado de salvajismo presente, el combate no obedece a causas justas pues un motivo se sustenta en la falta de una soberanía plena y la fragmentación política que desencadenan guerras incesantes producto, en última instancia, de ser pueblos primitivos ajenos a la razón, que actúan conforme a las pasiones y les cuesta reconocer lo justo de lo carente de justicia. En relación a un estado de guerra permanente del cual resulta la obtención de personas cautivas, utilizando un recurso comparativo frente a los nativos de América, de Mercado fundamenta:

Mas estos negros no reconocen un señor y, si en algunas provincias lo tienen, son tan bárbaros que les están muy poco sujetos (Sánchez-Albornoz, 1977:Libro II, Capítulo XXI).

Sobre la segunda modalidad de ingreso a la esclavitud, como penalización de delitos, el fraile alega que los motivos para probar la violación a la ley muchas veces son exagerados y/o fraguados, injustamente siendo aprehendida la persona. No obstante, esta vía de esclavización judicial estuvo muy difundida en Guinea pues, reconoce el teólogo, hay una tendencia fuerte a quebrantar la ley en base a la naturaleza africana:

...no se espante nadie esta gente se trate tan mal y se vendan unos a otros, porque es gente bárbara y salvaje y silvestre, y esto tiene anexo la barbaridad, bajeza y rusticidad

cuando es grande, que unos a otros se tratan como bestias (Sánchez-Albornoz, 1977:Libro II, Capítulo XXI).

En este aspecto, en África hay ciertos parecidos con los pueblos originarios del Nuevo Mundo los cuales el clérigo también conoció en su estancia en Nueva España.

En otro costado racista de sus opiniones, si bien la venta de personas esclavizadas proviene de la tradición antigua (reparando en Grecia y en Roma) prácticamente no se llevó a cabo en lo que el autor concibe como el mundo civilizado pero sí en Guinea, ya que él, preguntando sobre el origen de la esclavitud de determinadas personas africanas con las que conversó, le habían respondido que fueron vendidas por sus progenitores. Para agravar el cuadro, agrega que se acostumbra a vender a la prole solo por un simple enojo, llevándoles a la plaza donde se comercializan.

En resumen, una práctica que contrasta con el Occidente civilizado donde apenas si se recurrió a esa práctica bárbara. No obstante, un reparo a la brutalidad observada. Al comparar Guinea con Occidente, de Mercado escribe que la pena más común a delitos graves era la muerte o el destierro, en tanto las modalidades de los príncipes para cumplir con el castigo (Sánchez-Albornoz, 1977:Libro VI, Capítulo IV). Esto último contrasta con la vía africana, tendiente a la esclavización como forma de corregir las malas conductas en general.

Por fuera de las razones válidas para esclavizar, de Mercado advierte que tanto africanos como europeos traficaban producto del engaño, incumpliendo normas y permisos, así como cumpliendo el afán de ganancia que llevaba a cautivar tiránicamente. Respecto de los españoles, el autor escribe:

...metiéndolos disimuladamente en los navíos, alzan áncoras y echando velas se hacen afuera con la presa a la mar alta (Sánchez-Albornoz, 1977:Libro II, Capítulo XXI),

en parte reconociendo cierta inferioridad y desprotección de esos “bozales”, aunque indica que eso estaba cambiando ante mayor perspicacia de las víctimas y, además, debido a una mejor protección conferida por la Corona portuguesa (si bien de Mercado reconoce que los mercaderes eran muy propensos a desobedecer el mandato real, así como sucedía idéntica situación en España). En conclusión, el teólogo admite que la mayoría resultaba cautiva sin causa justa.

Queda claro que Tomás de Mercado no fue un abolicionista de la trata y de la esclavitud. De a momentos en su obra, se leen algunas posiciones que hoy pueden ser vistas con reprobación y que sustentan opiniones terriblemente racistas. Por

caso, comparte su parecer con otros religiosos y juristas españoles de la época (como Francisco de Vitoria) al explicar que la esclavitud era beneficiosa para las gentes de África ya que “por naturaleza” estas debían estar sometidas a la misma para tener el beneplácito de recibir la verdadera religión y el acceso a la salvación. Sin embargo, el mencionado al comienzo Bartolomé de Albornoz se opuso a este postulado sobre la evangelización. En general, este último fue más allá de los planteos de Tomás de Mercado al cuestionarse si realmente los motivos legítimos para la esclavización eran válidos. Por otra parte, el autor de la *Suma* menciona la posibilidad de rescatar y traer a los negros de su tierra para las Indias o hacia España (Sánchez-Albornoz, 1977: Libro II, Capítulo XXI). El uso del verbo “rescatar” puede dar a pensar que en las condiciones salvajes en que –aduce el dominico– vivían los africanos, era mejor privarlos de la libertad pero protegerlos del daño (o algo mucho peor) de una vida en plena barbarie e inseguridad.

El quid de la cuestión: el pasaje intermedio

Las apreciaciones del teólogo y economista sobre la esclavitud son superadas en su espanto cuando describe en el capítulo indicado arriba las condiciones de la trata, el traslado de las costas africanas hacia América, coincidiendo con la bibliografía académica y los testimonios de supervivientes de tan nefasto tráfico que se prolongó por siglos. En este punto es en donde el pensador fue casi el primero en cuestionar seriamente la participación tanto de Portugal como de España en este circuito infame.

Pese a reconocerlo como accidental (es decir, sin intención) de Mercado afirma que el trato es más que cruel hacia las víctimas desnudas que atravesaron el *Middle Passage* (Coquery-Vidrovitch y Mesnard, 2015:122-123), el periplo atlántico, en cuanto a inhumanas condiciones de vestimenta y de alimentación, resultando habitual el amontonamiento, la desnudez y la falta de víveres básicos, como una forma supuesta de ahorro para los traficantes. Señala el autor el alto índice de mortandad entre los desdichados traficados:

...nadie piense digo exageraciones, no ha cuatro meses que dos mercaderes de gradas sacaron para Nueva España de Cabo Verde en una nao quinientos y en una sola noche amanecieron muertos ciento y veinte, porque los metieron como a lechones y, aun peor, debajo de cubierta a todos [...] y no paro en esto el negocio, que antes de llegar a México murieron casi trecientos.

A seguido, el autor enuncia que sería interminable abarcar los padecimientos de los sobrevivientes de este “pasaje intermedio” y, asimismo, denuncia el bautismo masivo como “otra barbaridad grandísima” (Sánchez-Albornoz, 1977:Libro II, Capítulo XXI). Pese a estar bautizadas estas muy desdichadas personas, el dominico compara el trato respecto al conferido por los turcos a los cristianos esclavizados y concluye que el dispensado a los africanos fue mucho más cruel.

Recapitulando, si bien la trata es, al entender del escritor, “lícita y justa”, no así el ansia de riquezas que generaba y que colocó en una situación de pecado mortal y de un altísimo riesgo a los mercaderes que trafican con negros de Cabo Verde (Sánchez-Albornoz, 1977:Libro II, Capítulo XXI), que, además, más de las veces se veían obligados por medios coercitivos a participar de esa actividad de tan mala reputación, advierte el dominico, como un hecho tuerto, lamentable y miserable. Sin embargo, el autor de la *Suma* construye una suerte de gradación del pecado. Opina que es más pecaminosa la labor de quien embarca y desarraiga de su tierra a los esclavizados que quien los convierte en cautivos de forma inapropiada. La diferencia radica en que con el viaje a muy larga distancia, la posibilidad de retorno es imposible, ya sea por escape o por alguien que rescate. En cambio, puede tener una chance mayor y esperanza el cautivo de poder liberarse en territorio africano.

En resumen, por ser una práctica infame, el religioso insta en la obra a apartarse del negocio, y lo hace con estas palabras:

Cuánto menos convendrá mercar negros de quien se tiene por cierto que o los más o muchos de ellos son mal habidos y peor traídos.

De hecho, razona que si la mayoría de veces el origen de los esclavizados no es lícito y justo, no deberían comercializarse ni entrometerse nadie en la negociación bajo pena de pecado y restitución. Esta idea vuelve a aparecer más adelante en la obra, al sostener que si se negocia con un esclavo cautivo contra la justicia, este debe ser liberado (Sánchez-Albornoz, 1977:Libro IV, Capítulo VII). Sin embargo, esto parecía distante del ideal, ya que la queja de Mercado es que no se indagaba mucho acerca del origen del cautivo, no interesaba, solo acrecentar las ganancias, a lo sumo unas preguntas muy generales y la intervención de un escribano que en muchas ocasiones realmente hacía caso omiso a las verdaderas razones a través de las cuales la persona llegó a la esclavitud. A lo sumo se deshacía la venta, pero ya era tarde. El africano había sido trasladado a miles de kilómetros y el escritor lo resume de este modo:

...muy buen consuelo para el triste del negro, que lo apartan de su patria unas mil o dos mil leguas, para buscar su remedio y hacer probanza de la fuerza (Sánchez-Albornoz, 1977:Libro II, Capítulo XXI).

Habiendo escrito el capítulo en cuestión (y toda la obra) en Sevilla, de Mercado se exime de tratar las condiciones del tráfico en dicha ciudad porque, si reprobaba las condiciones del tráfico en relación al archipiélago africano, no emite opinión de la primera y, en base a una expresión de Plutarco, pese a esgrimir sospechas sobre la fuente de obtención de mano de obra esclavizada (que constata en la urbe hispana, es un comercio al menudeo), al final concluye, en relación a las ventas de esclavizados en Europa y en América, que quedará en la conciencia de cada uno.

De todos modos, la amonestación al tráfico y la recomendación de apartarse del negocio desarrolladas por de Mercado no tuvieron los efectos deseados. Las cifras del tráfico no disminuyeron sino todo lo contrario y los barcos continuaron saliendo desde Sevilla con destino a Cabo Verde o a otras ubicaciones del África continental (Thomas, 1998:144). Pese a ser algunas de las obras aquí referidas bastante difundidas en aquellas épocas, no obstante las críticas a la trata esclavista en particular no concitaron demasiada atención entre los contemporáneos y, para peor, la obra de De Albornoz, el *Arte de contratos*, fue juzgada por la Inquisición por considerarla perturbadora e indebida. De todos modos, con las críticas de todos los personajes citados, y aunque no se lo reconozca del todo, la Iglesia puede ser inscripta como pionera en el movimiento del abolicionismo (a pesar del retraso del Papado en la condena a la esclavitud como institución, referida antes).

Por otro lado, si bien los planteos de de Albornoz y de de Mercado no tuvieron grandes repercusiones en su época, pese a haber sido la *Suma de Tratos y Contratos* un *best seller* en su momento, sí tuvieron sucesores, como se expondrá en la conclusión. De todos modos hubo una medida efectiva que lograron los trabajos en cuestión y las polémicas suscitadas. El efecto logrado fue que, durante el reinado del monarca hispano Felipe III (1598-1621), se haya ordenado en todos los barcos españoles y portugueses donde hubiesen personas esclavizadas la obligación de contar con clérigos a bordo (Thomas, 1998:145-146).

En cierto modo, la crueldad de la trata abordada en Cabo Verde empalma con los comentarios del muy conocido fraile dominico Bartolomé de Las Casas, tenido como defensor de los indios y que ha contribuido sobremanera a la construcción de la Leyenda Negra antiespañola a partir de su monumental *Historia de las Indias*, que comenzó a escribir en 1527 pero recién fue publicada en 1875 y que, en realidad

se hizo más conocida gracias a su resumen, *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*, publicado en 1542. Tras defender a los pueblos originarios contra la esclavitud y otros maltratos, el teólogo y antiguo encomendero pasó a esbozar la defensa, con iguales argumentos, sobre africanos y guanches, estos últimos los pobladores originales de Cabo Verde, alarmado el religioso ante la situación de todos ellos por estar sujetos a los inhumanos tratos y el sadismo de los traficantes portugueses. De todos modos, Las Casas no puede ser inscripto en el abolicionismo, pues él aceptó causas justas para esclavizar a alguien, como, por ejemplo, la captura producto de la guerra.

Conclusión: un aporte pionero al abolicionismo

El planteo de Tomás de Mercado, como se adelantó antes, fue fundamental por ser uno de los primeros cuestionamientos de la esclavitud y de la trata. Sus observaciones sobre las condiciones nefastas en que se desarrolló el tráfico internacional de mano de obra esclavizada con rumbo a las Américas (y Europa) fueron fundamentales para más tarde comenzar a cuestionar a la trata y a la esclavitud *per se* y no ya por sus formas legales o valores morales, como en el pasado. El contenido del debate de los siglos XVI y XVII afloró en las discusiones posteriores que, a diferencia de esas centurias, tuvieron efectos muy profundos desencadenando la abolición de la trata y, más tarde, de la esclavitud a lo largo del siglo XIX.

Promediando el siglo XVII la trata esclavista hispana gozaba de prosperidad y en el ámbito hispano no tenía grandes críticos. Pero, ante un silencio ensordecedor, y puede resultar hasta paradójico, aparecieron dos misioneros capuchinos: el aragonés Francisco José de Jaca (¿1645?-1688) y el francés Epifanio de Moirans (1644-1689), quienes condenaron la trata más allá de las causas justas como violadora de todo principio jurídico, exigieron su término y se opusieron a dar el sacramento a toda persona que participara en este negocio execrable así como a quienes no prometían liberar a sus cautivos e indemnizarlas por todo el tiempo que fueron privadas de su libertad (con antecedentes en el Brasil de fines del siglo XVI, en relación a los sacramentos). Además, una novedad, ambos religiosos, que se conocieron en La Habana, en base a la filosofía tomista, demandaron reparaciones para todas las víctimas de la esclavitud y del comercio esclavista (Obregón, 2002:443), un debate que llega al presente y constituye un asunto candente.

Por la negativa a dar sacramentos y ante quejas por sus sermones incendiarios, en los que declaraban que los esclavizados eran libres por naturaleza, entre otros

puntos, ambos misioneros fueron detenidos y enjuiciados en un proceso que se llevó a cabo entre La Habana y Madrid por espacio de un lustro (1681-1686). En prisión, de Jaca y de Moirans escribieron informes en defensa de los africanos y también de los pueblos originarios en relación a la sumisión y el maltrato resultado de la encomienda, pero centrándose más bien en los primeros (Obregón, 2002:442). En esos escritos, redactados por separado, sus autores, entre varias fuentes, apelaron a las citas de pensadores anteriores como Tomás de Mercado y Luis de Molina, actualizando planteos e ideas expuestas con anterioridad en forma explícita o de modo implícito.

Estos religiosos de mediados y finales del siglo XVII han sido presentados como los primeros militantes y defensores hispánicos de los africanos, al condenar abiertamente la institución de la esclavitud por haberla declarado ilegal e ilegítima. Además de sufrir el presidio, los dos fueron silenciados por la Inquisición. El largo camino que quedaría para consumar la abolición de la trata y de la esclavitud constituye, si se analiza exhaustivamente el recorrido, un hilo (aunque con interrupciones) cuyo primer trazo remite, a mediados del siglo XVI, a los albores de la trayectoria de Tomás de Mercado, junto a los primeros críticos mencionados en estas páginas y que, afortunadamente, no serían los últimos.

En conclusión, dicho recorrido enseña que el abolicionismo no solo debe ser comprendido como un producto de la Ilustración y del liberalismo. Es más, el abolicionismo en algún modo continúa abierto como tema al presente. En la actualidad, pese a haber sido declarada ilegal en casi todo el mundo, la esclavitud moderna es un mal persistente y que encadena a más de 40 millones de personas en el planeta. Por ejemplo, en Brasil, para 2015, unos 500.000 cortadores de caña de azúcar trabajaban en condiciones infrahumanas 15 horas al día y vivían hacinados en barrios de chabolas junto a las plantaciones, aquejados por la violencia de los capataces y de las milicias. Asimismo, en la República Dominicana, alrededor de 300.000 trabajadores haitianos malviven en las grandes fincas sin documentación alguna, con sueldos magros y bajo jornadas extenuantes de 10 horas, sumados a la amenaza de expulsión al momento del cobro (Coquery-Vidrovitch y Mesnard, 2015:285-286).

Bibliografía

Coquery-Vidrovitch, Catherine y Mesnard, Éric (2015): Ser esclavo en África y América entre los siglos XV y XIX, Madrid, Catarata.

- Fradera, Josep y Schmidt-Nowara, Christopher** (2013): “Introduction: Colonial Pioneer and Plantation Latecomer”, en Fradera, Josep y Schmidt-Nowara, Christopher (Eds.): *Slavery and Antislavery in Spain's Atlantic Empire* (pp. 1-12), New York, Berghahn Books.
- Gómez, Alejandro** (2005). “El estigma africano en los mundos hispano-atlánticos (siglos XIV al XIX)”. *Revista de História*, 153, 139-179.
- González Moreno, Miguel** (2011). “Tomás de Mercado (1530-1576): dominico y economista”. *eXtoikos*, 4, 103-106.
- Obregón, Liliana** (2002): “Críticas tempranas a la esclavización de los africanos”, en Mosquera, Claudia, Pardo, Mauricio y Hoffmann, Odile (Eds.): *Afrodescendientes en las Américas. Trayectorias sociales e identitarias. 150 años de la abolición de la esclavitud en Colombia* (pp. 423-452), Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH), Institut de Recherche et Developpement (IRD), Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos (ILSA).
- Ruiz-Peinado, José L., Piqueras, Ricardo y Laviña, Javier** (Eds.) (2010): *Tratos y contratos de mercaderes y tratantes discididos y determinados (Tomás de Mercado, 1523-1575)*, Ex-libris, Universitat de Barcelona.
- Sánchez-Albornoz, Nicolás** (Ed.) (1977): *Suma de tratos y contratos (Tomás de Mercado)*, edición digital basada en la edición de Madrid, Instituto de Estudios Fiscales, Ministerio de Economía y Hacienda. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc1c1t9>.
- (1991): «La población de la América colonial española», en Bethell, Leslie (Ed.): *Historia de América Latina* (pp. 15-38), Tomo IV, “América Latina colonial: población, sociedad y cultura”, Barcelona, Crítica.
- Thomas, Hugh** (1998): *La trata de esclavos. Historia del tráfico de seres humanos de 1440 a 1870*, Barcelona, Planeta.

