

1^o Volumen

Actas

**XI Encuentro Interdisciplinario
de Ciencias Sociales y Humanas**
**El desafío de las
desigualdades:
crítica e intervención**

Del 29 de noviembre al 2 de diciembre de 2022

Pabellón Venezuela, Ciudad Universitaria

Actas XI Encuentro de Ciencias Sociales y Humanas. El desafío de las desigualdades: crítica e intervención. Primera parte / Carolina Yelichich... [et al.]; compilación de Eduardo Mattio; Alicia Gutiérrez - 1a ed.- Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2023.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-33-1755-6

1. Ciencias Sociales y Humanidades. I. Carolina Yelichich II. Mattio, Eduardo, comp. III. Gutiérrez, Alicia, comp.

CDD 300.72



Diagramación y diseño: María Bella

2023



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.

1^o Volumen

Actas

**XI Encuentro Interdisciplinario
de Ciencias Sociales y Humanas**
**El desafío de las
desigualdades:
crítica e intervención**

Autoridades de la FFyH - UNC

Decana

Lic. Flavia Andrea Dezzutto

Vicedecano

Dr. Andrés Sebastián Muñoz

Área de Publicaciones

Coordinadora: Dra. Mariana Tello Weiss

Centro de Investigaciones de la FFyH

María Saleme de Burnichon

Dirección: Dr. Eduardo Mattio

Secretaría Académica: Lic. Marcela Carignano

Área Educación: Dra. Gabriela Lamelas

Área Feminismo Género y Sexualidades: Lic. Ivana Soledad Puche

Área Historia: Dr. Pablo Requena

Área Letras: Dra. Florencia Ortiz

Área Filosofía: Dra. Guadalupe Reinoso

Área Ciencias Sociales: Dra. Cecilia Inés Jiménez

Instituto de Humanidades (UNC-CONICET)

Directora: Dra. Ariela Battán Horenstein

Vicedirectora: Dra. Marina Tomasini

Contactos

Centro de Investigaciones “María Saleme de Burnichon”

Pabellón Agustín Tosco (primer piso) / Ciudad Universitaria

FFyH - UNC / Córdoba - Argentina

Teléfono: 0351-5353610, interno 50070

Dirección electrónica: tecnicaciffyh@gmail.com

Instituto de Humanidades (IDH)

Pabellón Agustín Tosco (primer piso) / Ciudad Universitaria

FFyH-UNC / Córdoba-Argentina

Teléfono: 0351-5353610, interno 50112

Dirección electrónica: idh.institutodehumanidades@gmail.com

Dirección electrónica de la Secretaría del

X Encuentro Interdisciplinario de

Ciencias Sociales y Humanas:

sec.jornadas.ciffyh@gmail.com

Comité Organizador

Marcela Carignano

Yanina Maturo

Julieta Capdevielle

Ma. Florencia Ortiz

Cecilia Jiménez

Ivana Puche

Gabriela Lamelas

Guadalupe Reinoso

Cecilia Martínez

Carol Solis

Eduardo Mattio

Comité Académico

Elisa Cragolino

Domingo Ighina

Flavia Dezzutto

María Gabriela Lugones

Gloria Edelstein

Mónica Maldonado

Octavio Falconi

Marta Philp

Ana Beatriz Flores

Maite Rodigou Nocetti

Mónica Gordillo

Aaron Saal

Paola Gramaglia

Griselda Tarragó

Alicia Gutiérrez

Marina Tomasini

Índice

17 / Presentación: *El desafío de las desigualdades*

Eduardo Mattio (Ciffyh) y Ariela Battán Horenstein (Idh-Conicet)

19/ SIMPOSIO. Prácticas de inclusión en la educación secundaria en tiempos de pandemia: una mirada desde la gestión escola

Presentación

Carolina Yelichich (CONICET- CIFFyH-UNC), Lucia Beltramino (CONICET - CIFFyH-UNC) y Mauricio Kasprzyk (CONICET- CIFFyH-UNC)

20 / El tiempo escolar en pandemia. Sobre suspensiones y nuevas organizaciones.

Desafíos desde la gestión directiva

Analía Van Cauteren

33/ SIMPOSIO. Desigualdades y subjetividades: las experiencias pedagógicas en la encrucijada

Presentación

Gabriel Schapira (FFyH-UNC), Laura Saldaño (IES Simón Bolívar) y Romina Grana (FFyH-UNC, IES Simón Bolívar)

34 / La atención a la diversidad en relación al principio de inclusión educativa.

Discursos de docentes de nivel primario de la ciudad de Córdoba

Jorgelina María Inés Casella

42 / Educación y desigualdad: la ecogramática como alternativa de visibilización

Patricia Supisiche

51 / Escrituras en el margen del currículum. Una lectura de textos autobiográficos de estudiantes del Instituto Superior Simón Bolívar y la Escuela de Letras - FFyH- UNC (2020-2022)

Romina Grana y Gabriel Schapira

61/ SIMPOSIO. Para una historia de la política, las ideas y las memorias colectivas en América Latina, siglos XIX y XX

Presentación

María Laura Ortiz (CIFFyH, UNC), Marta Philp (CIFFYH, UNC) y Pablo Requena (CIFFYH, UNC)

62 / Para una historiografía de lo silenciado. Usos sociales de la historia en el presente

Germán Nicolás Kippes y María Laura Ortiz

70 / El imaginario socialista en Río Cuarto, siglo XX: Antonio Sosa Avendaño y su discurso en honor al panteón liberal de la Nación

Rocío Araya

79 / La disputa por la profesionalización de saberes en la institucionalización de la Filosofía en la Universidad Nacional de Córdoba (1930 - 1934)

Francisca Mattoni

92 / Las construcciones de memorias en torno al Cura Brochero

Agustina Bruchmann Tanodi

100 / Populismo, Socialismo, Democracia y Hegemonía: Escaramuzas conceptuales entre los proyectos teórico-políticos de Laclau (y Mouffe) y de Ípola (y Portantiero)

Carlos Alberto Merlo

109 / SIMPOSIO. Estado, trabajadores y empresarios frente a las crisis

Presentación

Fernando Aiziczon (IDH/CONICET/UNC), Gabriel Carini (ISTE-CONICET/UNRC/CIFFyH-UNC) y Juan Gerbaldo (IDH/CONICET/UNC)

110 / Trabajo docente y pandemia, una mirada desde el accionar del Estado y la respuesta del gremialismo cordobés

Muriel Nogués y Noé Bondone

119 / SIMPOSIO. Equipamientos urbanos y cuestión social en la Argentina “moderna”. Arquitectura, políticas, actores (1880-1980)

Presentación

Martín Fusco (FAUD, UNC) y Sebastian Malecki (FAUD, UNC, IDH-Conicet, CIFFyH)

120 / Arquitectura deportiva, política y ciudad. El caso del Estadio mundialista de Mar del Plata, 1973-1978

Guillermo Eciolaza y Perla Bruno

131 / Sobre la arquitectura moderna y el neo-empirismo. En correspondencia con el pensar y hacer de Wladimiro Acosta

Fernando Fraenza, Maria Valeria Bernabei y Natalia Destefanis

141 / Complejo Balneario Punta Mogotes: obra pública y turismo al sur de la ciudad de Mar del Plata, 1970-1980

María Isabel Fernández y Laura Isabel Romero

156 / Tres espacios para una escuela. Tres mosqueteros de la educación. El Instituto Nacional (del Caballito), 1890-1898

Verónica Andrea Toranzo

167 / SIMPOSIO. Problemáticas y desafíos de la/s investigación/es didáctica/s: trabajo de enseñar y evaluar en educación secundaria y superior universitaria

Presentación

Ingrid Viñas (UNC), Susana Ferreyra (UNC), Carlos Longhini (UNC) y Octavio Falconi (UNC)

168 / Los desafíos de la producción oral en ELE: ¿cuánto de lo que decimos saber ponemos en práctica?