Desarraigo, resistencia e interculturalidad: etnia yoruba en La Habana entre fines del siglo XVIII a mediados del siglo XX

LAURA LODOVICO

lauralodovicoo@gmail.com

Centro de Estudios África y la Diáspora - Secretaría de Investigación y Vinculación Tecnológica e Institucional – Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV)

Resumen

Una de las derivaciones de la conquista de América fue la necesidad de mano de obra esclavizada africana para extraer recursos naturales y para el servicio de los conquistadores y sus familias. Un número importante de los esclavizados llegados a la isla de Cuba a finales del siglo XVIII y principios del XIX, provenían de un imperio ubicado en lo que actualmente son los territorios de los países de Nigeria, Benin, Togo y Ghana y pertenecían a la etnia yoruba. Aunque su destino como esclavizados fue tardío en relación con otras etnias, su lengua, cultura, religión, se fue imponiendo como la de mayor peso entre las poblaciones de africanos y sus descendientes.

En una sociedad dominada, organizada y dirigida por cristianos, todas las culturas y religiones que no fueran la propia no estuvieron admitidas. La legislación colonial estableció la necesidad de cristianizar a los negros y reglamentar sus actividades para mantener el control sobre ellos.

En este trabajo pretendemos realizar un recorrido desde el desarraigo y las adversidades vividas por los africanos y sus descendientes para dar continuidad a su cultura. Queremos también, aproximarnos a los mecanismos mediante los cuales pudieron mantener sus tradiciones, conocer estrategias de resistencia cultural desarrolladas por los yorubas para culto a los Orisas y evaluar los avances, retrocesos, adaptaciones en sus manifestaciones religiosas que tuvieron que realizar para mantener vivas las ancestrales raíces con el continente que los vio nacer.

Palabras clave: Yoruba / Cabildos de Nación / Resistencia Cultural

Introducción al tema

La Nación yoruba en África Subsahariana fue desmembrada por los traficantes de esclavizados a quienes trasladaban por la fuerza hacia América, convirtiendo el tráfico de seres humanos en un importante negocio que perduró en este espacio geográfico durante el lapso que abarcó desde la conquista de América hasta la abolición de la esclavitud en cada país americano, motivada por el logro de su independencia. Los dos países que abolieron la esclavitud más tardíamente fueron Cuba en 1880 y Brasil en 1888, Estados donde habían sido llevados en barcos negreros un número importante de integrantes de la Nación Yoruba. En el caso de Cuba esos barcos atracaron en la costa de Matanzas y sus “pasajeros” forzosos fueron vendidos en subasta pública y destinados a las plantaciones azucareras de La Habana.

Este trabajo tiene como finalidad visibilizar parte de la resistencia cultural de la Nación Yoruba en La Habana considerando que ser yoruba implica, además de un lugar de nacimiento y una lengua común, una cultura basada en Ifá, e Ifá es religión, tributo a los Orissas, celebraciones, toques de tambor, sanaciones de enfermedades físicas y espirituales con plantas medicinales y enseñanzas de cómo comportarse rectamente en la vida.

Cuáles fueron los medios e instrumentos de los que se valieron los yorubas para que el panteón de sus deidades se mantuviese totalmente ajeno a la religión católica que les fue impuesta en los años de esclavitud, la forma en que los ritos continuaron llevándose a cabo aún en épocas de prohibición a pesar de vivir en un Estado republicano y la gradual interculturalidad de los habaneros son procesos se abordarán a continuación.

Negros, yorubas y habaneros. Establecimiento y la conformación de los Cabildos de Nación

El caso yoruba en La Habana es una muestra del resultado que el tráfico de esclavizados trajo aparejado a los africanos que sobrevivieron al viaje. El desarraigo como primera situación problemática y las adversidades para continuar con sus prácticas culturales teniendo en cuenta que las religiones africanas forman parte de todas las pautas culturales de las Naciones.

Vendidos en subasta pública, entregados a quienes serían sus amos, se los llevaba a las haciendas donde eran alojados en barracones. A partir de ese momento los amos tenían derecho sobre la vida y la muerte de los esclavizados. En su nuevo

hábitat, estos africanos negros, de la Nación Yoruba, se convirtieron en habitantes de La Habana.

Según las aptitudes físicas que poseían eran asignados a servir en la casa o a las tareas rurales. A medida que pasaba el tiempo y nacían afro-cubanos a quienes se los sometía a la esclavitud igual que lo era su madre, aprendían la lengua española y las costumbres de sus amos, se los incorporaba a los trabajos de la casa desde pequeños. Este es el comienzo de cierta relación intercultural, cuando los esclavizados y los amos tienen desde niños contacto más estrecho. Podían tener vinculaciones y tomar de la misma teta, jugar cuando niños, pero la condición de libre blanco y de esclavizado negro no la van a perder, es más, al niño blanco le era regalado el negrito para que fuera su esclavizado. Incluso el niño blanco era arrullado en lengua yoruba y comenzaba a escuchar historias de África y los Orissas.

Los esclavizados no eran considerados personas¹ por lo que, en sus primeros años de esclavización, la religión hegemónica no vio necesidad de catequizarlos, ya que no tenían alma.

En 1796, considerando que el Catecismo sería un modo de adaptar a los negros a la nueva cultura y a aprender la lengua española² comenzaron a impartirles clases de religión católica. Para ello, se escribió un catecismo especial, ya que consideraban que la inteligencia de los negros era muy inferior a la de las demás personas y no podrían aprender más allá que cuestiones elementales. Se trataba de un folleto de 12 capítulos con contenido religioso que, a su vez, enseñaba como comportarse en el ingenio. Por ejemplo, en una de sus páginas se preguntaba:

“P. Quién es la cabeza de la Iglesia?

R. La cabeza de la Iglesia es N.S.J.C.

P. Y quién gobierna la Iglesia en nombre de Jesucristo?

R. Quien gobierna la Iglesia en nombre de N.S.J.C. es el Papa.

Si señores, el Papa y porque la gobierna se llama y es también cabeza de la Iglesia. Pongan ustedes cuidado, para saber bien esto, que es preciso saberlo. La cabeza de este ingenio es su amo: pero quien gobierna el ingenio (porque su amo lo ha puesto aquí para que gobierne) es el mayoral; y por eso el mayoral es y se llama también cabeza del ingenio. Pues lo mismo: el Papa es cabeza de la iglesia, porque N. S. J. C. lo ha puesto para que la gobierne. El que gobierna el ingenio se llama también cabeza del ingenio. Pues lo mismo: el Papa es cabeza de la Iglesia, porque N. S. J. C. lo ha puesto para que lo go-

1 Sí los pueblos originarios tras la lucha discursiva de Fray Bartolomé de las Casas.

2 En esos años ingresaron gran cantidad de esclavizados por necesidades económicas de los dueños de los ingenios azucareros y el enorme crecimiento de la producción de caña de azúcar.

bierne. El que gobierna el ingenio se llama mayoral, el Papa que gobierna la iglesia se llama Vicario de Jesucristo.” (Suarez, s.f.)

Como puede advertirse, al igual que se presentaba al Papa como máxima autoridad del catolicismo, se colocaba al mayoral en la máxima autoridad del ingenio, por decisión divina en ambos casos.

Los africanos aprendieron la lengua española, pero no asimilaron los santos católicos a sus Orissas produciendo un sincretismo religioso como muchos autores sostienen. Concurrieron a misa por obligación, pero oraban a sus propios dioses simulando hacerlo a los de sus amos.

Si hubo una institución que contribuyó al sostenimiento de la cultura y el culto a los Orissas mediante la transmisión oral fueron los Cabildos de Nación o Cabildos de Africanos. La forma de transmitir cultura yoruba desde la oralidad fue fundamental durante la esclavización, puesto que tenían prohibido aprender a leer y escribir. Los Cabildos no fueron creados especialmente para los esclavizados que estaban en América; la tradición se remontaba al siglo previo a la conquista en España, cuando estos cabildos fueron creados en la ciudad de Sevilla.

Cuando se habla de Cabildo de Nación se refiere a instituciones cuyos miembros debían ser africanos por nacimiento, sea cual fuese la región a la que habían pertenecido. Así como las demás, la Nación yoruba tuvo varios cabildos en La Habana debido a la cantidad de esclavizados que había en existencia de esa etnia. La investigadora Natalia Bolívar, quien tuvo acceso a documento del Archivo Nacional de Cuba, escribe respecto de los Cabildos de Negros o Cabildos de Nación:

“(…) se hace mención a la existencia desde 1568 de facto, aunque no de jure, de cabildos negros en Cuba, llamados «Cabildos de Nación», especie de organizaciones de negros esclavos agrupados por sus etnias de origen. Estos cabildos tienen una repercusión transcendental en las instituciones sociales y religiosas de los negros. Las actividades principales de estas organizaciones se enmarcaban en la organización de sus bailes, músicas e instrumentos tradicionales, que constituían la actividad principal, pero además adquirieron también un carácter de asociaciones de auxilio y beneficencia social entre sus integrantes que, en ocasiones, llegaban incluso a comprar la libertad de alguna negra esclava. Aunque los cabildos estaban siempre bajo la protección de una virgen de la Iglesia católica, en realidad fueron un factor principal, durante los muchos años en que se autorizó legalmente” (Bolívar, 1997).

Políticamente no era conveniente no tener control de los esclavizados, especialmente de los de Nación y es por esto por lo que los españoles crearon los Cabildos Africanos en América. El control se ejercía según las Leyes de Indias y eran vigilados férreamente por las cofradías de la Iglesia católica. Para este control, el espacio de reunión de los/as negros/as estaba muy cerca de alguna Iglesia y llevaban el nombre de santos católicos. Surgieron el Cabildo de San Lázaro, el Cabildo de San Francisco de Asís y muchos más tomando el nombre del lugar donde se emplazaban. Con los años se fueron trasladando a los suburbios para estar lejos de miradas indiscretas ante el avance de las prohibiciones.

La reglamentación decía que sólo podían asistir negros y negras nacidas/os en África, pero es algo que no se cumplía pues los babalaos³ sabían que debían transmitir la cultura yoruba e iniciar en la religión a los esclavizados nacidos en Cuba también. Los que pretendieron ser centros de control político creados por los blancos, se convirtieron en espacios litúrgicos. Ese objetivo se cumplió: toda la información que llega a nuestros días fue transmitida en forma oral y a través de la legislación y de escritos de los colonizadores.

Cada Cabildo de Africanos tenía sus propias autoridades y las responsabilidades se repartían entre tres hombres y tres mujeres. La votación se realizaba el día 6 de enero eligiendo a la Reina y Rey del Cabildo, a los que se sumaban “capataces” que administraban el dinero que los esclavizados y libertos aportaban al Cabildo. Cuenta Fernando Ortiz que muchos esclavizados buscaban congraciarse con sus amos para ser incorporados a las tareas de la casa donde se hacían de algún dinero por parte de los jovencitos para ser secundados en alguna travesura. También se arrendaban esclavizados, como ser amas de leche que eran enviadas a otra plantación y así sacaban algún beneficio monetario.

El día en que la fe católica celebra el día de los Reyes Magos, se permitía a los negros yoruba habaneros celebrar por las calles. En esta celebración los reyes se engalanaban como habían visto en pinturas, que se vestían los reyes de España. El resto igualaba su vestimenta a la de los funcionarios de la Corona y cuando fue creado el Batallón de Morenos y Pardos estos usaban sus uniformes de gala.

Escribe la investigadora cubana Virtudes Feliú:

“En nuestro país el día de la Epifanía de Nuestro Señor fue marco propicio para que los cabildos de negros salieran a las calles en un recorrido que finalizaba en el Palacio de los Capitanes Generales. Llamado por algunos “Carnaval negro” o “Fiesta de los diabli-

3 Sacerdotes yorubas, padre de los secretos.

tos” su origen ha provocado diversas discusiones: unos opinan que los negros imitaron a la tropa que pedía el aguinaldo el 6 de enero acompañados de pitos, tambores y cornetas mientras otros entienden que festejaban al Rey negro Melchor⁴, santo que por ser de su raza habían adoptado como su patrono celestial...” (Feliù, 2000)

Tanto Virtudes Feliù como el etnógrafo Fernando Ortiz, se inclinan por la primera de las posibilidades: el imitar a las tropas que reclamaban aguinaldo el día de Epifanía.

En esta fiesta los Reyes eran precedidos por grupos de chiquillos vestidos de negro y rojo, colores del Orissa Elegguà que es quien abre caminos y facilita la comunicación. En otros momentos se fueron sumando vestimentas con los colores característicos de otros Orissas como el rojo que representaba a Changó, Orissa de los truenos, los caballos, los tambores o el celeste, color de Yemoja, Orissa de las aguas.

En este último párrafo se nota una evolución en la importancia de los Cabildos porque también incorporaron en los desfiles, sus característicos tambores que, al decir de Martínez Fure, sonaban “con toques solo conocidos por los iniciados y con autorización de los Orissas” (Martínez Fure, 2016).

Las celebraciones privadas se realizaban fuera de la vista de personas extrañas al culto y eran las iniciaciones en las que después de haber recibido la instrucción religiosa necesaria por parte de su padrino o madrina los jóvenes eran recibidos en la comunidad con su Orissa rector y las “soperas”⁵ que el babalawo les entregaba. Esta ceremonia -que aún perdura- se hacía en lengua yoruba.

Ninguna de las actividades públicas, como celebraciones en las haciendas los domingos o toques de tambor en las calles, podía ser realizada libremente por los yorubas. Siempre debían contar con el permiso de las autoridades y de sus amos y limitarse al día y horario concedido. Las Leyes de Indias contemplan la posibilidad de que hubiese negros libertos o la eventualidad que, si una negra paría al hijo de un español, este pudiera comprarlo. Estos dos simples ejemplos sumados a los otros hechos descritos favorecieron la transculturalidad. En cuanto a lo religioso no hubo sincretismo por parte de los yorubas quienes, en su resistencia cultural, no adoraron a santos católicos, sino que mantuvieron sus tradiciones ancestrales. Sí se

4 Los Evangelios no especifican cuántos Reyes eran, ni su nacionalidad, ni el color de su piel. Esto dio lugar a que se los representara de diversas formas a través de los años. No debe extrañar que en los tiempos que estamos tratando Melchor fuese negro.

5 La sopera contiene representaciones de los Orissas guerreros: Oggun, Ochosi, Osun y Eleguá.

analizará esta mezcla de culturas y su repercusión en la totalidad de la población de La Habana una vez abolida la esclavitud.

En la anhelada "libertad" de la República

La resistencia cultural de los yorubas se inició a medida que iban bajando de los barcos a tierra firme. Vendidos y ubicados en las haciendas y plantaciones, resistieron gracias a las creencias ancestrales que portaban. El reencuentro con sus pares, el poder dialogar y reconocer a los babalawos que estaban en su misma situación contribuyó a que no perdieran las tradiciones y su culto a los Orissas. A pesar de los castigos frecuentes y el trabajo duro, las reuniones con los mayores, en las que los Cabildos de Negros tuvieron gran influencia, facilitaron que la matriz de esa religión llegara hasta nuestros días.

Si bien, con el correr del tiempo se produjeron modificaciones provocadas por la interculturalidad⁶ derivando en una cultura yoruba cubanizada, los Orissas siguen siendo dioses de raíz africana y a quienes rinden culto. En la cotidianeidad son los habaneros de origen europeo quienes asisten a la Iglesia católica y a la vez consultan a santeros.

Ese bagaje cultural se transmite y fortalece durante la independencia de Cuba, la República y la abolición de la esclavitud, cosas por la que también los yorubas y sus descendientes lucharon. Con cierto desconcierto ante lo nuevo se prepararon para gozar de la libertad. Libertad de tránsito, de trabajo y de expresar libremente su culto.

En principio, muchos de los que habían sido esclavizados, libres no sabían qué hacer con su libertad. Las mujeres con hijos no podían procurarse abrigo y alimento de no ser que se quedaran a trabajar en la casa de sus amos, aunque ahora por un pequeño salario. Hubo hombres que continuaron con su labor en las haciendas con la esperanza de poder ahorrar un dinero para comprar tierra propia. Otros, más aventureros, se lanzaron a las calles a recorrer y conocer todo lo que se les había negado.

La libertad los llevó a formar nuevas agrupaciones, esta vez netamente religiosas. Así surgieron la Regla del Palo, la Sociedad Secreta Abakuá y por su puesto la Regla de Ochá donde se agruparon los/as yorubas. Muchos/as santeros/as abrieron

⁶ Presencia e interacción equitativa de diversa cultura habiendo la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas. UNESCO – Art. 4.8 de la Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales.

sus casas como espacios de culto a los Orissa y otros continuaron ocupando el lugar en que habían funcionado los Cabildos. La decisión de disolver los Cabildos llegó de la mano de las nuevas autoridades⁷ con la excusa de que esas instituciones traerían malos recuerdos de los tiempos de esclavitud a los/as negros/as. De este modo también prohibieron las manifestaciones religiosas públicas bajo pena estipulada en el Código Penal.