Paula Inés Actis

177 / Apuntes acerca de la noción de trabajo de enseñar y evaluar para el campo de la Didáctica General

Octavio Falconi

186 / Reconfiguraciones de la Enseñanza en la vuelta a la presencialidad.

Indagaciones sobre la Escolaridad Secundaria en Pandemia

Paula Schargorodsky, María Eugenia Danieli y Octavio Falconi

194 / La enseñanza de la historia. El vínculo del pensamiento histórico con la construcción de la ciudadanía desde la interpretación y la producción de los residentes del profesorado UNC (2018-2022)

Desirée M. Toibero

203 / Los nuevos retos del Siglo XXI en la enseñanza de la Historia y la Educación Política en las escuelas secundarias. Algunas aproximaciones desde la justicia social y la igualdad

Ana Barco y Paula Jimena García Veritá

213 / Las prácticas del aislamiento: aprender a enseñar Lengua y Literatura en pandemia

Joaquín Fernandez, Rosario Valentina Oller y María Luz Vaquero

221 / Conocimientos gramaticales y formación de lectores y escritores nóveles. Un estudio a partir de la voz de docentes

Lucía Isabel Figueroa

228 / Complejo Balneario Punta Mogotes: obra pública y turismo al sur de la ciudad de Mar del Plata, 1970-1980

Gustavo Giménez, Carolina Subtil, Leticia Colafigli y Agostina Reinaldi

241 / SIMPOSIO. Gestos, esferas e imágenes de la crítica

Presentación

Natalia Lorio (CIFYH, UNC) y Gabriela Milone (IDH, UNC)

242 / Los vecinos. Situando como problema la extracción de tierra negra

Marina Llao

249 / La selva de lo real contemporáneo. La actualidad de la teoría de la ficción de

Juan José Saer

Ignacio Muñiz

254 / Gestos de la crítica. Entre la heurística y el sonde

Natalia Lorio

260 / Made in China: el ejercicio crítico del *shanzhai*

Julia Jorge y Sofía Benencio

271 / El anhelo por Sycorax: La a(fe)ktividad por lo salvaje

Paula Massano

279 / Inventar la potencia o el infinito efecto de la imperfección. Crítica y

poética en la noción de ritmo

Adriana Gabriela Canseco

285 / SIMPOSI0. Migraciones internacionales y desigualdades múltiples

Presentación

Cecilia Inés Jiménez (IDH/CONICET y CIFYH-UNC), Sandra Gil Araujo (CONICET y IIGG-FSOC-UBA) y María José Magliano (CIECS/CONICET y FFyH-UNC)

286 / Hijos de migrantes en contextos escolares. Aproximaciones etnográficas y teórico-analíticas a mi trabajo de investigación en una escuela primaria de Córdoba

Paulina Pérez Mantilla

293 / Propuesta de Investigación sobre la Determinación de la Condición de Refugiado en Argentina y Ecuador

María José Rivera

302 / Políticas locales en la gestión de las migraciones

Sofía Yamila Serafini

311 / SIMPOSI0. Ciencias sociales en y desde las noches: encrucijadas

epistemológicas, éticas y metodológicas

Presentación

María Daniela Brollo (IDH-CONICET), Agustín Liarte Tiloca (FFyH, FP, UNC) y Mariana Tello (IDACOR, CONICET)

312 / “Nos oponemos haciendo arte”: Reflexiones en torno a la improvisación musical como recurso de visibilidad

Emilie L. Barrio Lower Daniele

320 / Detrás de escena. Un abordaje etnográfico sobre la labor de técnicas de música vivo y nocturna en la ciudad de Córdoba

Cecilia Castro

329 / SIMPOSIO. Lógicas y dinámicas desiguales de producción y consumo en espacios rurales y urbanos. Reflexiones en clave antropológica pospandemia

Presentación

Miriam Abate Daga (CIFYH, UNC), Cecilia Pernasetti (CIFYH, UNC) y María Laura Freyre (CIFYH, UNC)

330 / Aproximaciones etnográficas a las movilidades urbanas del alumnado con baja visión de la UNC (Universidad Nacional de Córdoba)

Emilio Carlos Tanus Mafud

341 / De lo local a lo global (y viceversa): Las Supermanzanas como punto de partida en el abordaje de la movilidad de políticas urbanas orientadas al rediseño del espacio público en la ciudad de Córdoba, Argentina

Andrés E. Mazzeo

353 / Políticas urbanas en la ciudad de Córdoba. Un estado del arte del análisis de los Convenios Urbanísticos

Leonardo Daniel Fernández

362 / De la exclusividad a la exclusión. Modos de habitar en un barrio cerrado del Gran Córdoba, Argentina

Lucía Page

371 / El paisaje serrano de Punilla en las de George Pilcher. Progreso y civilización entre 1880 y 1890

Joaquín Rebuffo

381 / SIMPOSIO. Educación y Deporte

Presentación

Franco Balaguer (CIFYH, UNC), Santiago Marengo (CIFYH, UNC) y Mariano Pussetto (CIFYH, UNC)

382 / Transformaciones socio-urbanas en clave deportiva y educativa: el fenómeno de las escuelas en los clubes

Franco Balaguer

391 / Los juegos motores como medio para promover aprendizajes. Una mirada al interior de las prácticas de la Educación Física en el ámbito escolar secundario

Martín Federico López

395 / Ajedrez como herramienta pedagógica. Propuesta para el currículo ecuatoriano
Rubén Matute

406 / Reflexiones epistemológicas en torno a los aportes de las neurociencias a la enseñanza deportiva
Santiago Marengo

411 / El deporte es la excusa. Aproximaciones etnográficas a las relaciones de género y acciones de gestión municipal en torno a las actividades deportivas del Parque Educativo Norte de la Ciudad de Córdoba
María Esteve y Manuela Pino

421 / SIMPOSIO. Prácticas artísticas y culturales en el pasado reciente argentino: ¿democratización y modernización?
Presentación

Agostina Silva (Universidad Nacional de San Juan y UPC), Lucía Tamagnini (CIFYH, PUE-IDH-UNC) y Claudio Bazán (CIFYH y FA-UNC)

422 / Inalcanzables. Historias de vedetes que participaron en las temporadas teatrales de verano en Villa Carlos Paz entre 1979 y 1985
Jimena Garrido

436 / La 6ta Bienal del Humor y la Historieta en el Museo Municipal de Bellas Artes Dr. Genaro Pérez (1986)
Andrea Rosana Rugnone

448 / El Grupo Elecé en la transición política de 1983. Democratización, modernización y prácticas artísticas
Martín Rodríguez

460 / Revalorización del género circense con la apertura de la democracia en Córdoba: antecedentes de la creación del Festival Internacional de Circo en Escena (2007)
Jesica Lourdes Orellana

469 / SIMPOSIO. La alfabetización como experiencia: entre tecnologías, discursos y transmisiones
Presentación

Cecilia Martínez (IDH-CIFYH), Agustín Berti, (CIFYH, UNC), Natalia González (CIFYH, UNC) y Gloria Borioli (CIFYH, UNC)

470 / Escritura en aulas virtuales. Un modelo posible para su estudio desde el análisis del discurso
Diego A. Moreiras, María Eugenia Rosa y Silvia Rojas

480 / De ramas oxidadas y Potlach digitales. Reflexiones en torno al rol de ayudante alumne en contexto de ASPO

Nadia Victoria Wenk

485 / Alfabetización disciplinar en la formación de profesores de historia

Carolina Cernusco

494 / Escuelas ProA: apropiación digital y pedagogía *hacker*

Lucila Didier

503 / Guardaparques -el saber hacer- conservación como desafío colectivo

Diana Quinteros

508 / Alfabetización académica: hacerse cargo de la tarea mientras se enseña y se aprende en la FES-UPC