Pese a estas decisiones, las autoridades no lograron el cometido de silenciar a las naciones negras, pues los Cabildos siguieron funcionando. Como otro recurso se decidió que sólo los africanos podían asistir a los Cabildos y fueron censados y empadronados. Las nuevas normas se basaban en evitar que el resto de la población se viese perturbada por los bailes, tambores y costumbres africanas “salvajes”. Hasta se suspendió por algunos años el festejo del Carnaval del 6 de enero.

Los diversos movimientos religiosos provocaron temor en los/as blancos/as, que especulaban que en Cuba pudieran seguirse los pasos de Haití⁸. Se desataron entonces persecuciones de índole racista a negros/as y mulatos/as. Se había formado el Partido Independiente de Color, que se propuso organizar la lucha por igualdad, utilizando las vías legales del sistema político y de la libertad de expresión; pero que las autoridades declararon ilegal.

Estos acontecimientos llevaron a la Regla de Ochá a actuar en forma clandestina nuevamente y a ocultar a sus Orissas bajo imágenes católicas para el exterior, mientras que en el interior de sus casas templo rendían culto a sus deidades ancestrales. Las ceremonias que se realizaban con toques de tambor, si eran denunciadas por racistas, al llegar las autoridades sólo encontraban negros/as sentados/as en cajones, conversando. Eran esos cajones o mesas de madera los utilizados como Batá o Tumbas para producir el sonido que corresponde a cada Orissa.

Las nuevas casas templo, si bien debieron permanecer fuera de la vista de las autoridades de la República, encontraron una forma de ser identificadas por los seguidores de la Regla de Ochá. Colocaban en el frente una pequeña cortinita hecha con hojas de palma, planta común en la isla. Es una costumbre que, por tradición, aún se conserva.

7 Presidente de la República y funcionarios blancos elegidos por ciudadanos blancos.

8 1804 – Establecimiento de la República Negra en Haití



Imagen 1: frentes de casas con cortinas cortas de hojas de palma

Los/as yoruba debían estar preparados para cambiar su accionar según el presidente de turno como explica Natalia Bolívar:

“(...) la intervención americana implanta y hace más evidente el racismo en 1906-1909, intentando quitar el voto a los negros e imponiéndole a su ejército la prohibición de

mezclarse con pardos y mestizos. A continuación, es nombrado el presidente José Miguel Gómez (1909-1913), el cual pertenecía a una prestigiosa casa de paleros. Prosigue la discriminación racial y por ende la represión hacia las manifestaciones religiosas africanas en los periodos de los presidentes García Menocal (1913-1921), Alfredo Zayas (1921-1925), Gerardo Machado y Fulgencio Batista en su primer mandato (1940-1944). Este último, ferviente religioso de la Regla de Ochá y las Reglas del Palo, tenía asentado al Orisha Changó” (Bolívar, 1997).

Pese a las prohibiciones los tambores sobrevivieron, ya sea los utilizados en ceremonias religiosas como las clásicas tumbas. Algunas tradiciones superan las persecuciones. Las iniciaciones y las llamadas de tambor requerían de los Batás. Este conjunto de tambores podía ser sacro o profano y difieren en la forma en que son construidos.

Son tres tambores, de idéntica forma y diferente tamaño y se asocian con la familia: el más grande, Iya, es la madre; el mediano, Itótele, es el padre; el más pequeño, Okónkolo, es el niño.



Imagen 2: Batá profano. Okónkolo

Un batá profano se construye sin requisitos más que el de su formato y el que es bi - membranófono, es decir, un parche de cada lado, superior e inferior. Puede llevarse a cualquier lado y ser tocado por cualquier persona.

El experto Martínez Furè explica: “El tambor sagrado solamente interviene en las ceremonias rituales. Su construcción, el aprendizaje de sus ritmos y el poder de “tocarlo” están limitados a un pequeño grupo de individuos iniciados en ese sacerdocio. La construcción es difícil. Requiere ceremonias, cánticos y ofrendas especiales, sólo determinados tipos de madera señalados por los oráculos de Ifá (...) pueden ser empleados en la talla de sus cajas” (Martínez Furè, 2016). Este fragmento es solamente una parte del ceremonial que se realiza para hacer un tambor sagrado, el cuál tampoco abandonará el lugar sagrado.

Así en secreto, los seguidores de la Regla de Ochá continuaron en este período, con la resistencia cultural que los ha caracterizado durante siglos.

Los Cabildos siguieron funcionando con otro nombre y allí se reúnen los nuevos babalawos, nacidos en Cuba, pero que al haber sido iniciados algunos a corta edad, continúan con la tarea de transmitir conocimientos.

A pesar de numerosos intentos de coerción histórica, pervivieron, se adaptaron, y reconstruyeron su identidad desde la memoria y la transmisión oral.

Desde los tiempos coloniales, las guerras independentistas y la república, los/as yoruba formaron parte importante en las decisiones políticas, como sujetos de derecho y por su activa participación en las luchas contra los españoles, aunque luego se les incumpliera la letra de la ley. Fue en La Habana donde se tomaron estas decisiones y en la misma ciudad donde se fueron agrupando la mayor cantidad de negros/as santeros una vez abolida la esclavitud, tal vez por ser esta ciudad la más próxima a su punto de desembarco en América.

Pese a los malos tiempos que vivieron los/las yorubas, producto de los devenires políticos, continuaron cohesionados por sus Orissas. Primero por las enseñanzas que habían recibido de los babalawos de Nación en los Cabildos Negros y luego, cuando estos fueron desapareciendo, en las Casas de santo o Casas templos dónde sí los que se agrupaban pertenecían a una misma religión. Hubo breves períodos en que pudieron hacerlo abiertamente y otros en los que debían ocultarse, pero su batalla cultural y sus construcciones religiosas cubanizadas se mantuvieron fuertes e incluso se diseminaron hacia etnias blancas.

Parece casi imposible haber nacido, criarse y vivir en La Habana y sus cercanías, y no sentirse atraído por la santería. Hasta los hombres que detentaban el poder político lo hicieron, tal vez porque reconocieron la supremacía de lo religioso ante lo terrenal.

Bajo dos gobernantes contradictorios. La República de Machado y la República de Batista como ejemplo de interculturalidad

Negros/as yoruba lo heredaron de sus ancestros. Habaneros, se los deparó el destino. El ingenio para sostener su cultura tuvieron que desarrollarlo.

El desarraigo que sufrieron los/las esclavizados/as desde el momento en que fueron subidos a los barcos, tratados con crueldad y bajados de aquellos en una tierra nueva y desconocida fue parcialmente superado a medida que reconocían a otros esclavizados de su misma Nación o de Naciones afines. Les fue grato observar objetos que hasta cierto punto les eran familiares. Esto sucedió con la Ceiba que, si bien crece en Cuba, pertenece a una familia de árboles que se encuentran en varios lugares del mundo. En tierra yoruba (Nigeria), crece un árbol de características similares a la ceiba y que llaman Iroko. Este árbol es sagrado para los yorubas y se asimila a un Dios, por lo que tomaron a la ceiba como su árbol sagrado en Cuba.

La ceiba en cuanto a sus características es un tema que trasciende a las etnias teniendo en cuenta que el sentimiento respecto de ellas, con algunas variantes, es igual para la población blanca católica, para quienes el árbol representa a la Virgen María en la advocación de la Inmaculada Concepción. La investigadora Lydía Cabrera, al hablar de este árbol, escribe: “¿Talar una ceiba? ¡Qué atrocidad! La ceiba ni se corta ni se quema. Nadie, sin hacer un ebbo⁹ previamente, sin consultar a los Orissas y tomar precauciones se animará a derribar uno de estos árboles imponentes, que se secan centenarios, adorados y temidos por todos, en nuestros campos. Es comprensible que para la mayoría de nuestros negros y de nuestros campesinos, ambos en estrecha convivencia, respondiendo puramente a un atavismo, a un instinto religioso milenario (...) un árbol de tales proporciones y de belleza tan solemne y mayestática, aparezca como la materialización de alguna poderosa divinidad: esta divinidad de la ceiba se impone sencillamente” (Cabrera, 1989).

El motivo de esta explicación sobre la ceiba es porque tiene relación con el presidente cubano Gerardo Machado y Morales. Siendo el mayor representante de la oligarquía de su época, gobernó Cuba entre 1925 y 1933 cuando fue derrocado por un golpe de Estado. Su dictadura fue sangrienta y se extendió no solo a sus opositores sino también a los negros y mulatos por su condición de tales.

Durante su mandato se celebró en Cuba la VI Conferencia Internacional Americana. Eran tiempos de descontento popular manifiesto y eso contrariaba al presidente Machado, pero la Conferencia debía llevarse a cabo. El cierre era un momen-

⁹ Ebbo, es sacrificio para los yorubas.

to importante y para ese acto se decidió plantar una gran ceiba en lo que hoy es el Parque de la Fraternidad en La Habana. Para eso se pidió a los dignatarios invitados que llevaran tierra de sus países para colocar cerca de las raíces del árbol como símbolo de unidad.

Durante la presidencia de Machado la situación de las manifestaciones religiosas yoruba se vio entorpecida por las restricciones y severos controles gubernamentales y debieron hacerse a escondidas. El tema en cuestión es que en registros de religiosos negros se observa un vínculo de Machado con la Regla de Oché y otras religiones africanas a las que recurría en secreto. Anteriormente mencionamos que es imposible haber nacido y vivir en La Habana sin sentirse atraído por los secretos de los babalawos. El periodista cubano Luis Cino cuenta que el presidente convocó a destacados babalawos para hablar sobre el tema del trasplante de la Ceiba.

Cuando se hizo el pozo y se preparó a la ceiba para ser erigida en el lugar escogido en presencia de los presidentes americanos, se dice que, en el pozo, debajo de las raíces de esa ceiba enterraron una *nganga*¹⁰ que fue preparada un martes por los más renombrados referentes de la Regla del Palo que Machado pudo encontrar. Contenía tierra de Cuba ligada con tierra de 21 países de América que habían llevado los presidentes extranjeros y una piedra hallada en un lugar donde cayó un rayo. Se ha escuchado a varios santeros asegurar que aquel trabajo de brujería de Machado desgració a Cuba para siempre, la dejó maldita. Esta aseveración es una mera especulación según la voz de babalawos cubanos, pues el ritual que se realizó fue para afianzar los lazos entre los Países americanos participantes.

10 Es la concentración de fuerzas mágicas religiosas utilizada por los referentes de la Regla del Palo Monte, religión de origen africano.

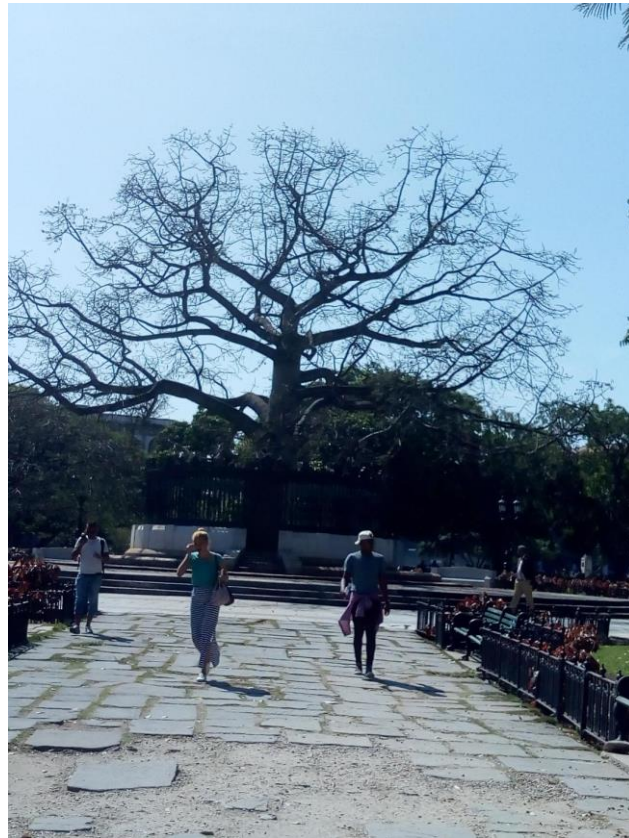


Imagen 3: Ceiba del Parque de la Fraternidad

Uno de los militares, devenido en político, más conocido por su ambigüedad al respecto es Fulgencio Batista, quien además llegó a su primer mandato como presidente con una Alianza con los socialistas. Batista se aplica a perseguir las manifestaciones religiosas de origen africano. Europa estaba en plena Segunda Guerra Mundial por lo que Estados Unidos necesitaban de todo el azúcar que se podía producir. Los negros debían trabajar en los ingenios y no perder tiempo en sus religiones. Según investigaciones periodísticas de *El Nuevo Herald*¹¹, ya en 1933 Batista se había iniciado en la Regla del Palo. Más tarde lo haría en la Regla de Ochá, cuyos babalawos lo acompañaron con sus pataquís hasta su salida de Cuba.

Nuevamente las ceremonias y ritos de la Regla de Ochá debieron pasar a la clandestinidad. La persecución fue tan fuerte como la aplicada al inicio de la República. Aunque este tipo de episodios rompieran el normal desenvolvimiento de la Regla de Ochá, en lo que se contabilizaba de República la santería se había organizado paulatinamente e incorporado adeptos en todas las clases sociales habaneras. Ya no podemos decir sólo negros/as, santeros/as y habaneros/as porque ahora de-

11 <https://www.elnuevoherald.com/noticias/mundo/america-latina/cuba-es/article2036958.html>

bemos incluir a los/as blancos/as iniciados en la santería. La transculturación había llegado a todos los niveles de la población.

Finalizado su periodo presidencial Batista se retira y es sucedido consecutivamente por dos presidentes constitucionales.

En 1952 Fulgencio Batista asume el mando de la Nación como presidente *de facto*, pero la situación mundial era diferente a su anterior mandato y por lo tanto la disconformidad económico-social de la población iba en aumento pues los anteriores presidentes no habían mejorado las condiciones económicas de los más desposeídos. Batista, que ya se había iniciado en la santería, para compensar esta tirantez entre el pueblo y el gobierno dio libertades religiosas siguiendo los consejos de sus babalawos. El presidente se declaraba católico ferviente, pero todos sabían de sus inclinaciones hacia las religiones africanas.

En este marco de persecuciones estudiantiles, desocupación y división política es en el que comenzó a gestarse el Proceso Revolucionario Cubano. Pequeñas células revolucionarias fueron surgiendo por toda Cuba, hasta en La Habana donde los/as yorubas participaron de las conspiraciones. Desde el desembarco de Fidel Castro y quienes lo acompañaban en la isla, Batista activó un protocolo de represión en las ciudades por las cuales pasarían los guerrilleros, intentando apagar los focos que iban surgiendo.

Mucho se habla y se especula sobre la relación de Fulgencio Batista con sus babalawos, especialmente en esta etapa tan políticamente compleja. Confiaba plenamente en ellos y los consultaba varias veces al día. Podemos decir que mal no le fue con esta práctica porque evitó ser asesinado. La santera Isabel Kolá y el mayombero Chano Bentangó, fueron según Natalia Bolívar, sus más cercanos.

De la investigación del Nuevo Herald rescatamos algunas anécdotas: Betangó aseguró que Batista lo visitó en su casa poco antes del 4 de septiembre de 1933. El mayombero invocó a su prenda “Siete rayos” —Changó en la Regla de Ocha y en el culto de Ifá— para descifrar los caminos sobre los que andaría Batista, quien habría convenido de antemano ofrendar un gallo negro a la deidad.

Otra de las anécdotas es que, en plena efervescencia política, estaba planeado asesinar a Batista. Es muy conocido en Cuba el patakí en que su babalawo, consultando los cocos, le vaticina al dictador que Changó sería víctima de un ataque en su castillo y lograría salvar su vida escapando por una puerta oculta. El Palacio presidencial no tenía puertas ocultas, pero Batista en secreto mandó a construir una. Cuando los jóvenes que perpetrarían el atentado entraron al Palacio no sabían de esa nueva puerta pues manejaban los planos anteriores a la construcción. Fue así como don Fulgencio salvó su vida.

Habiendo tomado a estos dos presidentes cubanos como ejemplo se puede deducir que el resto de la población que no tenía origen africano actuaban de manera parecida y más teniendo en cuenta que los cantantes populares representan generalmente el sentir de un pueblo, Adalberto Álvarez en uno de sus temas musicales decía: “Hay gente que te dice que no cree en ná y van a consultarse por la madrugada”¹², haciendo referencia fundamentalmente a los católicos que de día iba a misa y de noche consultaban con la santera.

Conclusiones

De lo expuesto se desprende que la dura vivencia del desarraigo sufrida por los esclavizados yoruba fue en parte aliviada por el encuentro en tierra habanera con sus mayores y tener contacto con las historias de su cultura que les eran narradas. Es que la oralidad yoruba es una memoria viva que se sostiene y valida en la voz de sus líderes religiosos.

La transmisión oral es el comienzo de la resistencia cultural, la cual, sumando elementos como las iniciaciones, toques de tambor, culto a los Orissas, se fue haciendo más fuerte en el tiempo, prohibiciones y persecuciones mediante, llegando hasta el siglo XXI.