María Eugenia Lopez y Alfredo Luis Olivieri

516 / Perspectivas para pensar un Seminario de Alfabetización Académica (2021) en contextos de formación docente virtual. El docente como curador de contenidos

Ana Inés Leunda y María Laura Wojnacki Fonseca

525 / SIMPOSIO. Sentidos de los conocimientos y la intervención educativa en experiencias de aprendizaje situadas en contextos y condiciones diversas

Presentación

Alicia Acin (CIFYH, UNC), Mariel Castagno (CIFYH, UNC) y Patricia Mercado (CIFYH, UNC)

526 / Sentidos que estudiantes, docentes y ayudantes alumnos/as y adscriptos/as le atribuyen a su participación en el Programa Universitario en la Cárcel

Alicia Acin y Mariel Castagno

535 / Narrativas de educadoras/es sobre la toma de la palabra de educandos en contextos de encierro

Alfredo L. Olivieri

543 / La aventura de nombrar un diálogo. La filosofía en contextos educativos informales y los sentidos del filosofar

Pablo R. Olmedo, Malena Deesa, Fátima Contreras y Nicolina Cabral

PRESENTACIÓN

El desafío de las desigualdades

A fines de 2022 y tras una ardua vuelta a la presencialidad se realizó, entre el 29 de noviembre y el 2 de diciembre de 2022, una nueva edición del Encuentro Interdisciplinario de Ciencias Sociales y Humanas coorganizado por investigadorxs del Instituto de Humanidades (IDH-CONICET) y del Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon (CIFYH) de la Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC). Bajo el título “El desafío de la desigualdades: crítica e intervención”, se desarrollaron veintinueve simposios temáticos que convocaron a más de 600 expositorxs a un espacio colectivo de reflexión, intercambio y comunicación de los saberes, interpelado por las dificultades de diverso orden que concita aún el horizonte pospandémico.

Como ya se ha señalado suficientemente, la emergencia sanitaria provocada por la pandemia de Covid 19 profundizó las numerosas desigualdades que dominan el mundo social. Las brechas sociales, políticas y culturales se ensacharon y se mostraron mucho más nítidamente, evidenciando necesidades y desafíos difíciles de solventar. No solo se vio afectado el sistema sanitario, sino también el campo del trabajo y de la educación, las organizaciones sociales, las actividades recreativas y un amplísimo etcétera.

En este escenario, lxs investigadorxs intentamos ofrecer, desde las instituciones públicas de producción y circulación de conocimientos, nuestra contribución a partir de diferentes estrategias personales y colectivas de construcción de saberes. Este panorama emergente, sumado al devenir complejo que lo precedía, nos movilizó a explorar modos alternativos de resolver los problemas y a ensayar otras formas de comunicar los resultados de nuestros trabajos, intentando desmontar las matrices individualistas que suelen gobernar la producción de conocimiento.

Conmovidxs e interpeladx por situaciones que resultan inéditas o difíciles de saldar en el corto plazo, entendimos que la crítica y la intervención no sólo inciden en la riqueza de los procesos investigativos; encarnan un legado político que es específico de la mejor tradición universitaria. Asumimos la tarea de ejercer la crítica como herramienta de análisis, asociando su potencia epistémica a la sensibilidad que los objetos-sujetos de estudio reclaman en cada caso. Otro desafío que se impuso fue aceptar la responsabilidad de la intervención, apostando, de modos diversos, a ser parte de la reversión de esos problemas.

Desde los equipos de investigación que se radican en el CIFYH y el IDH UNC-CONICET, en este XI Encuentro Interdisciplinario de Ciencias Sociales y Humanas logramos darnos un espacio de reflexión, intercambio y comunicación de los conocimientos que se dejó cuestionar por las necesidades culturales, políticas y sociales que este tiempo nos impone. Parte de esa reflexión colectiva, animada y atenta a las interpelaciones de nuestra coyuntura, se comparte en el presente libro de actas.

Dr. Eduardo Mattio

Director CIFYH

Dra. Alicia Gutiérrez

Ex- directora IDH-CONICET

SIMPOSIO

Prácticas de inclusión en la educación secundaria en tiempos de pandemia: una mirada desde la gestión escolar

**Coordinadorxs: Carolina Yelich (CONICET- CIFYH-UNC),
Lucia Beltramino (CONICET - CIFYH-UNC) y
Mauricio Kasprzyk (CONICET- CIFYH-UNC)**

La pandemia generada por la expansión del SARs-Cov-2 o Coronavirus alteró la vida de toda la humanidad a inicios de 2020, y los estados nacionales generaron múltiples y diversas respuestas a esta situación de excepcionalidad. Una de las políticas sanitarias de cuidado de la vida implementadas en ese contexto fue la suspensión de la concurrencia presencial a las escuelas, con la intención de minimizar el tránsito de estudiantes, docentes y, por ende, del virus. En el 2021, el año escolar transcurrió entre bimodalidad, suspensión de la presencialidad y presencialidad plena.

La pandemia puso en evidencia las desigualdades y procesos de exclusión que sufre gran parte de la población, profundizando la desigualdad educativa. En este inesperado y desconocido contexto, las escuelas generaron diferentes estrategias para sostener la escolaridad y garantizar el derecho a la educación de les estudiantes.

Como acontecimiento sociohistórico cultural, la pandemia demanda el trabajo interdisciplinario de las Ciencias Sociales y Humanas en la producción de saberes reflexivos y críticos producidos en la emergencia de lo contingente. Es así que, en este simposio, se propuso abordar, desde el campo investigativo y desde experiencias educativas, los desafíos, obstáculos, prácticas y estrategias de inclusión que se han desplegado en el espacio escolar -particularmente en la escuela secundaria- para sostener la continuidad pedagógica de les estudiantes y así atender los efectos de las desigualdades sociales y educativas. Se considera que la gestión escolar fue y continúa siendo, sin dudas, un espacio crítico para la toma de decisiones durante la pandemia.



El tiempo escolar en pandemia.

Sobre suspensiones y nuevas organizaciones.

Desafíos desde la gestión directiva

Analía VAN CAUTEREN (FFyH - UNC)
avancauteran@unc.edu.ar

Resumen

La presentación expone avances de la tesis: “El tiempo escolar en la escuela secundaria: políticas, instituciones y sujetos” (FFyH- UNC- Doctorado en Ciencias de la Educación), la cual se inscribe en el Proyecto de investigación CONSOLIDAR 2018- 2022 (avalado y subsidiado por Secyt): “El derecho a la Educación Secundaria. Aportes para la (de)construcción de las condiciones de escolarización y el formato escolar”, dirigido por la Dra. Castro y la Mgter. Oliva.

La ley N°26.206/2006 y la ley de Educación Provincial N° 9870/10, plantean un marco normativo específico que implica la responsabilidad estatal de garantizar a la población el derecho a ingresar, permanecer y egresar de la educación obligatoria. La modificación del mandato de origen de la escuela secundaria está demandando el diseño y la puesta en acto de dispositivos pedagógicos para sustanciar este derecho. En consecuencia, la producción de normativa, la regulación de tiempos y espacios en las escuelas, son elementos del dispositivo escolar que merecen ser atendidos.

En esta línea, esta investigación, se propone desnaturalizar uno de los elementos del formato escolar: el tiempo. Siendo su propósito conocer los modos en que es pensado y planificado por las políticas y las redefiniciones y usos que hacen de él los actores y las instituciones educativas. En esta presentación, haremos foco en el cronosistema de la escuela secundaria y su alteración en tiempos de pandemia, tomando como punto de partida, las palabras de los equipos directivos de las instituciones que se constituyen como casos de estudio: Un IPEM y un PIT 14/17.

Palabras clave: Tiempo escolar - educación secundaria - gestión escolar

Un acercamiento a la problemática

El escrito desarrolla avances de la tesis: “El tiempo escolar en la escuela secundaria: políticas, instituciones y sujetos” (FFyH- UNC- Doctorado en Ciencias de la Educación), la cual se inscribe en el Proyecto de investigación CONSOLIDAR 2018- 2022 (avalado y subsidiado por Secyt): “El derecho a la Educación Secundaria. Aportes para la (de)construcción de las condiciones de escolarización y el formato escolar”, dirigido por la Dra. Alejandra Castro y la Mgter. Silvia Oliva.

La ampliación de la obligatoriedad de la educación secundaria en nuestro país, ha generado un incremento del corpus investigativo en relación a este nivel del sistema

educativo (Pinkasz Daniel, 2015). Particularmente se experimenta una gran producción de conocimiento sobre el registro y análisis de experiencias que procuran variar el modelo de escolarización instituido en la modernidad y el formato que asumió la escuela secundaria. En el campo de la pedagogía, se percibe un ánimo desnaturalizador de los formatos escolares y sus elementos, se habla de sus “variaciones” (Tiramonti Guillermina, 2011), de sus “bordes y desbordes”, de su crisis y vigencias (Frigerio Graciela, 2010, 2007). En este aspecto, existe consenso en que dicha configuración sociohistórica, surgida en las sociedades europeas entre los siglos XVI-XVII (Southwell Myriam, 2011), podría ser parte del problema a resolver en aras de procurar que los estudiantes ingresen, permanezcan y egresen de la escuela secundaria desarrollando trayectorias escolares continuas y completas. En este sentido, el tiempo escolar, en tanto elemento constitutivo del formato escolar, “elemento en apariencia estático en las estructuras de las organizaciones educativas, comienza en estos últimos años a ser objeto de análisis con la pretensión de su reconceptualización y modificación” (Domingo María Isabel, 2001, p. 532). En esta línea, una tesis doctoral cuyo propósito es conocer los modos en que es pensado y planificado el tiempo escolar por las políticas y las redefiniciones y usos que hacen de él los actores y las instituciones educativas, adquiere relevancia en tanto abona a la desnaturalización de uno de los elementos de la escuela y su formato.

Ahora bien, en el territorio escolar, la pandemia interpeló al sistema educativo a repensar y modificar su cronosistema. Entre los años 2020 y 2021, orientaciones nacionales y jurisdiccionales, pensadas al fragor de la emergencia sanitaria, instaron a las escuelas a poner en acto invenciones pedagógicas impensadas. De esta manera, el tiempo escolar fue reticulado de otros modos y necesariamente desvinculado de la simultánea existencia de los cuerpos en el edificio escolar. Se instituyó un nuevo léxico pedagógico que acompañó la excepcionalidad y procuró especificar la organización del tiempo escolar en las instituciones; así, el imperativo de la “continuidad pedagógica” relacionado a la visibilidad que adquirieron las trayectorias escolares clasificadas como “intermitentes, vinculadas o desvinculadas”; la unidad temporal de dos ciclos lectivos, y la distinción entre presencialidad plena, combinada/ de alternancia y no presencialidad fueron ejemplos de nociones que adquirieron centralidad en tiempos de pandemia.

Cabe preguntarse desde una pedagogía de la excepción (Rivas Axel, 2020): ¿cómo asumieron los equipos directivos los lineamientos de la política educativa en relación a este tema? ¿Qué caracterizó al cronosistema de la escuela secundaria cordobesa en pandemia? ¿Cómo fueron resignificados, adaptados o variados los instrumentos utilizados por la forma escolar para ordenar y regular el tiempo escolar?

Algunas notas sobre el cronosistema de la escuela secundaria

La forma escolar instituida en la Modernidad determinó un particular modo de ordenar el tiempo. Así quedaron establecidas, por ejemplo, etapas de la vida para ir a ciertos niveles escolares, ritmos de adquisición de los aprendizajes, una duración de las jornadas escolares y de la hora de clases (Terigi Flavia, 2010)¹. Las múltiples regulaciones que afectan al tiempo

¹ En otra publicación, hemos abordado el modo en que las regulaciones temporales en la escuela afectan a las subjetividades de quienes la habitan. El cronosistema escolar contribuye al disciplinamiento social, legi-

escolar, dan lugar a un complejo y singular cronosistema, cuyo funcionamiento requiere de dispositivos que contribuyen a su organización. Así, por ejemplo, la obligatoriedad y gradualidad del nivel secundario dan forma a las escuelas y señalan el periodo de la vida en el que los jóvenes deben asistir a la misma; el calendario escolar fijado por las autoridades ministeriales es un dispositivo regulador del tiempo para el mediano plazo escolar; finalmente, los diseños curriculares jurisdiccionales distribuyen la carga horaria semanal prescrita entre los espacios curriculares, los cuales a su vez, son ubicados en una retícula horaria (horarios de clase) que cada institución diseña para cada curso/sección.

El tiempo escolar, en tanto magnitud que posee un orden y duración medible, tal como señala Margarita Poggi (1999), es manipulado “desde arriba”, es decir por actores que ocupan una posición de gobierno. Así, por ejemplo, en nuestro país, el Consejo Federal de Educación conformado por los Ministerios de Educación de cada jurisdicción, atendiendo a su vez a ciertas recomendaciones de organismos internacionales, define lineamientos específicos que afectan el tiempo escolar. En tanto que, en el marco de cada escuela, los equipos directivos desempeñan un papel clave en los modos en que el tiempo escolar es asignado, distribuido y/o reticulado.

En Córdoba, el cronosistema del nivel secundario establece, según la Ley Nacional 26.206-Art. 29 y la Ley Provincial 9870- Art. 35, que todos los adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de educación primaria, entre los 11/12 años y los 17/18 años, deben asistir a la escuela al menos 190 días de clases al² año. Al interior del período de la vida que comprende la escolaridad secundaria, el sistema educativo prevé un recorrido gradual en función de las edades de los estudiantes. El calendario escolar jurisdiccional, prescribe una fecha de inicio y finalización del ciclo lectivo, el receso invernal; una agenda pedagógica específica estipulando periodos de exámenes, un periodo de ambientación para aquellos estudiantes que ingresan al ciclo básico y orientado; jornadas de autoevaluación institucional, fechas de matriculación de los estudiantes, entre otras cuestiones.

La regulación del tiempo escolar en la escuela secundaria es configurada a partir de un complejo y sofisticado entramado de dispositivos, pues a las prescripciones de orden legal que afectan al sistema educativo en su conjunto, las costumbres y tradiciones vinculadas a la cultura de cada escuela, las tramas inscriptas en el orden micro político y hasta los condicionamientos que ofrecen las condiciones materiales en cada institución -tales como la convivencia en el mismo edificio escolar con otras instituciones o niveles del sistema educativo, la cantidad de estudiantes y los proyectos ministeriales que la escuela

timando un orden temporal hegemónico. Así, las prescripciones vinculadas a los momentos de la vida en la que la población debe asistir a la escuela; la duración y periodización del año lectivo; las horas semanales de permanencia en los edificios escolares y su distribución en los múltiples espacios curriculares entre los años de duración de la escuela secundaria, constituyen un ordenamiento artificial y no neutral. En este sentido, es posible ampliar este punto de análisis en: Van Cauteren, Analía (2020). La temporalidad que hemos aprendido. Acerca de la forma escolar, sus enseñanzas e incomodidades. en Castro, Alejandra y Oliva. Espacialidad y Educación. Reflexiones y Experiencias desde la Investigación. Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades y Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la Universidad Nacional de Córdoba.