Los Cabildos de Nación tuvieron un rol fundamental en la resistencia porque, instaurados desde el poder político con la intención de mantener vigilados a los/as negros/as y subestimando la inteligencia de estos/as, no pudieron percibir el real uso que se hacía desde estas instituciones, sus actividades de diversa índole, trabajando por el sostenimiento y práctica de las costumbres ancestrales yoruba e incluso cumpliendo algunas funciones sociales dentro de su comunidad aunque todo esto no les estaba permitido porque como se mencionó, la ley establecía que de los Cabildos solo podían participar los/as negros/as de Nación, de allí su nombre.

Los cabildos se fueron transformando en las Casas de santo o Casas templos donde los que se agrupaban pertenecían a una misma religión o como ya se llamaba en ese momento “Regla”; el caso que se está tratando pasó de ser Ifà a la Regla de Ochá, puramente dedicada al culto a los Orissas y actividades relacionadas como ser las iniciaciones. Hubo breves períodos en que pudieron hacerlo abiertamente y otros en los que debían ocultarse, pero su batalla cultural y sus construcciones religiosas se mantuvieron fuertes e incluso se diseminaron hacia etnias blancas.

12 <https://www.youtube.com/watch?v=24IHSU35Aqs>

Es importante el destacar que se hable de Ifá o de la Regla de Ocha, nunca existió un sincretismo religioso con el catolicismo. En tiempos de esclavitud los/as yorubas debían asistir a Misa una vez que supuestamente habían sido catequizados/as, pero lo hacían obligados y no para orar a los santos. Por otra parte, en entrevista personal en el 2019 con el babalawo Enrique Orozco Rubio de la Asociación Yoruba de Cuba, manifiesta: “La teoría del sincretismo es muy discutible (...) Habría que ver quién sincretizó con quién (...) El proceso de sincretización siempre se ha visto como que el africano fue el que tomó de las corrientes cristianas dominantes elementos para incorporar a su religión, habría que ver si no es lo contrario también. Es decir, en un proceso, en estos procesos, o en esta dicotomía que se establecen socialmente, no siempre es una sola parte la que absorbe las cosas, también, la otra parte asumió muchísimas cosas. (...) El hombre fusiona todo lo que quiere dentro de esa práctica. Pero en la práctica religiosa en sí, no está presente ese elemento. En los cuartos de consagración, por ejemplo, de Osha nunca está la Virgen de la Caridad del Cobre¹³ por ningún lugar, no está Santa Bárbara por ningún lado.” Y afirma que en ninguna ceremonia yoruba se ha visto jamás la figura o imagen de un santo católico. A partir de estos conocimientos, Fernando Ortiz recurre al concepto “interculturación” para explicar el proceso vivido entre los/as iniciados en la Regla de Ochà y los devotos de otras religiones, particularmente del catolicismo.

Estas manifestaciones llevaron el trabajo a realizar una breve recorrida por el accionar público y privado de dos de los presidentes más destacados del período republicano de Cuba: Machado y Batista. Se vio que ambos actuaron respecto de la religión según su conveniencia. Si lo hacían sus presidentes por qué no la población devota de la religión.

Haber realizado este recorrido de siglos en unas pocas páginas hace que se produzca un acercamiento y aspira a despertar la necesidad de continuar con la investigación de una cultura que puede proporcionarnos innumerables respuestas para la vida diaria. Como dicen los yorubas: ¡Aché!

Bibliografía

Barcia Zequeira, M. d., Rodríguez Reyes, A., & Niebla Delgado, M. (2012). *Del cabildo de "nación" a la casa del santo*. La Habana: Fundación Fernando Ortiz.

13 Virgen de la Caridad del Cobre: Patrona de Cuba

- Bolívar, N.** (1997). *El legado africano en Cuba*. Paper 52, La Habana.
- Cabrera, L.** (1989). *El Monte*. La Habana, Cuba: Letras Cubanas.
- Cino, L.** (11 de Enero de 2017). *CubaNet*. Recuperado el 2019, de CubaNet: www.cubanet.org
- Feliù, V.** (2000). *Cartografía de la memoria. Fiestas populares tradicionales de Cuba*. La Habana, Cuba: Instituto Andino de Artes Populares.
- Martínez Furè, R.** (2016). *Diàlogos imaginarios*. (I. c. libro, Ed.) La Habana, Cuba: Letras cubanas.
- Orozco Rubio, E.** (Febrero de 2019). El panteòn de los Orissas. (L. Lodovico, Entrevistador)
- Ortiz, F.** (1975). *Los negros esclavos*. (I. c. libro, Ed.) La Habana, Cuba: de Ciencias Sociales.
- Recopilaciòn de Leyes de los Reynos de las Indias* (Vol. II Libro VII). (1998). Madrid, España: Imprenta Nacional del Bolentin Oficial del Estado.
- Sierra Madero, A.** (7 de 11 de 2017). Era el dictador cubano Fulgencio Batista un ferviente devoto de la santería? *El Nuevo Herald*. Obtenido de <https://www.elnuevoherald.com/noticias/mundo/america-latina/cuba-es/article2036958.html>
- Suarez, B.** (s.f.). *El docente de la escuela de hoy*. Recuperado el 2020, de El Catecismo de los negros bozales de 1796: <https://sites.google.com/site/escueladehoy/boletin---el-docente-de-la-escuela-de-hoy/el-catecismo-para-negros-bozales-de-1796-una-forma-de-educacion-catolica>

Población esclavizada en el curato rural de Coronda. Aproximación a partir de sus registros bautismales (Santa Fe, 1764-1800)

NOELIA SILVESTRI

noeliacsilvestri@gmail.com

Instituto de Investigaciones Socio Históricas Regionales, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de Rosario (ISHIR-CONICET-UNR)

Resumen

A partir del relevamiento sistemático de los registros bautismales del curato de Coronda ensayaremos una aproximación cuantitativa a la población esclavizada de este poblado. A continuación, abordaremos tres núcleos problemáticos como son la conformación de parejas, la sexualidad legítima e ilegítima y el compadrazgo.

Palabras clave: esclavitud / bautismos / Coronda

Introducción

Los estudios sobre población africana esclavizada y su descendencia en la sociedad colonial se han acrecentado en las últimas décadas. Para la región, la ciudad de Santa Fe de la Vera Cruz se ha convertido en el eje de las investigaciones históricas. No obstante, la distribución de población esclavizada en el territorio rioplatense no se restringió a este espacio urbano: su vida transcurrió también en parajes y asentamientos rurales de menor dimensión.

El conocimiento sobre la composición sociodemográfica de la sociedad colonial santafesina se ve dificultado por la ausencia de padrones o censos hasta inicios del siglo XIX. Sin embargo, los registros parroquiales conservados constituyen un fondo documental potente a partir del cual explorar cuantitativa y cualitativamente la presencia de mujeres y varones africanos y afrodescendientes.

En esta oportunidad presentaremos el relevamiento sistemático y ordenado de la información contenida sobre africanos y afrodescendientes esclavizados en los Libros de Bautismo registrados en el curato rural de Coronda en la segunda mitad del siglo XVIII. Además de una primera aproximación de corte cuantitativo, nos interesa reflexionar en torno a problemáticas posibles a explorar en las fuentes parroquiales como son la conformación de parejas, la sexualidad legítima e ilegítima, el compadrazgo y la filiación. Consideramos que delinear una cartografía social de este espacio colaborará en afianzar la visibilización de la población afro en la región.¹

Coronda: pago y curato

Diez leguas al sur de la ciudad de Santa Fe,² el poblamiento de las tierras cercanas a la confluencia del río Coronda y el arroyo Colastiné tiene su origen en el pedido de vecinos de la ciudad que, tras su traslado, solicitaron mercedes de tierras en áreas hasta entonces consideradas de paso en el camino hacia Buenos

1 Esta investigación se llevó a cabo en el marco de los proyectos "Políticas del imperio, gobierno de la diócesis en tiempos de definiciones borbónicas. Río de la Plata, 1700-1776" – CONICET PICT 2020 SERIE A- 01799 – FONCYT - Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación. 2022-2024, Directora: Miriam Moriconi y "Momentos íntimos, vidas privadas y espacio público. La construcción de las diferencias de género y género-raciales en Santa Fe colonial" – PEIC I+D-2021-050 – AsacTei – Santa Fe- 2022-2024, Directora: Miriam Moriconi.

2 El arroyo Colastiné, cuya desembocadura se ubica en el río Coronda (uno de los brazos del Paraná) se ubicaba frente a la actual localidad entrerriana de Diamante -en aquel momento, Punta Gorda- en la "otra banda" del río Paraná. Para ampliar, véase Barrera y Moriconi, 2015 y Moriconi, 2014.

Aires. Desde esta ubicación se facilitaba el cruce de ganado a la “otra Banda” del Río Paraná, a la altura de la actual localidad de Diamante. Las primeras referencias al “Pago de Coronda” son de finales del siglo XVII y en 1709 se efectuó un trazado del poblado.

El poblamiento “funcionaba como válvula de escape hacia el sur para quienes abandonaban el norte, pero también adquirió enseguida el valor de una *retaguardia* que, desde la ciudad, los santafesinos entendían indispensable para impedir la llegada de los indios” (Barriera y Moriconi, 2015:7). La avanzada hispanocriolla por el territorio y su asentamiento eran de signo precario ante las exitosas arremetidas de los pueblos guaycurúes. Darío Barriera y Miriam Moriconi han señalado que, sin embargo, la hipótesis de despoblación de Coronda hacia 1724 debe ser revisada a la luz de fuentes que muestran a muchos vecinos propietarios ganaderos integrando las milicias de la Compañía de Coronda y la construcción exitosa de un nuevo fuerte dos décadas después.

Ante el nuevo intento de repoblación, la asistencia espiritual de los vecinos era un asunto que atender. En 1749 el obispado de Buenos Aires autorizó un nuevo desmembramiento del curato rectoral de Santa Fe. En sintonía con las nuevas parroquias rurales erigidas sobre oratorios o capillas particulares en 1730 en los partidos de los Arroyos y Bajada (actual Rosario y Paraná, respectivamente), se conformó un curato rural en Coronda cuya jurisdicción se extendía desde el Salado al Carcarañá. Antonio de Oroño, juez eclesiástico y cura de naturales en Santa Fe, instruyó al nuevo párroco a quien acompañó en su viaje “Mtro. Dn. Manuel Rodríguez al Pago de Coronda con altar portátil y lo demás necesario para celebrar los divinos oficios y administrar los Santos Sacramentos”³. El fuerte de San Jerónimo fue el lugar propicio para disponer del altar (Barriera y Moriconi, 2015).

3 El flamante cura y juez eclesiástico Manuel Rodríguez fue beneficiado para erigir la parroquia de Coronda. Allanaron su elección su ascendencia familiar (era sobrino de Pedro Rodríguez quien había sido juez eclesiástico y párroco en Santa Fe) y sus servicios en la frontera “en una de las salidas q. hizo el Gl. Dn. Francisco Xavier Echahüe y Andia (ya difunto) en seguimimto de los indios barbaros Abipones y Mocabíes que obstaculizaban a esta Ciud. Le conocismos aver hido en su compañía de Capellán al referido Mro. Mnl. Rodríguez en cuia tropa exortada y amonestaba la Sta Fee Catholica a los soldados...” (“Certificación de Antonio de Oroño” (1750) Actas del Cabildo Eclesiástico, en Actis, F., *Actas y documentos del cabildo eclesiástico de Buenos Aires*, Tomo III (pp. 233-234). Para ampliar, véase Barriera, D. y Moriconi, M. 2015. Tres años después de la muerte de Rodríguez se hace cargo del curato de Coronda Matías Hernández y tras su fallecimiento a inicios del siglo XIX el Pbro. Pedro Mártir Neto es el nuevo cura propietario desde enero de 1802. Véase, Fasolino, N. (1958) “Mtro. Pedro Mártir Neto, 1774-1824” en *Revista de la Junta Provincial de Estudios Históricos de la Provincia de Santa Fe*, XXIV.

Población africana en el litoral rioplatense: puntos de partida

Desde hace aproximadamente tres décadas se ha dinamizado el estudio de la población africana esclavizada y libre en la sociedad colonial y durante el siglo XIX en nuestro país. Dentro de esta renovación ha cobrado interés el actual territorio santafesino. Con diversos registros, objetivos y metodología comparten un sustrato común respecto a la perspectiva analítica: abordar la esclavitud con una mirada atenta a la persona esclavizada en su condición humana y no netamente como una mercancía.⁴ Dada la importancia de la ciudad de Santa Fe en la configuración política y eclesiástica del territorio y la disponibilidad de fuentes, se ha privilegiado este espacio al estudiar esclavitud en la región. En esta oportunidad, posicionaremos la atención sobre su hinterland, en concreto sobre uno de los poblados rurales ubicado al sur, el pago de Coronda. Relevar los documentos producidos por los párrocos del curato local permite sumar otras piezas al rompecabezas que supone el paisaje poblacional de esta región.

Antes del traslado de la ciudad de Santa Fe a partir de la década de 1650, fuentes arqueológicas y documentales confirman la presencia de mujeres y varones oriundos del continente africano. Para la zona del litoral rioplatense se ha sostenido que la prevalencia de esclavos ha sido baja a causa de una economía ganadera con escasa demanda de brazos y a la disponibilidad de mano de obra indígena para las tareas agrícolas (Mallo, 2004). Realizar estudios demográficos es fundamental para poder tener conocimientos más firmes sobre la presencia de esclavizados en la región.

4 Algunas publicaciones que dan cuenta de investigaciones en esta área son: Astiz, María Eugenia (2008). El caso Sárate-Montiel: el costo de la trasgresión. En Siegrist, Nora y Ghirardi, Mónica (Comps.). *Mestizaje, sangre y matrimonio en territorios de la actual Argentina y Uruguay. Siglos XVII-XX* (pp. 163-172). Editorial Dunken; Baravalle, María del Rosario (2006). Los esclavos y la esclavitud. En Barriera, Darío (Comp.). *Nueva Historia de Santa Fe*, Tomo III (pp. 79-97), Prohistoria Ediciones y Diario La Capital; Bondaz, Ibis Ángeles y Larker, José (2021). Africanos y afrodescendientes en Santa Fe: el reconocimiento de su presencia a partir de los nuevos estudios arqueológicos sobre las cerámicas Tipo Leyes. En Becerra, María José y Buffa, Diego (Eds.) *América negra* (pp. 173-192), Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, Programa de Estudios Africanos; Cáceres, Gonzalo (2019). Mercado esclavista, orígenes y circulaciones regionales e inter-jurisdiccionales. Santa Fe, 1750-1810. *Claves. Revista de Historia*, 5(9), pp. 7-32; Candiotti, Magdalena (2016). Abolición gradual y libertades vigiladas en el Río de la Plata. La política de control de libertos de 1813. *Corpus*, 6(1), pp. 2-14; Ceruti, Carlos (2012). Esclavos negros en Santa Fe la Vieja. *Anuario de Arqueología*, (4), pp. 29-38; Moriconi, Miriam (2018). Voz y quebranto. Teodora Álvarez, esclavizada y fugitiva en la cultura jurisdiccional en el Río de la Plata (1758). *Revista Historia y Justicia*, (11), pp. 226-261; "Itinerarios truncos. Recorridos por las huellas de las esclavizadas en el Río de la Plata (1713- 1813)". *Mediterranea - ricerche storiche*, num.53 (2021): 595 – 620 y Moriconi, Miriam y Fernández, María Alejandra (2022) "Esclavitud, raza, género y justicias a partir de un proceso por injurias en la Buenos Aires tardocolonial", en Fernández, María Alejandra y Molina, Fernanda (comps.) *Género, sexualidad y raza Producciones normativas y experiencias judiciales en las modernidades europeas y americanas (fines del siglo XV - principios del siglo XIX)*, Ediciones UNGS, pp.161-196.

A diferencia de otros territorios de la Monarquía Hispánica carecemos con censos o empadronamientos de población.⁵ No disponemos de estudios demográficos intensivos desde los que conocer mejor las dinámicas poblacionales, tasas de natalidad, distribución etaria y sexual, entre otros parámetros. Por lo tanto, noticias de viajeros, fuentes parroquiales y escrituras públicas han sido fundamentales para conocer la composición de la sociedad colonial.

Para el último cuarto del siglo XVII la ciudad de Santa Fe de la Vera Cruz ascendería a 1000 personas. Hacia 1730 se calculan unas 7000 tenidas por europeas y criollas diseminadas en pequeñas unidades rurales. Este crecimiento se debe a recuentos que abarcan distancias más extensas, con la creación de nuevos curatos y el envío de alcaldes de la hermandad a zonas rurales. Para el final del siglo el número de habitantes de la ciudad desciende y, por el contrario, la población rural parece haberse incrementado a causa de movimientos poblacionales. Las estimaciones de Félix de Azara (1797)⁶ de 4000 almas se asemejan a los cálculos del procurador Larramendi (1795)⁷ de 4000 a 5000 pobladores eurocriollos. Para Coronda se calculan unos 550 habitantes a inicios del siglo XVIII, número que se triplicaría al cerrar la centuria (Barriera y Tarragó, 2006:161).

En estos espacios ultramarinos de la Monarquía Hispánica en los que no funcionó una economía de plantación, las actividades domésticas y de cuidado, el desempeño de ciertos oficios, el cuidado de las quintas y estancias eran las tareas que con mayor frecuencia desempeñaban los esclavizados. También servían de mano de obra en las vaquerías, en la cría y cuidado del ganado (Baravalle, 2018). Dado que, por su ubicación estratégica, la actividad ganadera en Coronda era de importancia, es posible que se hayan desempeñado también en estas labores.