2 En agosto de 2022 el Consejo Federal de Educación estableció en la Resolución N° 431, un piso de 190 días de clase para el año 2023. Este es superior al establecido por la Ley N° 25.864 de 2003, que fijaba un mínimo de 180 días. Córdoba, junto a otras cinco provincias organizaron su calendario escolar 2023 asumiendo dicha normativa.

esté poniendo en acto- son algunas variables que atraviesan el tiempo escolar. De modo que, decisiones como la distribución de las asignaturas en la semana, la hora de inicio y finalización de la jornada, los tiempos destinados a recreos, se dirimen al interior de cada escuela, poniendo en juego elementos micro políticos, usos instituidos y supuestos pedagógicos, que configuran la cultura institucional y condiciones materiales de cada escuela en particular.

Ahora bien, la pretensión regulatoria de la política educativa pareciera ir más allá de la cuantificación, ordenamiento y segmentación del tiempo escolar y el trazado de trayectorias ideales definiendo periodos de la vida, cantidad de meses al año y horas de la jornada que la población debe asistir presencialmente a establecimientos escolares. En este sentido, el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba expone aspiraciones pedagógicas y sentidos deseables vinculados con la dimensión fenomenológica del tiempo escolar. Así para el período 2016-2019, se establecieron para todas las escuelas, cualquiera fuera su modalidad o nivel, cuatro “prioridades pedagógicas”. Una de ellas enuncia: “Intensificar y resignificar la manera en que es vivido el tiempo escolar, para generar mayores oportunidades de aprendizaje”³. En documentos ampliatorios⁴, se vincula las nociones de “intensificación y resignificación” con mayor tiempo en la escuela y en el aula en situación de aprendizaje y en segundo término a variaciones del tiempo escolar. Se propone a las instituciones acrecentar un tiempo escolar definido como cíclico, para aprender con otros y comprender la realidad, para construir aprendizajes duraderos y entamar contenidos. Por el contrario, deben menguar los tiempos de aprendizajes lineales, destinados a los aprendizajes solitarios, superficiales, poco relevantes y que abordan contenidos aisladamente.

El cronosistema de la escuela secundaria en tiempos de pandemia

Hasta el comienzo de la pandemia, hablar de ciclo lectivo y jornada escolar, contaba con determinados consensos y sentidos sedimentados en la cultura escolar. Se podría decir que, la escuela secundaria poseía un cronosistema que junto al plan de estudios y la división o sección, según explica Daniel Feldman (2009), daban lugar al escenario básico de la vida escolar de la educación secundaria.

Entre los años 2020 y 2022, el tiempo escolar fue reticulado de otros modos y necesariamente desvinculado de la simultánea existencia de los cuerpos en el edificio escolar. Desde las políticas educativas nacionales y provinciales se gestaron y resignificaron

3 Infografía Prioridades Pedagógicas 2016-2019. Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. Secretaría de Educación Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Prioridades/Infografias/1%20PRIORIDADES%20PED%20GRAL.pdf>

4 Mayor tiempo en la Escuela y en el aula en situación de aprendizaje. Propuestas De trabajo con la escuela y la comunidad. Fascículo 1 (2014) Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. Secretaría de Educación Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Prioridades/Fas1_MayorTiempo.pdf

Mayor tiempo en la Escuela y en el aula en situación de aprendizaje. Variaciones del tiempo escolar. Fascículo 2 (2015) Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. Secretaría de Educación Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Prioridades/mayor%20tiempo%20f2%20web.pdf>

elementos del cronosistema de la escuela secundaria. Así, la meta de la continuidad pedagógica vinculada a la visibilidad que adquirieron las trayectorias escolares clasificadas como intermitentes, vinculadas o desvinculadas; la unidad temporal de dos ciclos lectivos, y la distinción entre presencialidad plena, combinada/ de alternancia y la no presencialidad; fueron parte de un léxico pedagógico que acompañó la excepcionalidad y procuraron orientar y especificar la organización del tiempo escolar en las instituciones.

En este punto, con el propósito de otorgar mayor claridad en la organización de datos construidos en el proceso investigativo, se ha ensayado una periodización que toma como criterio tres hitos que constituyen mojones en el contexto de excepcionalidad iniciado en marzo del año 2020. A saber:

- a) El despliegue de una escuela remota en el contexto del aislamiento social preventivo y obligatorio.
- b) La alternancia entre presencialidad y no presencialidad. El regreso gradual a las aulas.
- c) La presencialidad plena o “nueva normalidad”.

a) El despliegue de una escuela remota en el contexto del aislamiento social preventivo y obligatorio

El 20 de marzo del año 2020, el presidente Alberto Fernández firma el decreto N° 297/20, el cual da inicio a una cuarentena que propone un Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) como medida principal ante los casos de Covid -19 que comenzaban a proliferarse en nuestro país. En el plano educativo, la suspensión de clases presenciales en todos los niveles educativos, fue establecida por 14 días a partir del lunes 16 de marzo por la Resolución N° 108/20 del Ministro de Educación de la Nación, y luego extendida por los sucesivos decretos presidenciales. Desde el Ministerio de Educación Nacional, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación (CFE), se instaló tempranamente que la suspensión de clases presenciales no significaba “vacaciones”, sino que habría “continuidad pedagógica” (Res. N° 106/2020 ME de la Nación).

La sensación de incertidumbre, atravesaba el clima social y educativo. De esta manera, a casi un mes de iniciado el ASPO, el propio ministro de educación de la provincia de Córdoba en canales de comunicación oficiales, barajaba el riesgo de “perder un año escolar”, en sus palabras:

Estamos en un momento donde sufrimos muchas pérdidas: de vidas, económicas, sociales y culturales. Por eso mismo, no podemos sumar, además la pérdida del ciclo lectivo. Vamos a hacer todos los esfuerzos posibles para que los chicos no pierdan el año (W. Grahovac, 10/4/2020)⁵.

En este contexto y a fin de garantizar la continuidad pedagógica en un “tiempo de excepcionalidad para el sistema educativo nacional” (Res. CFE 404/21) se comenzó a bosquejar también una “Pedagogía de la excepción” (Rivas Axel, 2020). Las escuelas funcionaron de manera “remota, no presencial” como un modo de mantener formas de presencia en la lejanía (Res. CFE 363/20). Superando el shock inicial del confinamiento, y

⁵ www.prensa.cba.gov.ar

ante el cierre de los edificios, las escuelas comenzaron a ensayar estrategias del orden de lo inédito, fueron capaces de mirar el calendario escolar y crear un recorrido posible en condiciones de virtualidad. En este sentido, la disponibilidad de dispositivos y conectividad de las familias, el solapamiento entre las temporalidades escolares y domésticas, el temor de los profesores por el escaso dominio y control del espacio virtual no solamente en su faz técnica sino también en los alcances que sus intervenciones podrían tener, fueron algunas de las tensiones experimentadas por las comunidades educativas. Las palabras de la directora de uno de los casos estudiados, así lo expresa:

Pasó marzo y pasó abril y todavía con la esperanza de volver, no volvíamos... entonces ahí ya empezamos a trabajar, a pasar de la parte del diagnóstico, de la ambientación ya pasar a dar la clase.

(...) Hay profes que no han dado su número de celular. Porque dicen que no, que ello ven invadida su privacidad con eso. Y que por ejemplo si tienen una videollamada pueden ser grabados y después que lo suban a las redes o por ejemplo en MiAulaWeb que se le robe el capital cultural o intelectual de su material. Esos son los contras que yo he encontrado. (Entrevista directora IPEM - abril 2021).

La escuela remota asumió una forma de escolaridad no presencial. Cabe mencionar que si bien en la Ley de Educación Nacional N° 26206/2010, la no presencialidad para niños/as y jóvenes menores de 18 años estaba prevista de manera excepcional para quienes residieran de manera temporal en el exterior a través del servicio de educación a distancia provisto por el propio estado nacional (art. 144) o que por razones de salud no pudieran asistir a los edificios escolares haciendo uso de la modalidad de educación domiciliaria u hospitalaria (art. 60); el confinamiento derivado del ASPO, hizo que la excepción se tornara cotidianeidad, constituyendo ya no una condición pensada para dar respuesta a un pequeño sector de la población de manera transitoria, sino para el sistema educativo en su conjunto.