Fuentes parroquiales de un curato rural

La ausencia de censos resalta la potencia de los libros parroquiales para la investigación histórica. El Concilio de Trento (1545-1563) dispuso la organización

5 En 1738 se encargó por orden regia un censo poblacional que nunca se concretó por falta de recursos. Recién en el siglo XIX, durante 1816 y 1817, se confeccionó el primer padrón poblacional en la ciudad de Santa Fe. Un análisis pormenorizado del mismo en Candiotti, M. et al (2019). *Esclavos, libres y libertos en la ciudad de Santa Fe a inicios del siglo XIX. Un análisis demográfico y social a partir del padrón de población de 1816-1817*. En Ghirardi, M. (Ed.). *Esclavos. Una subjetividad negada* (pp.527-566). Báez Ediciones

6 Félix de Azara ([1757] 1943). *Descripción e historia del Paraguay*. Editorial Bajel.

7 Informe del Procurador Larramendi en 1795. Cervera, Manuel (1907), *Historia de la provincia y ciudad de Santa Fe*, Tomo III, apéndice XXVII.

parroquial del territorio y el registro de bautismos, matrimonios y defunciones de las feligresías. Los documentos parroquiales proveen información pre-estadística valiosa para conocer cómo se conformaba la población, hitos de sus experiencias vitales y reconstruir las relaciones sociales que forjaron no solo a partir del parentesco de sangre sino también espiritual.

Los estudios sociodemográficos constituyen una de las vías de análisis que surgieron en la investigación de la inserción de las personas esclavizadas en la sociedad colonial desde los 90'. Los libros parroquiales -entre otros- han sido especialmente útiles para emprender aproximaciones cuantitativas y cualitativas con una mirada local-regional.

Si pasamos revista por algunas de las investigaciones más recientes en el territorio rioplatense, destacan estudios relativos a la gobernación de Córdoba del Tucumán en los que ha sido fundamental el patrimonio documental del Archivo del Arzobispado de Córdoba. Por ejemplo, la investigación de Sonia Colantonio, María del Carmen Ferreyra y Dora Celton sobre mujeres esclavizadas, reproducción, maternidad y explotación doméstica (2019). Para La Rioja y Catamarca, Florencia Guzmán al estudiar las pautas matrimoniales y las categorías identitarias complementa registros parroquiales y censales de finales del siglo XVIII (2012). Sobre el espacio de Corrientes, Fátima Valenzuela (2019) incorpora fuentes parroquiales como insumo insoslayable para reconstruir la presencia de esclavizados en este territorio marginal de la Monarquía. Nora Siegrist da cuenta de la importancia de los registros parroquiales conservados de Buenos Aires para estudiar a la población afro (2010).⁸

Como ha señalado Sergio Solano, el acceso a archivos parroquiales en complementariedad con los padrones de población permite historizar las configuraciones socio-raciales (2013). Si bien el subregistro es una variable considerable al trabajar con todos estos documentos, Mónica Ghirardi nos advierte sobre los riesgos de los recuentos de población como informes y padrones, muchos de ellos atados a la coyuntura y los objetivos que guiaron su producción: reclutamiento para la guerra, ocultamiento de esclavizados por parte de propietarios, entre otros (2019). Por esta razón, confrontar ambos tipos de documentos ofrece mayores herramientas de análisis sociodemográficos. No obstante, en territorios como Santa Fe donde no se confeccionaron padrones hasta 1816, los registros parroquiales son insumos insoslaya-

⁸ Esta somera síntesis es solo una muestra por regiones de las prolíficas investigaciones sobre esclavitud abonadas desde fuentes parroquiales.

bles para la investigación histórica de la etapa colonial.⁹ Otro desafío respecto a la población esclavizada es la ausencia o mutación de apellidos al cambiar de amo.

María, Enrique, José Vicente, María Florentina...

Con el objetivo de proponer un perfil demográfico y explorar temáticas como la filiación, el compadrazgo y la conformación de parejas de la población africana y sus descendientes esclavizados en el pago de Coronda para el siglo XVIII, realizamos el relevamiento sistemático y ordenado de Libros de Bautismos que comprenden los periodos 1764 a 1798 y 1798 a 1802.¹⁰ A diferencia de lo acontecido en la vecina ciudad de Santa Fe de la Vera Cruz en la que funcionaron de forma separada hasta 1787 dos curatos con párrocos y libros diferenciados, uno de españoles y otro de “naturales”¹¹ (cuya feligresía se componía de indígenas, africanos, esclavos, libres y las castas, en otras palabras, personas a las que se asignaba marcas de racialidad no europea), en el curato de Coronda funcionó un único curato y la misma autoridad parroquial registró en un mismo libro los ritos sacralizados.

Entre diciembre de 1764 y enero de 1800 relevamos el registro de 1916 actas bautismales en la parroquia de San Jerónimo de Coronda. Identificamos participación de mujeres, varones y niños africanos o afrodescendientes en 126 bautismos en tres roles: bautizados (tanto niños como adultos), como progenitores y como padrinos y madrinas.

A partir de los registros bautismales contabilizamos 128 mujeres y varones adultos y niños esclavizados. El número es provisorio ya que, a futuro, sería importante constatar con otros documentos parroquiales para confirmar o corregir la estimación de unos 1700 habitantes en Coronda al cierre del siglo. Los propietarios ascienden a 48. Desafortunadamente una veintena de esclavos fueron registrados con datos escasos: en algunos casos no se consigna el dueño, pero sí la condición jurídica de esclavitud o viceversa, nos falta su nombre y no el de su amo. En otros, solo figura el apellido del propietario. El caso del Sargento Mayor Vicente Zabala resalta por la concentración en su haber de al menos diez esclavos, incluidas varias

9 Los documentos de las órdenes religiosas son otro insumo para estudiar esclavitud. Para las haciendas cordobesas, por ejemplo, véase Ghirardi, Mónica (2019). Los planteles de esclavos en las haciendas jesuíticas de Córdoba. En *Esclavos, una subjetividad negada. Estudio interdisciplinario en territorios periféricos de la antigua Monarquía Hispánica. Siglos XVII a XIX* (pp. 153-220). Báez Ediciones.

10 Archivo Iglesia Jesucristo de los Santos de los Últimos Días, en adelante AIJSUD. AIJSUD, Coronda, Libro de Bautismos, 1764-1798; AIJSUD, Coronda, Libro de Bautismos, 1798-1802.

11 Véase Moriconi, M. (2011)

mujeres que con su descendencia incrementaron su plantel. La familia Cuenca igualmente concentró un número ligeramente superior, que asciende a 14.¹² Cabe destacar que en los registros bautismales es frecuente, como veremos, que no haya datos sobre los progenitores. Metodológicamente decidimos contar aquellas esclavas que figuran con sus nombres para evitar los riesgos de confundir bautismos de párvulos con adultos y de contar repetidamente a la misma persona. No obstante, es posible que el número de mujeres esclavizadas sea mucho mayor al propuesto.

Las categorías raciales pardo, mulato, negro en combinación con esclavo/a y libre fueron utilizadas por las autoridades eclesiásticas. En 112 oportunidades se bautizó a personas a las que se le asignaron dichas marcas de negritud. Entre ellos, solo 65 son definidos como esclavos (27 mujeres y 38 varones).

	Esclavos	Libres
Mujeres	27	33
Varones	38	14
Total	65	47

Cuadro 1. Bautizados africanos y afrodescendientes esclavizados y libres en San Jerónimo de Coronda (1764-1800)

Párvulos, criaturas, adultos

Los libros de bautismo trabajados inician en octubre de 1764 tras la visita diocesana del Obispo Manuel Antonio de la Torre. Entre las numerosas indicaciones para preservar la integridad de los libros y la información contenida, encontramos algunas puntualizaciones respecto a la celebración y adecuado registro del sacramento bautismal: “del día del nacimiento, del nombre del recién nacido y de los nombres, apellidos y naturaleza de los padres y padrinos, como también si por verdadera necesidad^{ad} se hubiera bautizado y por quien”.¹³

Dado que ser católico era una obligación en la sociedad moderna colonial, el bautismo era fundamental para la organización social. Era el primero de los sacramentos cristianos e implicaba el ingreso ritual a la Iglesia católica. Pero, además,

12 Consideramos que la mayoría de los propietarios y propietarias poseían de 1 a 5 esclavos. Para confirmar este aspecto es menester acceder a sus testamentos ya que es frecuente la repitencia de miembros de una misma familia que pueden haber recibido esclavos como herencia.

13 AIJSUD, Coronda, Libro de Bautismos, 1764-1798, s/f.

era un momento de afianzamiento de lazos de solidaridad y una vía para la construcción de un vínculo preciso, el compadrazgo (Barral, 2012:179-180).

Los esclavos trasladados compulsivamente desde África a los territorios ultramarinos de la Monarquía Hispánica debían ser bautizados. Como señala Idelfonso Gutiérrez Azopardo, el bautismo era el primer paso en el proceso de conversión de los contingentes esclavizados. De no haber recibido el primer sacramento antes del embarque o de ser éste dudoso por mal administrado, los nuevos propietarios debían, como todo buen cristiano, remediar esta situación. El registro de la recepción de este sacramento asienta, en ocasiones por vez primera, el nombre cristiano impuesto (1992:325). Asimismo, las autoridades parroquiales asignaban en estas instancias identidades jurídicas y raciales que podían replicarse en juicios y protocolos notariales por lo que el acta de bautismo podía servir para probar la posesión propietaria de un esclavo o, a la inversa, argumentar la libertad adquirida.

Entre las 65 personas esclavizadas bautizadas en Coronda según los registros abordados, priman los varones con 38 bautismos. La edad del bautizado o fecha aproximada en la que había nacido es una referencia constante en los registros. Cuando este dato falta y tampoco se practicó un bautismo por necesidad (es decir, por riesgo de vida), podemos sospechar que nos encontramos ante nuevos esclavos adquiridos por residentes en Coronda. Otro indicio que apuntala esta hipótesis es que la repetición de la frase “negro esclavo Angola” se utiliza en referencia a adultos bautizados, en los roles de padrinos o padres exclusivamente y no en infantes.

En tres oportunidades las esclavas son registradas expresamente como mujeres adultas. Por ejemplo, en abril de 1787 el cura Matías Hernández “oleó, bautizó y crismó en su parro^q de Coronda a María negra adulta esclava de D^{ña} Ramona Leguizamo habiendo antes examinado y experimentado idonea según el ritual romano”.¹⁴ Además, en tres ocasiones en la década de 1770 se registraron bautismos señalando Angola como el punto de origen, tal es el caso de “Ines adulta negra Angola”. A diferencia de los bautismos relevados para Santa Fe que refieren a diversos puertos de embarque, en Coronda la referencia a Angola es la única constante. Carlos Ceruti señala que desde el puerto de Luanda en Angola eran trasladados forzosamente personas pertenecientes a diferentes pueblos bantúes como bakongos o venguelas (2012:30). Dos casos, de un varón y de una mujer, sospechamos que refieren a adultos, pero no son suficiente las fuentes parroquiales para corroborarlo. A los fines de los cálculos ulteriores, consideraremos que, de los 65 sacramentos registrados, 60 corresponden a infantes. Complementar los registros bautismales con

14 AIJSUD, Coronda, Libro de Bautismos, 1764-1798, f. 263.

documentación notarial permitirá reconocer cómo se desarrolló el comercio de cautivos en poblados rurales de la jurisdicción santafesina y explorar qué implicancias tuvieron en dicho fenómeno la declaración de Puerto Preciso de la ciudad (1740-1780), la expulsión de la Compañía de Jesús (1767) y el Reglamento de Libre Comercio de esclavos para el Río de la Plata (1791).¹⁵

Construir el parentesco espiritual

El compadrazgo era una forma de parentesco ritual o espiritual que se establecía en el sacramento del bautismo entre padres y padrinos. Conllevaba obligaciones para los “padres espirituales” tanto para con su ahijado como para con los padres de las criaturas. Estas obligaciones eran religiosas, como aclara el cura párroco a los padrinos “Francisco Alzogaray negro esclavo y Ana Arias libre [...] a quienes advertí en la lengua castellana la obligación de la educassion de la Doctrina Christiana”¹⁶ pero así mismo, de asistencia recíproca y sostén en caso de vulnerabilidad. Por lo tanto, el compadrazgo fue un mecanismo a partir del cual personas esclavizadas desarraigadas de su comunidad de origen pudieron -dependiendo de las condiciones- forjar nuevos lazos vinculantes más allá de la sangre.¹⁷

Vecinos, indígenas y otros esclavos podían desempeñarse como padrinos. Los vínculos de compadrazgo no solo se tejían con personas ubicadas en el mismo pedáneo de la socioracial colonial ni con otros de idéntica condición jurídica: la cotidianidad compartida, muchas veces en la misma casa o chacra, acercaba a esclavos y libres con indígenas. El compadrazgo, precisamente, da cuenta de una forma de vinculación espiritual entre africanos con “indios de servicio”. Por ejemplo, tras el nacimiento del “parbulo indio que se llamó Calixto hijo de Josepha india y padre no conocido el qual nació el catorze de dicho mes y año y fueron sus padrinos Leandro Rodriguez negro y Rosalía Rodriguez mulata”.¹⁸ Asimismo, Hilaria Barrenechea parda y su esposo “Santiago Alvarez negro” al mes de nacido su hijo Lázaro -registrado como negro- en 1778 eligieron como “padrinos Tomás Arevalo indio y Juana Martinez india”.¹⁹ En el mismo sentido cobran relevancia los siguientes ca-

15 Protocolos notariales de Santa Fe han sido trabajados por Cáceres, Gonzalo (2019).

16 AIJSUD, Coronda, Libro de Bautismos, 1764-1798, f. 53.

17 Mónica Ghirardi considera que para los esclavos de la Compañía de Jesús el compadrazgo puede haber sido una práctica útil para conservar su bagaje cultural resignificada a partir de sus propias “creencias y convicciones religiosas ancestrales”. Ghirardi, M. (2019).

18 AIJSUD, Coronda, Libro de Bautismos, 1764-1798, f. 23.

19 AIJSUD, Coronda, Libro de Bautismos, 1764-1798, f. 147.

sos. Joseph, de un mes, era hijo de Athanacio Fonseca indio y de Potenciana Sabala esclava. Sus padrinos fueron “Francisco Alzogaray negro esclavo de Doña María Cabrera y de Ana Arias india libre”. Éstos eran los padres de Barthola, a su vez, apadrinada por Athanacio y Potenciana. Observamos que las parejas alternaron en los roles de padres y padrinos, eligiéndose mutuamente y fortaleciendo vínculos originados por la proximidad, la condición convivencia, y, por qué no, amistad.

Detectamos un total de ocho actuaciones como madrinas de mujeres afrodescendientes libres y trece de mujeres esclavas. El desempeño de varones en este rol descende a menos de la mitad con tres varones libres y seis esclavos. El madrinazgo de mujeres es un fenómeno generalizado en Coronda (a diferencia del padrinazgo exclusivamente masculino) que parece agudizarse cuando el infante es hijo de “padres no conocidos” o solo se registra el nombre materno. Esta característica alcanza en trece oportunidades a esclavas quienes fueron las únicas madrinas de párvulos, mientras que lo mismo se dio solo con cinco esclavos varones. En tres ocasiones confirmamos que fueron elegidos padrinos matrimonios conformados por una persona esclavizada y una indígena y en un único caso de una mulata y un negro libre. La elección de parejas casadas es un rasgo recurrente.

La primacía de padrinos libres en los bautismos de esclavizados da cuenta del interés de sus madres y/o padres por -en la medida de sus posibilidades- afianzar el parentesco con madrinas y padrinos de una condición jurídica más favorable que la propia, lazos ponderados promisorios o positivos a futuro tanto para el bautizado como para sí mismos. Al igual que corrobora Robinson Salazar Carreño al estudiar el compadrazgo de esclavos en Granada, “las redes de parentesco no solamente se reducían a los lazos consanguíneos, a los parientes de los cónyuges o a la misma situación socioeconómica, sino que los alcances desbordan el parentesco [...] incorporando los círculos sociales de confidentes y amigos de diversos orígenes socioétnicos” (2019:490).

Es destacable, asimismo, la presencia de personas caracterizadas por el párroco “vecino”, “don” y “doña” desempeñándose como padres espirituales, especialmente marcado en la veintena de casos de mujeres como únicas madrinas. Más allá de la capacidad de los esclavizados de sostener lazos con personas de diferentes grupos sociales, es importante considerar que los propietarios debían favorecer su vida cristiana por lo que intervenían en los bautismos muchas veces disponiendo verticalmente padrinos de su entorno. En dos días consecutivos el párroco bautizó a varios niños (de hasta cinco años de edad) propiedad de la familia Cuenca. Doña Margarita Cuenca amadrinó a Victorio y Julián esclavos de Doña Clara Cuenca. A su vez, una esclava suya, llamada Margarita, tuvo como ahijado al pequeño Julián. Por

su parte, María Mercedes y Basilia esclavas de Margarita Cuenca tuvieron como padrino al “esclavo del cura Matías Hernández”.²⁰ Datos sobre los progenitores no figuran en ninguno de los casos. Podemos, por tanto, aventurar que todos los niños eran ilegítimos, hijos de esclavas jóvenes en poder de la misma familia que si bien pudieron haber intervenido en la designación de padrinos también pudieron haber quedado totalmente al margen de esta decisión.²¹

Una seguidilla de bautismos de hijos de africanos y de padres no conocidos se acumulan en segmentos temporales. El desplazamiento del cura a las chacras - como así también el registro de varios hijos a la vez- marcan el ritmo de los bautismos en zonas rurales. Este es el caso de los bautismos de Isabel, Bartola Joseph, Paula y Silveira el 28 de marzo de 1769. Los cinco niños (todos de hasta 2 años de edad) seguramente eran convivientes, ya que además de las marcas de negritud todos estaban, de una forma u otra, ligados a la misma familia propietaria de Don Vicente Sabala.