En la etapa de escuela remota, la jornada escolar se desintegró en sus regulaciones y organización. La suspensión o paréntesis cotidiano, que, en un gesto democrático, propicia la escuela a los jóvenes para ocuparse del estudio y dejar de lado la atención a las necesidades y rutinas que impone la lógica doméstica, fue suspendida. Al decir de Andrea Britos (2020), el aislamiento impuso otra versión del tiempo que puede ser entendida en términos de suspensión de aquellos ritmos e intervalos incorporados y vividos, asociados a ciertas actividades, como por ejemplo ocio y trabajo. En este sentido, los dichos de la directora del IPEM, al referirse a las prácticas docentes durante el año 2020, dan cuenta de la existencia de temporalidades que se superponían, se desdibujaban, solapaban y se tornaron abrumantes:

El año pasado de ser invadidos en el horario, es como que no teníamos horario. Empezábamos a la mañana y terminábamos a las 12 de la noche y los chicos te preguntaban a las 11 a las 12 y hay profes que vos decís, le contestábamos, por qué, porque venían los padres y nos decían mire

mi marido llega a las 10 de la noche en ese momento recién puede pasarle los trabajos, puede hacer una consulta. (Entrevista abril 2021).

Esta primera etapa de vigencia del ASPO, si bien generó una extrema discontinuidad, un corte abrupto en los modos en que las personas desarrollan sus vidas (Montesinos, María y otros, 2021), es pertinente también reconocer que los esfuerzos en procura de la continuidad pedagógicas fueron realizados sobre la base de una “continuidad en y desde la discontinuidad” (Saccone Mercedes, 2019). Es decir, las experiencias escolares en la educación secundaria de jóvenes que viven en contextos de pobreza urbana antes de la pandemia, ya se desenvolvían en el tránsito por procesos cotidianos que las configuran como discontinuas, en tanto se encuentran marcadas por múltiples interrupciones como por ejemplo las inasistencias reiteradas durante el ciclo lectivo, las cuales pueden suponer el alejamiento de la escuela durante un período considerable de tiempo, incluso años y eventualmente tornarse definitivo.

En este punto, en las instituciones que se constituyen como casos en el presente estudio, la preocupación por las trayectorias escolares y sus discontinuidades, han sido relevadas desde el comienzo del trabajo en terreno.⁶ A continuación, las palabras de las secretarías del PIT14/17 expresan la intermitencia antes nombrada:

Secretaria S.: Hay veces que algunos abandonan y entonces el año que viene de repente el B pierde la punta. Son chicos muy variables. Faltan mucho.

Secretaria A.: No son constantes en venir.

Secretaria S.: y los llamamos y los llamamos y a lo mejor este año aflojaron y el año que viene le pegamos un llamado y a lo mejor se enganchan de nuevo. Vienen de distintas realidades que los lleva a dejar, incluso en los padres vos ves que por ahí fue prioridad la salud del hermanito -este año- y a lo mejor el año que viene retoma de nuevo. Son muy variables (Entrevistas a secretarías PIT 14/17 - octubre 2019).

Cabe tener presente que, si bien la intermitencia en las trayectorias ya era una preocupación pre pandémica, quizás durante la misma adquirió mayor visibilidad y gravedad. El relato de la dirección del IPEM, lo señala:

(...) nosotros hicimos corte para evaluar y hacer un relevamiento, pero al finalizar diciembre (2020), yo tenía un 58% de chicos que estaban desvinculados, poniendo ahí a los intermitentes, los que tenían muy poquitos trabajos (abril 2021).

En aras de abordar las discontinuidades e intermitencias en las trayectorias, las políticas educativas plantearon la unidad pedagógica temporal de los ciclos lectivos 2020-

6 Según establece la antropóloga Mercedes Saccone (2019) en su tesis doctoral, el estudio por las trayectorias discontinuas no son novedad. Los estudios sobre trayectorias escolares o educativas de jóvenes de sectores populares, refieren a que las mismas suelen estar marcadas por múltiples interrupciones (Binstock y Cerrutti, 2005; Blanco, Solís y Robles, 2014; Kantor, 2000; Kessler, 2004; Terigi, 2011; Vanella y Maldonado, 2013; Weiss, 2015; entre otros), de allí que se caracterice a las trayectorias en términos de “discontinuas”, “interrumpidas”, “reales”, “inconclusas”.

2021. Se inauguró de este modo en los calendarios escolares cordobeses de los años 2021 y 2022 un nuevo momento en el año denominado: “periodo de intensificación de saberes”, destinado a estudiantes que no completaron los contenidos en el año en curso.

La puesta en acto de este dispositivo novedoso, estuvo revestida de tensiones pues según se advierte en la lectura del calendario escolar 2021 provincial, la continuidad se tornó solapamiento⁷. Así, ante esta situación, la unificación de los ciclos lectivos, en una de las instituciones estudiadas afectó el comienzo del ciclo lectivo para el conjunto de los estudiantes. Así lo expresaba la directora del IPEM:

Empezar las clases el 1° de marzo y nosotros teníamos chicos en exámenes, profes en exámenes, trabajar con los chicos desvinculados que, en una semanita, porque empezaban los chicos desvinculados el 19 febrero el 26 de febrero, ya en esa semana que estábamos con exámenes el chico tenía que ser ayudado, acompañado. Fue terrible esto, volver a las clases con los chicos desvinculados que, si el objetivo era, en esta unidad pedagógica 2020-2021 se tendría que haber esperado (Entrevista abril 2022)

b) La alternancia entre presencialidad y no presencialidad. El regreso gradual a las aulas

En el año 2021, en el marco del Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (DiSPO) y en clave de una “Pedagogía del cuidado” (Res. ME Provincia de Córdoba N° 26/2021), se planteó el regreso gradual a los edificios escolares. Las políticas educativas se plantearon medidas que afectaron los pilares de la forma escolar de la escuela secundaria y el modo en que el tiempo era regulado hasta antes de la pandemia. Así, además de proponerse una nueva malla curricular que contemplaba el trabajo por áreas y proyectos integradores para un conjunto de disciplinas; se asumió la unidad pedagógica entre los ciclos lectivos 2020- 2021, se redujo la carga horaria de la jornada escolar a un máximo de cuatro horas, se diseñaron nuevos agrupamientos llamados burbujas, y se estipuló la alternancia entre el trabajo pedagógico en los hogares y jornadas presenciales en las escuelas (Memo N° 5/21).

El tiempo escolar, en el marco de la forma de escolaridad combinada, fue redefinido explícitamente por el Consejo Federal de Educación en febrero del 2021 como:

el resultado de la combinación de los tiempos de actividad presencial en la escuela y los tiempos de actividad no presencial orientada por la escuela, pero desarrollada mayormente de manera autónoma, con el acompañamiento de las familias o de instituciones de la comunidad articuladas con la escuela (Res. CFE N° 387/21 art. 11).

Desde los documentos ministeriales, se asumía que los aprendizajes en el año 2020 habían sucedido de manera heterogénea y desigual, en estrecha relación con la situación individual

7 En el calendario escolar 2021 de la provincia de Córdoba, mientras que el inicio de clases estaba pautado para el día 2 de marzo, los estudiantes que debían permanecer en “período de intensificación de aprendizajes”, lo harían entre 19/02 al 31/03/21.

de cada estudiante y de las prácticas escolares que organizó cada escuela (Memo N° 3/2021). En este contexto, se gestaron multiplicidad de nuevas incertidumbres. Las instituciones y sus equipos de gestión se preguntaban sobre la reorganización de la jornada escolar contemplando los protocolos sanitarios, las nuevas rutinas y agrupamientos que se desarrollarían en el marco de una presencialidad alternada por burbujas, los criterios de distribución y secuenciación del trabajo pedagógico; las estrategias para sostener la continuidad pedagógicas ante posibles aislamientos por contagios; el impacto de la nueva forma de organización escolar en el trabajo docente, entre muchas otras cuestiones. Así en un esfuerzo por encontrar nuevas rutinas y regularidades, en el contexto de una modalidad de alternancia o combinada, las instituciones idearon o restituyeron algunos de los tradicionales dispositivos reguladores del tiempo para organizar la jornada cotidiana. Así lo ilustra la directora del IPEM:

yo tengo que pedir a ellos (los profesores), así como tenemos horarios presenciales, tengo que pedir horarios virtuales para yo poder decirle a la familia: 'mire papá en este momento va a estar el profe conectado de cualquier manera', o con el mail abierto para poder responder, o con una videollamada el que quiere hacerlo, a través del whatsapp por la manera que quiera. (Entrevista abril 2021).