Padrinos/madrinas	Cantidad de casos	Porcentajes
Madrina esclava (sin padrino)	2	3%
Padrino esclavo (sin madrina)	2	3%
Ambos esclavos	1	1%
1 esclavo y 1 libre	6	9%
Madrina libre (sin padrino)	20	31%
Padrino libre (sin madrina)	3	5%
Ambos libres	26	40%
Sin registrar	5	8%
Total	65	100%

Cuadro 2. Clasificación de bautismos de esclavos según calidad de padrinos y madrinas. Parroquia de San Jerónimo de Coronda (1764-1800)

Filiación y descendencia: la legitimidad como problema

La normativa eclesiástica restringía al matrimonio la sexualidad legítima. Pero amancebamiento, concubinato, bigamia o barraganía desbordaban esta esfera y, además, podían vincular a personas de muy diferente adscripción racial. Para com-

20 AIJSUD, Coronda, Libro de Bautismos, 1764-1798, f. 333.

21 María del Carmen Ferreyra (2020) sugiere que el registro de niños sin datos de los progenitores podría referir a vínculos biológicos de los infantes con los “españoles del hogar” (50).

prender cómo se estableció la filiación de los nacidos esclavos en las actas bautismales conviene retomar las instrucciones de De la Torre en su visita de 1764. El obispo establecía que los registros de los hijos nacidos por fuera del matrimonio, es decir, ilegítimos, incluirían el nombre de la madre “siendo publica y notoria” pero no el del padre para evitarles a estos “la infamia” a pesar de ser también conocidos por todos. Observamos que los nacimientos fruto de las conductas sexuales ilegítimas tensionan lo “conocido, público y notorio” y lo privado, secreto. El honor - asunto central para la matriz mental colonial- y,

especialmente, como vemos en estas indicaciones, el honor masculino podía verse afectados en la labor parroquial. Como señala Ann Twinam, “Para las elites del siglo XVIII, la palabra “honor” abarcaba un complejo de características, actitudes y conductas que justificaban su jerarquía social y racial...”. Además “el honor estaba situado en la esfera pública, donde la reputación de un individuo era maleable” (2009: 60-61).

El matrimonio posterior de los padres facultaba la legitimación posterior de los hijos fruto de relaciones prematrimoniales (Salinas y Valenzuela, 2019: 187). Las criaturas nacidas en la ilegitimidad debían registrarse según la fórmula: “baptizé solemnemente una criatura que se llama Casilda hija de N. de tal soltera”. En cambio, para los niños expósitos, “baptisé a un niño o niña de padres no conocidos de tantos días poco más o menos”.²² A pesar de lo prescripto, en la práctica se observa un abanico amplio de opciones. En Coronda se alternan las categorías “padres no conocidos”; “padre desconocido” y nombre materno; “hijo legítimo”; “hijo o hija natural” y “huérfano/a”.

Coronda era una comunidad rural pequeña por lo cual es sumamente improbable que el párroco u otros residentes desconocieran la filiación de un recién nacido. En ocasiones, quien llevaba a ese niño ante el párroco, brindaba la información solicitada con celoso detalle. Por dar un ejemplo, cuando se otorgó el sacramento del bautismo a “María Mercedes esclava de D^a M^a Margarita Cuenca” se confirmó que “tiene dos años y veinte días de nacida”.²³ Se sabía con exactitud su fecha de su nacimiento, pero se desconocía quiénes eran sus padres. Ni siquiera de su madre, por quien heredaba la condición de esclava, tenemos información. Al omitir datos de madres y padres los párrocos disminuían la repitencia de la ilegitimidad de los nacimientos en los libros parroquiales. Señala Twinam que las “categorías interme-

22 AIJSUD, Coronda, Libro de Bautismos, 1764-1798, f. 6.

23 AIJSUD, Coronda, Libro de Bautismos, 1764-1798, f. 333.

dias” y flexibles entre hijo legítimo e hijo ilegítimo, servían para ocultar diversas formas de ilegitimidad (2009:53).

Entre 1764 y 1800 contabilizamos 423 bautismos de hijos de “padres no conocidos” representando casi un cuarto del total de los bautismos de Coronda (1.916). A esta cifra hay que añadir aquellos casos en que se deja en blanco los datos sobre los progenitores, a pesar de que no se registre la fórmula “padres no conocidos”. Para el caso de los esclavizados, tal como refiere para Córdoba María del Carmen Ferreyra: “a veces la filiación falta y sólo se menciona a quien pertenecía el bautizado” (2020: 49).

Dada la variedad de definiciones y a fines metodológicos, definimos tres criterios de clasificación: ausencia de datos sobre los progenitores; filiación con ambos progenitores y filiación materna exclusiva. En lo que refiere puntualmente a niños y niñas esclavizados bautizados, 31 casos no incluyen ningún dato sobre los progenitores. No obstante, inferimos que sus propietarios eran efectivamente dueños de sus madres en consonancia con el principio jurídico *partum sequitur ventrem*.

En concordancia con las disposiciones de la visita del obispo, el honor masculino se protegió en repetidas veces con el anonimato y es sumamente probable que esta decisión no solo involucrara a progenitores de la elite sino a padres africanos y afrodescendientes en la ilegitimidad. Por ejemplo, constatamos que quince casos fueron registrados solo con el nombre materno, algunos con la leyenda “hijo natural de” en referencia a descendientes ilegítimos de personas solteras como el caso de María del Rosario “de tres años poco menos hija natural de Luisa Cuenca esclava de Clara Cuenca”.²⁴ En otros casos directamente como “hijo de Rosa negra esclava de Juan Bautista Sánchez Negrete y de padre no conocido”.²⁵ La ausencia paterna en el registro, como ha señalado Guzmán para las regiones de La Rioja y Catamarca, no implica empero que la ausencia haya sido efectiva y estemos ante la presencia de numerosos hogares matrifocales (2012).

Por último, la categoría “hijo legítimo” no es representativa de este sector social. En algunos casos se aclara que los progenitores están casados como “Francisco negro esclavo de Dn Joseph Gomez y de su esposa Valentina india libre” pero no se emplea “hijo legítimo” como sí se hace con los reputados españoles. Pese a esto, si tenemos en cuenta las disposiciones diocesanas sobre la identidad filiatoria, que figuren madre y padre (aunque no siempre se aclare que son esposos) nos hacen sospechar que el nacimiento se dio acorde a los preceptos cristianos.

24 AIJSUD, Coronda, Libro de Bautismos, 1764-1798, f. 205.

25 AIJSUD, Coronda, Libro de Bautismos, 1764-1798, f. 28.

Tipo de filiación documentada	Cantidad	Porcentaje
Ausencia de datos de ambos progenitores	31	52%
Filiación materna	12	20%
Filiación con ambos progenitores	17	28%
Total	60	100%

Cuadro 3. Clasificación de los bautismos de niños según información de filiación disponible. Parroquia de San Jerónimo de Coronda (1764-1800)

La ilegitimidad (que se infiere a partir de la ausencia de datos para los progenitores de niños y repitencia de “padres no conocidos” o “padre desconocido”) escala a un 72% por ciento en el caso de los esclavos registrados. Puede pensarse, como sugieren María Laura Salinas y Fátima Valenzuela para la campaña correntina que su condición jurídica y sumisión al amo limitaron fuertemente el matrimonio de los esclavizados (2019:187).

Lejos de ser transparentes, como señalamos más arriba, los registros parroquiales omiten numerosos datos. En ocasiones se omite la calificación racial y jurídica o se contradice poco después en un nuevo bautismo. Por lo tanto, es posible sospechar que el número de niños nacidos esclavos hubiese sido mayor.

Uniones endogámicas y exogámicas desde los nacimientos

Las actas matrimoniales se utilizan comúnmente para estudiar la conformación de parejas en la sociedad colonial. Las bautismales, por su parte, permiten explorar los nacimientos que se dieron a partir de uniones tanto legítimas como consensuadas pero ilegítimas para la normativa eclesiástica. Nos detendremos ahora en los vínculos interpersonales y el mestizaje, poniendo el foco en la descendencia de la población africana esclavizada.

En los libros de bautismo los párrocos producían una categorización que, en el caso de los párvulos o criaturas bautizados, determinaban en un documento oficial por primera vez una etiqueta socioétnica que, en adelante, condicionaba sus posibilidades (de matrimonio, de herencia, en un proceso judicial, etcétera). La misma conjugaba diferentes variables (racial, social, económica, de legitimidad, por ejemplo) por lo tanto, implicaba juicios de valor expresivos de un imaginario social, siempre situados y no estables en el tiempo (Faberman, 2016). Por su parte, la autorrepresentación de los involucrados podía distar de la adscripción operada. El

estudio de documentos judiciales permite abordar las disputas por desmarcar la propia identidad y status y el de la progenie de lo establecido por las autoridades.

La clasificación y orden que emanaban de las autoridades eclesiásticas se extendía al entorno de los bautizados, es decir, madres, padres y padrinos. Las uniones exogámicas entre africanos e indígenas vistas desde las fuentes bautismales manifiestan que el mestizaje fue un fenómeno significativo en Coronda. La repitencia de categorías intermedias y versátiles como mulato/a o pardos es expresiva de este complejo escenario de mestización en diálogo con las variables ponderadas. Asimismo, otra estrategia discursiva de los párrocos fue la de señalar “hija/o de esclavo” para señalar el ingreso a la vida cristiana de niños nacidos de varones afrodescendientes libres. El escalón social al que pertenecía, por ejemplo, Pascuala quedaba zanjado por la esclavitud de su padre a solo doce días de su nacimiento. Si bien Pascuala era libre, era hija de “Francisco esclavo de Manuel Toro” por lo que el lastre de servidumbre y negritud figuraban su identidad sin la necesidad de calificarla como negra, parda o mulata.²⁶

En suma, calculamos que en 28 ocasiones adultos esclavizados varones fueron reconocidos padres en Coronda en el periodo estudiado, mientras que para las mujeres la cifra es muy similar, 31. Diez niños hijos de madre y padre esclavos fueron bautizados en total. Cinco de estas parejas pertenecían a un mismo propietario/a, tres a diferentes amos y para dos casos no se registraron los nombres de los propietarios, aunque se afirma la condición de esclavitud. La endogamia, por tanto, parecen haber sido minoritaria en función del conjunto.

Las uniones entre personas de diferente condición jurídica son numerosas. Respecto a la condición jurídica, mientras que en cuatro oportunidades mujeres afrodescendientes libres tuvieron descendencia con esclavos, a la inversa tres parejas de padres libres con esclavas bautizaron a sus hijos. Estos valores, similares entre sí, se diferencian de las uniones de africanos y sus descendientes con indígenas mucho más nutridas.

26 AIJSUD, Coronda, Libro de Bautismos, 1764-1798, f. 350.

	Padre esclavo	Padre libre	Padre indio	Padre no conocido
Madre esclava	10	3	6	12
Madre libre	4	6	2	-
Madre india	23	1	-	-
Madre no conocida	1	-	-	-

Cuadro 4. Clasificación de los bautismos según diversidad de progenitores. Parroquia de San Jerónimo de Coronda (1764-1800)

Los bautismos de niños nacidos de parejas conformadas por negros, mulatos o pardos con indios -según la adscripción practicada por los curas párrocos- manifiestan una importante mestización entre ambos grupos. Por un lado, en 23 oportunidades esclavos varones registraron hijos junto a una mujer india, generalmente inscrita como “india libre”. Estas parejas, especialmente si había mediado casamiento, implicaban que la progenie sería legítima y, además, libre del estigma de la esclavitud. Tal fue el caso de Isabel de 8 meses parda libre, hija de Pedro, esclavo de Don Vicente Zabala y Josefa Vera, india.²⁷ Este tipo de unión, beneficiosa para los varones esclavos, fue muy frecuente en las ciudades del litoral y noroeste y se replica en este curato rural. Por otro lado, ubicamos seis casos de parejas de progenitores conformadas por un indio y una esclava. En función de estrategias de libertad, las parejas exogámicas implicaban una mejoría mucho mayor en el caso de los esclavos casados con indias.

La conformación de estas parejas y el apadrinamiento de esclavos y libres a niños hijos de madre y padre indio son muestra de la extensión de lazos de sociabilidad a otros grupos. Por lo tanto, el parentesco consanguíneo visible en la descendencia común y el espiritual a partir del compadrazgo fueron instancias de acercamiento y estrechamiento de lazos de los esclavizados con la población indígena (Guzmán, 2012).

Conclusión

Los bautismos de adultos y niños permiten señalar que en la región la esclavitud se perpetuó no solo a partir de la reproducción en el vientre materno sino tam-

²⁷ AIJSUD, Coronda, Libro de Bautismos, 1764-1798, f. 53.

bién desde la adquisición de nuevos esclavos, fundamentalmente mujeres adultas. Un número alto de propietarios figura en las actas bautismales, incluidos algunos casos que han concentrado más de una decena de esclavas y esclavos en su haber.

Las actas bautismales permiten un acercamiento a un problema nodal como es la filiación en función de los parámetros de legitimidad e ilegitimidad. Para la población esclavizada, el nacimiento en condiciones de ilegitimidad resulta predominante. Tanto en el compadrazgo como en las parejas de madres y padres se observan nutridas relaciones exogámicas con la población indígena. Estos vínculos pueden haber sido valiosos no solo en función del afecto sino también provechosos para los proyectos de libertad especialmente de la progenie.

A partir del relevamiento de los libros bautismales del curato de Coronda intentamos dar un primer paso en la visibilización de la población africana esclavizada y su descendencia en un pago rural del territorio rioplatense. A pesar de su corta población total, la prevalencia de este sector social es significativa. Destinados a labores domésticas y agrícola ganaderas, los varones y mujeres esclavizados dejaron huellas en los libros parroquiales. El cruce a futuro con fuentes notariales, judiciales y eclesiásticas permitirá componer una imagen más precisa de la campaña santafesina.

Bibliografía

- Baravalle, María del Rosario** (2018): Esclavos, jesuitas vecinos en la Gobernación del Río de la Plata. Rosario. Prohistoria.
- Barral, María Elena** (2012): “La Iglesia y las formas de religiosidad (1580-1820)” en Historia de la Provincia de Buenos Aires (pp. 179-208). EDHASA-UNIPE.
- Barriera, Darío** (2016): “El gobierno de los campos entre el reformismo borbónico y la política de los vecinos: partidos, distritos y jueces delegados (Santa Fe 1789-1808)” en Barriera, Darío y Fradkin, Raúl (Coord.) Gobierno, justicias y milicias (pp. 119-155). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Barriera, Darío y Dalla Corte, Gabriela** (2003): “Fuentes para el estudio de familias. Pinceladas y consideraciones transatlánticas desde la historia social” en Barriera, Darío y Dalla Corte, Gabriela (Comps.) Espacios de familia - ¿Tejidos de lealtades o campos de confrontación? España y América, siglo XVI – XX (pp.7-34). Jintajáfora Morelia.