En relación a la jornada escolar reducida fue escalonada, con el propósito de evitar las aglomeraciones. De este modo, quedó suspendido el encuentro simultáneo de la totalidad de la escuela durante los recreos y el ingreso y salida. El tiempo destinado a la limpieza y desinfección de los mobiliarios y aulas también debía hacerse visible en las nuevas retículas horarias que las escuelas ensayaban, según lo estipulaba el propio CFE:

En la estimación de la duración de la jornada presencial deberá considerarse el escalonamiento en el horario de entrada y salida de los distintos grupos y el tiempo destinado a la limpieza y desinfección entre turnos previstos en los protocolos vigentes (Res. CFE N° 387/ art 11 inc. D).

De esta manera, fue interrumpida la interacción y reunión de los cuerpos en un mismo espacio físico de manera simultánea, al igual que ciertos rituales que fortalecían y sedimentaban la cultura escolar, tales como la celebración de efemérides en actos, los momentos de despedida y bienvenida, y otras tradiciones que implicarán la reunión del colectivo institucional. Cabe preguntarse ¿Qué impacto tendrán a futuro, en el oficio del estudiante y en la propia cultura escolar la suspensión de dichos rituales durante los años 2020 y 2021? ¿Se observarán rasgos en años posteriores en las cohortes de estudiantes afectadas por las suspensiones y rupturas ocurridas en pandemia?

c) La presencialidad plena o “nueva normalidad”

El año 2022 procuró constituirse como un pasaje hacia una nueva normalidad. En la “vieja normalidad” escolar, la estabilidad en las coordenadas espacio temporales tuvo efectos en la forma en que se concebía la presencialidad en el sistema educativo, la cual se vinculaba a la co-presencia y la cercanía de los cuerpos (Castro, Alejandra y Martino Andrea, 2021).

En la nueva normalidad, el regreso a los edificios escolares de todos los cursos completos, que conforman un turno en una institución, en la carga horario prevista por los planes de estudios, es anunciada, por los documentos ministeriales, como una condición

invertida de fragilidad, a la cual es necesario “cuidar”, demandando para ello el estricto cumplimiento de protocolos sanitarios (Res. CFE N°394/2021).

El Consejo Federal de Educación estableció como política prioritaria el retorno a la presencialidad escolar plena (Res CFE 416/22). Cabe mencionar que el Ministerio de Educación de Córdoba (Memo N° 2/22) en las orientaciones pedagógicas presentadas en febrero de dicho año, pautó lineamientos que afectan directamente las regulaciones del tiempo, indicando retornar a algunas prácticas previas al año 2020 y conservar otras desarrolladas en pandemia. En relación a las regulaciones que establecen retornos a ordenamientos previos a la pandemia, se recupera la organización anual del ciclo lectivo 2022; el funcionamiento de la jornada habitual sin reducciones o escalonamientos horarios para las distintas burbujas y a la estructura curricular según los planes de estudio. En tanto que entre las redefiniciones del cronosistema que fueron introducidas en el año 2020 y se postulan ser conservadas se encuentra la organización del año en dos etapas divididas por el receso escolar de invierno (no en trimestres). En este sentido, cabe aclarar que si bien ésta periodización ya estaba sugerida en la Res. del Ministerio de Educación de Cba. N° 188/19: Nuevo Régimen Académico, al momento de comenzar la pandemia, la misma estaba siendo implementada de manera piloto solo en algunas instituciones cordobesas.

Algunas reflexiones al cierre

De cara al porvenir, la pregunta por la continuidad y resignificación de la forma escolar luego de las variaciones en la forma escolar ocurridas en pandemia, surge indefectiblemente: ¿cuáles de las variaciones a la forma escolar experimentadas en este tiempo constituirán nuevos instituidos en las escuelas secundarias de nuestra jurisdicción en los próximos tiempos? ¿Cómo han experimentado los estudiantes la propia experiencia escolar en tiempos de pandemia?

Haciendo propias las palabras de Rivas, podemos afirmar que “lo que salga de esta gran excepción no lo sabremos [...] En todo caso, este viaje hacia la pedagogía de la excepción permitirá pensarlo todo” (Rivas Axel, 2020).

Referencias

- Britos, Andrea (2020). Contar el tiempo: La escuela y el reloj de la pandemia. <https://www.flacso.org.ar/noticias/contar-el-tiempo-la-escuela-y-el-reloj-de-la-pandemia/>
- Domingo, María Isabel (2001). *Recensiones*. Revista Historia de la educación, N° 20. (p. 491-612). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Feldman, Daniel (2009). La innovación escolar en el curriculum de la escuela secundaria. En Romero. C. (comp.) *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*. Bs. As. Novedades Educativas.
- Frigerio, Graciela (2007). *Las formas de lo escolar*. Bs. As: Del Estante. Centro de Estudios Multidisciplinarios.

- Frigerio, Graciela (2010). Los Bordes de lo escolar. En: Duschanszky, S y Birgin A. (comp.) *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Bs. As: Flacso Manantial.
- Martino, Andrea y Van Cauteren, Analía (2019). *El tiempo en la escuela secundaria. Derechos, obligaciones y temporalidades de la actual forma escolar*. Resumen ampliado presentado en el II Encuentro Internacional de Educación: Educación Pública: democracia, derechos y justicia social. (Inédito)
- Montesinos, M. P, Ambao, C, Morello, P, Otero, M, Paredes, D, Santos Souza, A, Schoo S (2021). *"Los sentidos en torno a la "continuidad pedagógica" en un contexto de reconfiguración social."* Coordinación de Investigación y Prospectiva Educativa Dirección Nacional de Evaluación, Información y Estadística Educativa Secretaría de Evaluación e Información Educativa Ministerio de Educación de la Nación Un estudio Serie Informes de Investigación / N° 11 / noviembre 2021. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2020/05/el007734.pdf>
- Núñez, Violeta (1999). La educación en el tiempo y sus tiempos. En Frigerio, Graciela; Poggi, Margarita; Korinfeld Daniel. *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Pinkasz, Daniel (2015). La investigación en la Argentina sobre Educación Secundaria en la última década. Ponencias presentadas en la 1° Reunión científica realizada los días 21 y 22 de mayo de 2013 en la sede de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. <http://flacso.org.ar/publicaciones/la-investigacion-sobre-educacion-secundaria-en-la-argentina-en-la-ultima-decada/>
- Poggi, Margarita (1999). Del tiempo escolar. En Frigerio, G; Poggi, M; Korinfeld D. *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Ediciones Novedades
- Rivas, Axel (2020). Pedagogía de la excepción ¿Cómo educar en la pandemia? Documento de trabajo. Universidad de San Andrés.
- Terigi, Flavia (2010). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Conferencia de apertura del ciclo lectivo 2010. Gobierno de La Pampa. http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf
- Tiramonti, Guillermina (2012). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Bs. As: Homosapiens.
- Saccone, Mercedes (2021) *Experiencias escolares de jóvenes en contextos de pobreza. Un estudio socio-antropológico en una escuela secundaria en la ciudad de Rosario* (Santa Fe, Argentina). Tesis doctoral en Antropología. UBA. Directora Elena Achilli
- Southwell, Myriam (2011). Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media. Revista Praxis Educativa, Ponta Grossa, v.6, n1, p. 67-78. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.6i1.0006.
- Van Cauteren, Analía (2020). La temporalidad que hemos aprendido. Acerca de la forma escolar, sus enseñanzas e incomodidades. En Castro, Alejandra y Oliva, Silvia. *Espacialidad y Educación. Reflexiones y Experiencias desde la Investigación*. (pp. 72-

82). Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades y Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la Universidad Nacional de Córdoba.