- Barriera, Darío y Moriconi, Miriam** (2015): “Gobiernos y territorialidades: Coronda, de caserío a curato (Santa Fe, Gobernación y Obispado de Buenos Aires, 1660-1749).” Nuevo Mundo Mundos Nuevos, DOI: <https://doi.org/10.4000/nuevomundo.67858>.
- Barriera, Darío y Tarragó, Griselda** (2006): “Transformaciones en un espacio de frontera. La población, los recursos y las rutas” en Barriera, Darío (Comp.) Nueva Historia de Santa Fe, Tomo III (pp. 159-190). Prohistoria Ediciones y Diario La Capital.
- Ceruti, Carlos** (2012): “Esclavos negros en Santa Fe la Vieja”. Anuario de Arqueología (4), pp. 29-38.
- Colantonio, Sonia, Ferreyra, María del Carmen Ferreyra y Celton, Dora** (2019). “Las esclavas y su descendencia en Córdoba, Argentina. ¿Preferencia por el sexo nacido?” en Ghirardi, Mónica. (Ed.). Esclavos, una subjetividad negada. Estudio interdisciplinario en territorios periféricos de la antigua Monarquía Hispánica. Siglos XVII a XIX (pp. 429-458). Báez ediciones.
- Faberman, Judith** (2016): “Imaginario social en la colonia tardía. Clasificaciones y jerarquías del color en Los Llanos de la Rioja, siglos XVIII y XIX” en Guzmán, Florencia, Geler, Lea y Frigerio, Alejandro (eds.). Cartografías afrolatinoamericanas. Perspectivas situadas desde la Argentina. Biblos.
- Ferreyra, María del Carmen** (2020): “Bautismos y óleos de esclavos en Córdoba (1746 - 1817)” en Celton, Dora y Colantonio, Sonia. Poblaciones vulnerables a través del tiempo. Negros, mestizos y mendigos en Córdoba, siglos XVIII-XX (pp. 47-85), Centro de Investigaciones y Estudios sobre Cultura y Sociedad.
- Ghirardi, Mónica** (2019): “Esclavos en Córdoba. Transformaciones a través de setenta y cuatro años de historia” en Esclavos, una subjetividad negada. Estudio interdisciplinario en territorios periféricos de la antigua Monarquía Hispánica. Siglos XVII a XIX (pp. 23-154). Báez Ediciones.
- Gutiérrez Azopardo, Ildefonso** (1992): “La Iglesia y los negros” en Borges Moran, Pedro (Dir.). Historia de la Iglesia en Hispanoamérica y Filipinas, (pp. 322-337), Tomo I. BAC.
- Guzmán, Florencia** (2011): “De esclavizados a afrodescendientes. Un análisis histórico sobre la movilidad social a finales de la colonia”. Boletín Americanista, 2(63), pp. 13-34.
- (2012): “¿Solo matrifocalidad e ilegitimidad? Reflexiones en torno a las familias de los esclavizados en el Tucumán colonial (Argentina)” en Celton, Dora e Irigoyen López, Antonio (Eds.). Miradas históricas sobre familia argentinas, Murcia, Universidad de Murcia, pp. 197-220

- Mallo, Silvia** (2004): “Experiencias de vida, formas de trabajo y búsquedas de libertad.” Memoria del Simposio: la Ruta del Esclavo en el Río de la Plata: su historia y sus consecuencias (pp. 55-77). UNESCO.
- Moriconi, Miriam** (2011): “El curato de naturales en Santa Fe. Río de la Plata. Siglos XVII-XVIII.” *Hispania Sacra*, LXIII (128), pp. 433-467.
- (2014): “Con los curas a otra parte. Curatos rurales y doctrinas en la frontera sur santafesina (1700-1740)”, en *Barriera, Darío y Fradkin, Raúl* (coords.): *Gobierno, justicias y milicias. La frontera entre Buenos Aires y Santa Fe (1720-1830)*, FaHCE-EDULP Universidad Nacional de La Plata, (pp. 71-118).
- Salinas, María Laura y Valenzuela, Fátima** (2019): “Historias de parentesco en la campaña rioplatense. Indígenas, esclavizados y libres en Corrientes, siglo XIX.” *Nuevas de Indias. Anuario del CEAC*, IV, pp. 163-193.
- Salazar Carreño, Robinson** (2019): “El compadrazgo de esclavos en el siglo XVIII en la parroquia de Nuestra Señora del Socorro (Nuevo Reino de Granada).” *Anuario de Estudios Americanos*, 76(2), pp. 467-494.
- Siegrist, Nora** (2010): “La población africana en las Iglesias de Buenos Aires a través de la digitalización de documentos de la sociedad Genealógica de Utah.” *Actas de las Jornadas de Estudios Afrolatinoamericanos del GEALA*. Buenos Aires.
- Solano, Sergio** (2013): “Padrones de población e historiografía sobre la configuración socio-racial hispanoamericana del siglo XVIII.” *El Taller de la Historia*, 5(5), pp. 125-177.
- Suárez, Teresa** (1989): “Los registros parroquiales de Santa Fe como fuentes para el análisis histórico.” *Actas del Primer Congreso de Historia de la Iglesia en Santa Fe* (pp. 3-12), Santa Fe.
- Twinam, Ann** (2009): *Vidas públicas, secretos privados. Género, honor, sexualidad e ilegitimidad en la Hispanoamérica colonial*. Fondo de Cultura Económica.
- Valenzuela, Fátima** (2019): “Un abordaje situado de esclavitud y libertad en la jurisdicción de Corrientes entre 1750-1850. Una revisión crítica de las fuentes para la reconstrucción histórica.” *Revista Electrónica de Fuentes y Archivos*, 10, pp. 74-94.

Políticas lingüísticas universitarias y racismo en la Sudáfrica post apartheid

ANTONELA SOLEDAD VACCARO

asvaccaro@gmail.com

Universidad Nacional de Tres de Febrero

Resumen

En Sudáfrica, durante el apartheid, las políticas lingüísticas impulsadas desde el Estado fueron instrumentos para ejercer prácticas racistas. Esto intentó ser revertido a partir de, entre otras medidas, la oficialización de algunas lenguas indígenas en 1996. Esto último implicó modificaciones en la legislación educativa.

Este trabajo busca reflexionar sobre las políticas lingüísticas post apartheid, y sus ideologías (Cooper 1989, Woolard 1988, Tollefson 2015), de algunas universidades de Sudáfrica. El período analizado comprende de 2002 (año de sanción de la Ley de Educación Superior) hasta 2016 (fecha de la protesta *#AfrikaansMustFall*). Las universidades seleccionadas son la Universidad de Stellenbosch, la Universidad de Ciudad del Cabo, la Universidad de Pretoria y la Universidad de KwaZulu Natal ya que han sido emblemáticas debido al motivo de su creación, vínculos con el apartheid y población de estudiantes.

Se compararán las políticas lingüísticas de las Universidades entre sí y, a su vez, se las comparará con la ley de Educación Superior de Sudáfrica de 2002 para observar de qué manera cumplen con la ley, qué lógica hay detrás de cada política institucional y en qué medida ha habido cambios.

Esta investigación busca contribuir a una reflexión sobre la importancia de las políticas lingüísticas en el marco de los reclamos de descolonización de la Educación Superior en Sudáfrica.

Palabras clave: política lingüística / universidad / Sudáfrica / descolonización / racismo

Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre la lengua, es decir su uso y las políticas lingüísticas, como instrumento para ejercer prácticas racistas o que contribuyan a la exclusión de pueblos minorizados de la Educación Superior en Sudáfrica durante el período Post Apartheid. Este trabajo contribuirá a una mayor aproximación a las políticas lingüísticas relacionadas con el campo educativo, propiciará un mayor acercamiento al contexto histórico y sociopolítico y hará profundizar sobre nociones teóricas relacionadas con el racismo y la segregación. Todas estas perspectivas me acercarán a poder pensar en los vastos puntos de convergencia entre Latinoamérica y África en cuestiones de desigualdad y racismo en función de descolonizar la mirada y desplazar a Europa del centro.

Este trabajo buscará contraponer la legislación pública en materia de lenguas en educación superior actual de Sudáfrica con las políticas implementadas en algunas universidades seleccionadas para pensar en los avances, en puntos que aún son deficientes y en la lógica que opera detrás de cada política en relación con el racismo. Las universidades seleccionadas son la Universidad de Stellenbosch, la Universidad de Ciudad del Cabo, la Universidad de Pretoria y la Universidad de KwaZulu Natal ya que son universidades que han sido emblemáticas a lo largo de la historia.

Breve contexto

Durante varias décadas, Sudáfrica se vio inmersa en un sistema de segregación racial institucional denominado Apartheid. En esos años, y desde hacía varios siglos, la lengua se constituyó como un terreno en disputa. Se legislaba sobre las lenguas de manera tal que el uso de unas lenguas y no de otras favorezca a los grupos minoritarios gobernantes. Esto da cuenta, según Tollefson (2015), del rol que tienen las políticas lingüísticas públicas a la hora de perpetrar sistemas de desigualdad o en el afán de querer revertirlos.

Hasta 1994, cuando cae el Apartheid, la segregación racial era la norma en todos los ámbitos de la vida. Luego de la reforma de la Constitución de la República de Sudáfrica en 1996, se realizaron intentos para generar la unión de una sociedad fragmentada. Uno de los cambios impulsados en la Constitución fue el de oficializar nueve lenguas indígenas que antes eran relegadas, por lo que, a partir de ese momento Sudáfrica cuenta con once lenguas oficiales: las dos lenguas coloniales (inglés y afrikáans) y nueve lenguas indígenas (isiZulu, isiXhosa, sesotho sa leboa,

setswana, sesotho, xitsonga, siSwati, tshiVenda e isiNdebele). La Constitución encomienda al Estado y a sus oficinas gubernamentales la tarea de velar por el avance, promoción y uso de las lenguas que antes fueron minorizadas.

La Constitución que se sanciona luego de la caída del Apartheid oficializó a las lenguas indígenas e hizo responsable al Estado de la promoción y avance de ellas. Lo establecido en la Constitución es acompañado por otras leyes como la de la creación de un Comité de Lenguas Sudafricanas (Pan South African Language Board) del año 95 que tiene como trabajo el de velar por las lenguas, ofrecer asesoramiento y monitorear el cumplimiento de leyes relacionadas con las lenguas oficiales. La ley de Uso de Lenguas Oficiales de 2012 obliga a todos los cuerpos de gobierno estatal a establecer *una* política lingüística en la que se usen al menos tres de las lenguas oficiales que sean pertinentes en el territorio en el que se encuentran. La ley de Educación Superior de 2016 no hace mención específica a las lenguas, pero sí lo hace la Ley de Política Lingüística para Educación Superior de 2017 en la que se hace mención al contexto sociolingüístico del país y da cuenta del problema que puede representar la lengua al momento de acceder a la educación, en este caso, superior.

Lo expuesto anteriormente muestra cómo luego del advenimiento de la democracia en 1994 se ha legislado sistemáticamente a favor de las lenguas indígenas. Antes de la democracia la legislación lingüística tenía la misión opuesta, es decir, la de minorizar las lenguas y culturas de los pueblos indígenas. A continuación, se presenta un cuadro que muestra la composición sociolingüística de Sudáfrica:

Tabla 1 Cantidad de hablantes de cada lengua oficial de Sudáfrica

Lengua	Porcentaje	Hablantes millones	L1 en millones	L2 en millones
isiNdebele	2,1%	1.1		1.4
TshiVenda	2,4%	1.2		1.7
siSwati	2,5%	1.3		2.4
Xitsonga	4,5%	2.3		3.4
Sesotho	7,6%	3.8		7.9
Setswana	8%	4.1		7.7
Sesotho sa Leboa	9,1%	4.6		9.1
Inglés	9, 6%	4.9		11
Afrikáans	13,5%	6.9		10.3
isiXhosa	16%	8.1		11
isiZulu	22,7%	11.6		15.7

Fuente: <https://southafrica-info.com/arts-culture/11-languages-south-africa/>

La lectura del cuadro deja ver que la mayoría de la población no tiene como Lengua 1 a ninguna de las lenguas coloniales.

Universidades: lenguas, protestas y legislación

A partir del año 1918 comienzan a formarse las Universidades en Sudáfrica como consecuencia de la Ley de Universidades de ese año. Si bien en esos años el régimen del Apartheid no era institucional, debido a la conexión del continente africano con la esclavitud durante el período colonial, las personas negras y mestizas no gozaban con el mismo estatus social ni económico ya que las prácticas racistas seguían vigentes. Es por eso que los negros y mestizos, así como los asiáticos, no tenían acceso a las mismas facilidades y recursos que la minoría blanca. Dentro de los recursos con los que no contaba la mayoría negra se encontraba el acceso a la educación de calidad en todos sus niveles. Universidades como las de Stellenbosch, Ciudad del Cabo y Pretoria tenían políticas que restringían el ingreso a estudiantes negros. A lo largo de los años dichas políticas fueron tornándose más laxas, pero no lo suficiente para garantizar el acceso universal a la población. La educación ha tenido una función de barrera casi invisible en un contexto de desigualdad estructural. Independientemente de las políticas de ingreso, la concepción de estas universidades en cuanto a su lógica es similar a lo que ocurrió aquí en Latinoamérica. Mato (2017) señala que:

Aún hoy, la mayoría de las universidades latinoamericanas, como las políticas y los sistemas de evaluación y acreditación del sector, responde a anticuados formatos monoculturales —que son consecuencia del legado colonial eurocéntrico— y opera como reproductora de diversas formas de racismo oculto (cultural, social, económico, ambiental, epistemológico). (p. 189)

Esto contribuye a lo que plantea Dubet (2011) con respecto a la diferencia entre igualdad de posiciones e igualdad de oportunidades. Tener políticas de ingreso no genera igualdad de posiciones por lo que se dificulta una trayectoria académica exitosa. Además de ser necesarias políticas más integrales, las políticas de ingreso o de acción afirmativa poco solucionan con respecto a la desigualdad de origen.

Antes de la instalación del Apartheid, la mayoría de las universidades usaban el inglés como medio de instrucción hasta que los Afrikáners comenzaron a imponer el uso del afrikáans como lengua de enseñanza. Por ejemplo, la Universidad de Ste-

llenbosch, una universidad tradicionalmente afrikáner tenía vínculos muy estrechos con el sistema de segregación institucional, ya que la elite dirigente se formaba allí, y fomentó el uso del afrikáans como una lengua académica y exclusiva de la institución hasta hace pocos años atrás. La Universidad de Ciudad del Cabo y de Pretoria, en sus comienzos, tenían mayor población de estudiantes blancos afrikáners por lo que la lengua de instrucción era el afrikáans. Distinto es el caso de la Universidad de KwaZulu Natal ya que surge como universidad en el 2004 cuando se unen dos universidades que fueron abiertas para los indios y mestizos en los años 60.

El uso del afrikáans como medio de instrucción exclusivo en las universidades no fue una elección inocente, sino que viene de una disputa lingüística de la era colonial en la que el Imperio Británico se alternaba el poder con los Países Bajos guerras mediante. La primera lengua que fue oficializada fue el inglés en el siglo XIX y más tarde se oficializa el afrikáans. Sin embargo, el inglés siempre gozó de un mejor estatus debido a su uso comercial. Para revertir o equiparar el estatus del afrikáans con el del inglés, los afrikáners comienzan a instalar su lengua en todos los dominios de la vida, entre ellos en el educativo.

Debido a que el afrikáans era hablado por una minoría, el uso de esa lengua en el ámbito público y educativo hacía las veces de barrera para aquellos que no la dominaban. Eso generaba aún más desigualdad y constituía una violación más de los derechos humanos ya que se les negaba a las personas el uso de su lengua, su cultura y su identidad. En un contexto así es posible hablar de un intento de instalar una hegemonía cultural y se ve la presencia de la colonialidad del poder.

Desde 1959 y hasta 1988, debido a la ley de Extensión Universitaria era ilegal para la población negra anotarse en cualquier Universidad sin tener un permiso escrito por el ministro del Interior. Es por eso que se abrieron instituciones que permitían el acceso a personas negras y a minorías étnicas. Sin embargo, no contaban con la misma financiación o recursos.

Casi una década después de la abolición de la ley antes mencionada, el artículo 29 de la nueva Constitución establece que todos tienen derecho a la educación básica y superior y que dicha educación debe ser impartida en la(s) lengua(s) oficial(es) que escoja el individuo siempre y cuando sea viable. En materia de legislación y derechos, la Constitución de Sudáfrica es de avanzada. Sin embargo, existe una brecha entre lo escrito en las leyes y lo que realmente se lleva a cabo.

Hasta 2015, gran parte de las universidades aún tenían el afrikáans como medio de instrucción por lo que muchos estudiantes que no hablaban esa lengua encontraban grandes dificultades para acceder y continuar con sus estudios. 2015 fue un año bisagra para la educación superior debido a muchas protestas estudiantiles. En

la Universidad de Ciudad del Cabo se reclamaba a través de marchas y también por medio de las redes sociales con los hashtags #RhodesMustFall y #FeesMustFall. Ambas campañas apuntaban a democratizar y descolonizar la educación. El primer hashtag hace referencia a la estatua de Cecil Rhodes que se encontraba en las premisas de la Universidad y que representa un pasado colonial y racista, el segundo hashtag está relacionado a que debido a los altos costos de las cuotas muchas personas no logran acceder y/ o completar sus estudios. Ambas luchas fueron masivas en los campus, fueron televisadas y terminaron en situaciones violentas y con personas detenidas. En 2016, el ex presidente Jacob Zuma congela los precios de las cuotas universitarias en respuesta a la protesta. Esas protestas, fueron replicadas en otras universidades del país. Por ejemplo, en la Universidad de Stellenbosch se luchaba bajo el lema #AfrikaansMustFall, esta vez la lucha era específicamente lingüística. Junto con el movimiento “Open Stellenbosch” se reclamaba que la universidad acceda a dictar sus carreras en inglés y no sólo en afrikáans. Varios estudiantes de dicha universidad realizaron un documental llamado “Luister” (*escuchar* en afrikáans) en el que brindan testimonios de sus vivencias como estudiantes negros en la universidad y sus alrededores. Algunos narraban agresiones verbales, físicas y comentarios racistas, que parecen ser la norma en esa ciudad. Con respecto a lo académico, hacen mención al sistema de traducción que se ofrece en la institución para aquellos que no hablan afrikáans. A primera vista, parece una buena medida que busca incluir. Sin embargo, los testimonios aseguran que representan un incordio debido a que muchas veces los traductores no cuentan con el léxico específico de las asignaturas que se dictan, que muchas veces los intérpretes hablan bajo y no se les escucha, a veces no se traduce el contenido exacto por falta de formación por parte de los intérpretes. Además de eso, los profesores si bien podían impartir las clases en inglés elegían, ya que era la política institucional, hacerlo en afrikáans causando así que muchos alumnos no comprendan ni aprendan. Tanto la actitud de los docentes como de sus compañeros de clase era de rechazo e intolerancia a hablar en inglés en pos de favorecer el afrikáans. Muchos de los alumnos que participan del documental dando testimonio narran que su L1 tampoco es inglés y que creen que, ya que no hay oferta para ser instruidos en su lengua, la universidad debería hacer un esfuerzo y usar el inglés como una suerte de punto en común.

Vale destacar que las protestas antes mencionadas fueron llevadas a cabo por una mayoría de estudiantes negros. Según Butelli y Le Bruyns (2017), estas protestas llevaron al debate público la concepción, en muchos casos, de que la desigual-

dad aún está dividida en términos de razas ya que en Sudáfrica ser negro aún significa ser pobre.

Luego de todas las protestas que lograron gran repercusión y gran notoriedad, muchas universidades abrieron espacios de reflexión y cambiaron sus políticas lingüísticas institucionales. Además, el Estado también realizó una reforma de su ley de Educación Superior. A continuación, se comentarán dichas reformas.

Ley de Educación Superior

Para comenzar, la Ley de Educación Superior es una reforma a una ley de 1997 y de 2002. La Ley comienza dando cuenta de la importancia de promover las once lenguas oficiales, de cómo la lengua puede hacer las veces de barrera al momento de ingresar a una universidad y además menciona que las lenguas indígenas fueron sufrieron un subdesarrollo y subvaloración que fue orquestado. La ley propone la intelectualización de las lenguas indígenas para que puedan ser usadas como lenguas académicas y para poder desarrollar un sentido de nación. También otorga importancia a la contribución de las universidades a lo que se llama Renacimiento Africano, movimiento que fomenta las lenguas, culturas e identidades africanas a partir de reformas curriculares que reflejen otros saberes y conocimientos. Se puede pensar en este Renacimiento Africano como una oportunidad para terminar con lo que Mato (2008) llama “ignorancia sobre nosotros mismos (...) que afecta no sólo las posibilidades de construir sociedades más justas e incluyentes, sino también las de que cada una de estas sociedades pueda utilizar todos los saberes y talentos a su alcance para construir su presente y futuro.” (p. 196). El mismo autor propone: “partir del reconocimiento del valor de los saberes de los pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes, lo cual demanda revisar los planes de estudio en todas las disciplinas de formación.” (p. 113)

La Ley reconoce un pasado de opresión y propone un futuro que apunte a la diversidad. Es interesante destacar que reconoce que las lenguas pueden ser usadas para unir y para separar. Si bien hubo leyes que permitían el ingreso de personas negras y minorías a las universidades blancas, en la práctica sólo unos pocos realmente podían transitar su trayecto educativo sin problemas y la lengua era clave para que así sea, además de la violencia ejercida. Entonces puede verse cómo desde los comienzos, las lenguas eran usadas como instrumentos para realizar prácticas racistas y para perpetuar el poder en las manos de las minorías poderosas. Sin acceso a educación, los negros y minorías no iban a poder obtener empleos calificados y

con buena remuneración por lo que siempre iban a depender del poder blanco y, además, y muy importante, sus voces, saberes, conocimientos, culturas eran acalladas y violentadas. En el documento de la CEPAL (2006) se hace mención a cómo aquellas personas de menores recursos son los que tienen menor participación en la puja por derechos lo cual es beneficioso para las minorías dominantes que buscan perpetuarse en el poder.

Políticas Lingüísticas Universitarias

Tanto la Universidad de Stellenbosch como la de Pretoria tienen políticas lingüísticas que datan de 2016, la Universidad de Ciudad del Cabo es de 2013 y la de la Universidad de KwaZulu Natal es de 2006.

La Universidad de Stellenbosch presenta un caso icónico en cuanto al cambio en su política debido a la historia que une a esta institución con el pasado opresor y segregador. La nueva política de esta institución se compromete a brindar una orientación multilingüe en la que tres lenguas oficiales y relevantes en la provincia de Cabo del Oeste sean usadas: afrikáans, inglés e isiXhosa. La Universidad justifica su elección de lenguas sosteniendo que el afrikáans es necesario para empoderar a una comunidad grande del país: “*Applying and enhancing the academic potential of Afrikaans is a means of empowering a large and diverse community in South Africa*” (p. 2), al inglés le otorga un valor comunicacional y comercial y al isiXhosa lo incluye para contribuir a su avance y desarrollo: “*SU is contributing to the advancement of isiXhosa as a developing academic language in addition to expanding isiXhosa as an internal language of communication.*” (p. 3) En el cuerpo de la política, no obstante, se menciona que el isiXhosa sólo será usado cuando sea “razonable” por lo que podría ser un tanto arbitrario su uso. El cambio real es la inclusión del inglés como lengua de enseñanza, junto con el afrikáans: “*Afrikaans and English are SU’s languages of learning and teaching.*” (p. 4). Esta modificación se consiguió a partir de la lucha del #AfrikaansMustFall. Cabe mencionar que la lengua que se pedía como reemplazo del afrikáans o como oferta alternativa no eran lenguas indígenas sino el inglés, otra lengua colonial e imperial.

La Universidad de Pretoria que desde sus orígenes usaba afrikáans como lengua de instrucción también admitió una reforma e incluyó al inglés como una lengua de enseñanza, aprendizaje, comunicación y administración:

“English is the language of teaching and learning (in lectures, tutorials and assessments) except in cases where the object of study is a language other than English, and in programmes with profession-specific language outcomes, subject to approval by Senate” (p. 2).

En su política, esta institución menciona la importancia de la cohesión social y de incluir: *“The purpose of this policy is to determine language planning, management and practice at the University of Pretoria in a framework that promotes academic quality, equality and social cohesion, as well as to redress imbalances.”* (p. 1). A pesar de esto, al sepedi, una de las lenguas mayoritarias en el área de la Universidad no se le otorga un estatus muy elevado, pero propone la creación de espacios para los hablantes de esa lengua. La promoción del avance del sepedi es parte de la política y también la mantención del afrikáans: *“The University must adequately resource the development of Sepedi to a higher level of scientific discourse and must support the maintenance of Afrikaans as a language of scholarship”* (p. 2) De nuevo, puede ser observado cómo la lengua que fue beneficiada en mayor medida fue el inglés y no lenguas originarias.

La política de la Universidad de Ciudad del Cabo habla de la lengua como recurso y reconoce que su población es diversa y que por eso es preciso que se tome conciencia de eso y que también se la aproveche. Si bien reconoce que la lengua inglesa no es la L1 de muchos de sus estudiantes y trabajadores, esta lengua es la elegida para ser la lengua de enseñanza, evaluación y administración:

“English is both the primary medium of teaching and of examination except in language and literature departments where another language is taught and may be used. This applies at all levels, and to dissertations and theses for higher degrees.” (p. 1)

La justificación está basada en el estatus global de esta lengua ya que la Universidad quiere garantizar que todos sus alumnos y trabajadores tengan dominio de ella. Esta institución también promoverá el uso del afrikáans y del isixhosa debido a la cantidad de hablantes de estas lenguas en la zona de la universidad:

“English is the primary language of internal governance and of administration. All English communication must be clear, concise and gender-sensitive. Where practical, communication will include at least the three official languages of the university: English, Afrikaans and isiXhosa. The university management and all administrative heads of department are expected to explore and implement ways in which the aims of multi-

lingual awareness and proficiency can be achieved; and to promote the use of the three official languages in their internal and external communication, wherever, practicable.” (p. 1)

Por último, la Universidad de KwaZulu Natal, que es la más reciente en cuanto a su creación, es la que tiene la política lingüística de mayor antigüedad (2006) respecto a las otras mencionadas en este trabajo y con una postura diferente. Esta institución se propone desarrollar y promover tanto el inglés como el zulú: “*Our mission is to embrace and foster functional bilingualism at the University of KwaZulu-Natal through the promotion of equitable use of the English language and isiZulu as provided for in the University Language Policy (2006 revised in 2014).*” El inglés debido a su estatus de lingua franca y el zulú para aportar al desarrollo del sentimiento de Nación. Su política reconoce la necesidad de que el zulú alcance el estatus académico con el que ya cuenta el inglés por lo que la Universidad se compromete a proveer de recursos para que esto suceda: “*To promote the development of isiZulu to be a language of administration, teaching & learning, research and innovation while accentuating the role of English as a primary academic language.*” Si bien el inglés continuará siendo la lengua de instrucción, la Universidad enuncia su deber de proveer educación en una lengua y cultura que sea favorable para todos sus estudiantes. El rol que le otorga al uso del zulú y del afrikáans es similar ya que menciona su valor cultural y patrimonial y reconoce el rol privilegiado que posee el inglés. Para cumplir con su promesa de contribuir al desarrollo del zulú propone trabajar en conjunto con el Ministerio de Educación y el Comité de Lenguas en pos de desarrollar diccionarios y material de estudio para asegurarse que la lengua no actúe como barrera. A diferencia de las otras Universidades, en la lectura de esta política se puede ver que la misión es equiparar el estatus del zulú con el del inglés y se hace hincapié en ello a lo largo del documento. Con respecto al afrikáans, se lo deja en un segundo plano, si bien se lo reconoce, pero prefiere brindar mayor estímulo a la lengua indígena zulú.

Comentarios

Todas las políticas lingüísticas universitarias tienen en común la oferta de tres lenguas, dos de las cuales son las coloniales y una es una lengua indígena que es relevante dado el número de hablantes que habitan en las zonas de esas instituciones. Esta elección no es ilegal ni inconstitucional. Si bien las cuatro políticas pre-

sentan un avance respecto al pasado aún se puede observar cómo la selección de lenguas tiene dejos raciales y cómo las representaciones lingüísticas juegan un papel primordial.

El inglés es tan colonial como el afrikáans. No obstante, no es considerada una lengua opresora, aunque sí lo haya sido y aunque sea una barrera cultural, y por ende racial, para la movilidad social. No toda la población de Sudáfrica habla o domina el inglés, sin embargo, es la lengua que las universidades, el Estado y los medios utilizan como primera. A pesar de los intentos por revitalizar las lenguas indígenas, el inglés aún resulta victorioso. Y hasta es aclamado por estudiantes como una forma de llegar a un acuerdo entre lenguas. Woolard (1988) plantea que “Los movimientos para salvar lenguas minoritarias, irónicamente, están estructuradas frecuentemente, de todos modos, alrededor de las mismas nociones de lenguaje heredadas que han llevado a su opresión y/o supresión.” (p. 18).

En la idea de promocionar las lenguas indígenas, hay riesgo de que sean políticas que respondan al *lingwashing* que, según McIntosh (2008), es usar el aprendizaje de una lengua como un cobertor moral para las desigualdades estructurales. Es decir, aprender una lengua, pero no para promoverla sino sólo por cumplir y acallar la moral. Tal como remarca Mutansa (2015) el dominio del inglés es prerequisite para el ingreso a las universidades. Ese no es un dato menor ya que es la primera barrera.

A partir de una lectura crítica de las nuevas regulaciones que buscan dejar de promover el racismo y la desigualdad, aún pueden observarse concepciones colonialistas, racistas y desiguales de las lenguas. Es entendible que en el contexto de globalización en el que estamos inmersos se reconozca el uso del inglés, pero esto no debiera ser en detrimento de otras lenguas. La única institución académica que busca que eso no suceda es la de KwaZulu Natal, todas las otras sólo han hecho arreglos cosméticos que, aunque representan avances, aún dejan ver vestigios de desigualdad y racismo. La Universidad de KwaZulu Natal parece, en términos de Dietz (2012), presentar un modelo que ponga el foco en la integración de los diversos grupos y no en un mero reconocimiento de las diferencias. El reconocimiento puede ser un primer paso, pero no es suficiente para generar una sociedad más justa. Fraser (1996) plantea la necesidad complementaria de redistribuir el poder para que todos puedan formar parte de los procesos de decisión, además del reconocimiento de los derechos individuales y colectivos.

El pensar a una lengua colonial como el inglés como una lengua mediadora, de consenso, de acuerdo es olvidar que esa lengua también contribuyó y contribuye en la actualidad a que otras lenguas sean desvalorizadas y corran riesgo de desapare-

cer. Admirar esta lengua que proviene de Europa, de un Imperio que, aunque ya no colonice con barcos y navegantes lo sigue haciendo a partir de la industria que se ha creado en torno a su lengua como producto, como bien inmaterial que abre puertas, que sirve, es resultado de la colonización. Esta visión utilitaria, mercantilista, capitalista de la lengua silencia lenguas con menor cantidad de hablantes en el mundo y sus culturas. Y con ello sus identidades.

Con respecto a modificaciones en el currículum, Mato (2017) observa que “los programas de formación no incluyen los conocimientos, lenguas, visiones de mundo, propuestas de futuro, y modos de aprendizaje y de producción de conocimientos de esos pueblos.” (p. 190) y sostiene que sin dichas modificaciones no es posible hablar de educación intercultural. Todas las Universidades menos la de KwaZulu Natal parecen comprender la importancia de correrse del epistemicidio de saberes indígenas y no sólo apuntar a la implementación de lenguas indígenas. Caicedo Ortiz y Castillo Guzmán (2008) dicen que “las universidades han sido depositarias de la colonialidad del saber como modelo de conocimiento” (p. 64) lo cual se ve reflejado en la no reforma de este aspecto en las políticas mencionadas en este trabajo.

Conclusión

El uso del inglés como lengua primaria de instrucción en las universidades de Sudáfrica sigue colaborando con prácticas racistas debido a que no toda la población tiene buen dominio del inglés, no toda la población tiene un dominio académico para poder estudiar y justamente quienes no acceden a lo anteriormente nombrado son las históricamente mayorías oprimidas: las personas negras. Cooper (1989) menciona que la política lingüística conlleva ideología y es por eso que sin políticas que busquen equiparar las lenguas indígenas al inglés o al afrikáans no es posible dejar de hablar de racismo. Tal como se hizo para que el afrikáans se fortaleciera durante el Apartheid, así se debería tratar a las lenguas indígenas. No basta con oficializar lenguas y legislar su uso, es preciso tener la voluntad política de destinar recursos materiales y humanos para el desarrollo de las lenguas a través de políticas públicas integrales.

Es cierto que todos los cambios presentan signos de avance y que como afirma Mato aún estamos intentando romper con los lazos coloniales. Caicedo Ortiz y Castillo Guzmán (2008) no tienen un punto de vista tan optimista debido a la mercantilización de la educación y el poco espacio otorgado a indígenas. Por eso, y debido a que estas políticas son muy recientes y no han pasado la cantidad de años suficien-

tes para que se pueda hacer una evaluación estadística más acabada, sería prudente esperar a ver los resultados para seguir reflexionando.

Bibliografía

- Buttelli, F.G.K. & Le Bruyns, C.**, (2017) #FeesMustFall as social movement and emancipatory politics? Moving towards an apocalyptic theological praxis outside the limits of party politics, *HTS Teologiese Studies/Theological Studies* 73(3), a4789.
- Caicedo Ortiz, J. A., & Castillo Guzmán, E.** (2008). Indígenas y afrodescendientes en la universidad colombiana: nuevos sujetos, viejas estructuras. Cuadernos interculturales, 6(10). pp 62-90. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55261005>
- Cepal** (2016). La matriz de la desigualdad social en América Latina. Santiago: Naciones Unidas. Capítulo 1 y 2. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/40668>
- Constitución de la República de Sudáfrica** (1996) En línea <https://www.gov.za/documents/constitution-republic-south-africa-1996> consultado 21/8/2019
- Cooper, R.** (1989) Language Planning and Social Change, Cambridge University Press, (versión castellana: La planificación lingüística y el cambio social, Madrid, Cambridge University Press, 1997). En línea: <http://gen.lib.rus.ec/book/index.php?md5=3C89B4Co3FFC6D5E6F6B783389253Co2&open=o>
- Dietz, G.** (2012). Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica (México: Fondo de Cultura Económica). Capítulo I y II. <https://issuu.com/educacionintercultural/docs/multiculturalismo>
- Dubet, F.** (2011). Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades. Buenos Aires: Siglo XXI. www.sigloxxieditores.com.ar/pdfs/dubet_repensar_la_justicia_social.pdf
- Fraser, N.** (1996). Justice interruptus; Critical reflections on the postsocialist position. UK: Routledge.
- Mato, D.** (2008), “No hay saber ‘universal’: la colaboración intercultural es imprescindible”, en *Alteridades*, núm. 35, vol. 18, pp. 101-116. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So188-70172008000100008
- Mato, D.** (2017). Superar el racismo oculto e interculturizar las universidades. Experiencias, avances y desafíos. *Revista +E* (Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina) 7(7): 188- 203. <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Extension/article/view/7064>

McIntosh, J. (2018) Listening versus Lingwashing: Promise, Peril and Structural Oblivion when White South Africans Learn Indigenous African Languages. *Signs and Society*, vol. 6, no. 3

Mutasa, D.E. (2015) Language Policy Implementation in South African Universities vis-a-vis the Speakers of Indigenous South African Languages' Perception. *Per Linguam* 31(1):46-59

South Africa Gateway <https://southafrica-info.com/> consultado 7/7/2019

South African Government. En línea <https://www.gov.za/document/latest> consultado en septiembre 2022

Tollefson, J. (2015): "Historical-Structural Analysis", in Hult, F. y Johnson, D. C.: Research methods in language policy and planning: a practical guide, New Jersey, Blackwell.

University of Cape Town Language Policy (2013)

University of KwaZulu Natal Language Policy (2006)

University of Pretoria Language Policy (2016)

University of Stellenbosch Language Policy (2016)

Use of Official Languages Act 2012. En línea <https://www.gov.za/document/> consultado en septiembre 2022

Woolard, K. A. (1998) "Introduction. Language Ideology as a Field of Inquiry". En Schieffelin, Bambi; Woolard, Kathryn y Paul Kroskrity (Eds.) *Language Ideologies. Practice and Theory*. New York/ Oxford: Oxford University Press. Traducción de Mariana Rodríguez para la Cátedra de Etnolingüística, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Supervisión técnica y revisión de Florencia Ciccone.



**UNL • FACULTAD
DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS**