SIMPOSIO

Desigualdades y subjetividades: las experiencias pedagógicas en la encrucijada

**Coordinadorxs: Gabriel Schapira (FFyH-UNC),
Laura Saldaño (IES Simón Bolívar),
Romina Grana (FFyH-UNC, IES Simón Bolívar)**

Este simposio fue pensado como un lugar de encuentro para quienes se interesan, desde diferentes ámbitos disciplinares, en pensar la desigualdad. Desde las diversas matrices discursivas que componen el campo social, las disputas por el reparto -no siempre equitativo- de la palabra provocan entramados e intersecciones discursivas que despiertan numerosas reflexiones. Este simposio pretendió hacerse eco de algunas de ellas, con el propósito de revisar experiencias que nos sitúan frente a las desigualdades materializadas en variados soportes discursivos. Este tópico constituye una interpelación, por ejemplo, para quienes transitamos los espacios educativos de distintos niveles. El ejercicio de la docencia, el proceso de formación y la experiencia de ser estudiante representan lugares privilegiados de reflexión para poner la desigualdad en perspectiva y analizar las proyecciones y tensiones que se ponen en juego desde las diversas subjetividades que las piensan.

Para la composición del simposio, fueron bienvenidas propuestas que presentaron abordajes provenientes de los estudios del lenguaje como así también aquellos que analizaron la problemática desde los estudios literarios. Especialmente, nos pareció relevante escuchar las voces de los estudiantes del nivel superior y conocer cuál fue su experiencia con el acceso a la lectura y la escritura académica durante el acompañamiento pedagógico durante la emergencia por Covid19, qué modificaciones sufrieron sus prácticas de lectura y escritura académica, su propia trayectoria formativa y la relación con la desigualdad como eje vertebrador del simposio.



La atención a la diversidad en relación al principio de inclusión educativa.

Discursos de docentes de nivel primario de la ciudad de Córdoba

Jorgelina María Inés Casella

Universidad Provincial de Córdoba, Facultad de Educación y Salud Dr. Domingo Cabred

jorgelina@upc.edu.ar

Resumen

La educación, según los aportes de Silber (2007), es definida como un campo complejo y contradictorio en el que se tensan los influjos procedentes del contexto socio-político, cultural, institucional y las acciones de los sujetos sociales. Las instituciones educativas se ven atravesadas por estos fenómenos. Las formas en que se entrelazan experiencias, tiempos, espacios, proyectos en las sociedades en las que vivimos presentan diferentes tramas y los sujetos que las construyen reclaman un derecho esencial que es el de la diferencia. Estas transformaciones inciden en la modificación de las políticas de educación; lo cual conlleva a repensar las conceptualizaciones acerca de la función de la escuela, así como de aquello que se espera de los y las diferentes agentes institucionales.

Los y las docentes, en tanto agentes sociales, ocupan una posición en un sistema de relaciones y controlan ciertos recursos que se traducen en competencias particulares a partir de las cuales crean y recrean reglas, normas y valores, así como también configuran conceptos en torno a problemas sociales vinculados con los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Este trabajo se elabora a partir de una investigación que se está desarrollando donde nos proponemos analizar las construcciones sociales sobre atención a la diversidad en relación al principio de inclusión educativa que se configuran en los discursos de docentes del nivel primario de la ciudad de Córdoba.

Palabras Clave: atención a la diversidad- docentes de nivel primario- inclusión educativa- discursos

Breve desarrollo conceptual

Comprendemos a la realidad como una construcción a la vez intersubjetiva y objetiva, individual y social. Costa y Mozejko, (2010) desde una perspectiva que recupera y discute la mirada sociológica de Bourdieu, entre otros autores, y los aportes del análisis del discurso, reconocen la necesidad de un abordaje interdisciplinario para entender la relación entre discurso y sociedad replanteada como la relación entre agentes sociales y sus prácticas discursivas en el marco de sus condiciones particulares. Así es que definen al agente social en la articulación entre su lugar social (trayectoria y relaciones), sus competencias (recursos) y su hacer. Este trabajo, que como se dijo, surge de una investigación en desarrollo, comprende al docente de nivel primario, como agente social para reconocer y analizar

sus prácticas discursivas en torno a la atención a la diversidad en relación al principio de inclusión educativa.

Para Costa y Mozejko (2010) el agente, al producir un discurso, realiza opciones (no necesariamente conscientes) en un marco que los autores denominan, al recuperar una expresión de Bourdieu, espacio de posibles y que, para el análisis, lo diferencian en dos niveles. Uno refiere al sistema de relaciones que condiciona al agente y su acción, así como también define su identidad social a partir de la “posesión de propiedades y recursos valorados dentro de la trama de relaciones en la que está inserto y donde lleva a cabo su trabajo de producción” (Costa y Mozejko, 2010, p.27). El otro espacio de posibles, al referirnos a la práctica discursiva, refiere a las opciones discursivas accesibles para el agente dentro del espacio de opciones discursivas. Es decir que, el agente, al producir un discurso, selecciona alternativas que generan efectos de sentido.

Al hablar de educación inclusiva, Echeita y Sandoval (2002), expresan que su objetivo es contribuir a reducir los procesos de exclusión social en los que se ven insertos muchos/as estudiantes ya sea por estar en una situación de desventaja sociocultural o por sus características particulares. En este sentido, la inclusión en educación representa un enfoque que pretende revisar y transformar el sistema educativo a fin de responder a la diversidad de los/las estudiantes. De lo que se trata es de trabajar para que tanto docentes como estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema sino como una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje. En la inclusión lo fundamental es el reconocimiento de la diversificación de la propuesta educativa y la personalización de las experiencias comunes de aprendizaje con el fin de lograr el mayor grado de participación de todos/as los/as estudiantes. En este sentido, las dificultades que presentan muchos/as estudiantes para permanecer en la escuela y lograr aprendizajes significativos se relacionan con la rigidez y homogeneidad del currículo y de los procesos de enseñanza y de evaluación.

Montecinos (2003) expresa que el/la docente, si pretende atender las características de aprendizaje de los/as estudiantes, debe hacer uso de su creatividad y ser innovador para favorecer los logros de aprendizaje. Sin embargo, el cambio que acompaña toda innovación puede ser vivido como incertidumbre e indefensión por el/la docente; por lo que es necesario que la gestión escolar no viva la innovación como un romper la norma o como un incumplimiento del programa curricular. Braslavsky (2004) expresa que cuando el/la docente reconozca que distintos caminos pueden conducir al aprendizaje con sentido y en bienestar, porque los/as estudiantes son diversos y diversos también los contextos, estará preparado para desarrollar estrategias diversas de enseñanza que favorezcan los aprendizajes de todos/as sus estudiantes.

La atención a la diversidad debe constituirse en un eje transversal de la formación pedagógica a fin de que todo/a profesional a lo largo de su ciclo formativo pueda desarrollar ciertas estrategias que le permitan fundamentalmente reconocer las diferencias como potencialidades para el aprendizaje. Entre estas estrategias, Duk Homad (2014) señala la importancia de identificar las competencias, estilos y ritmos de aprendizaje de los/as estudiantes y reconocer las dificultades que puedan surgir. Por otro lado, se menciona la capacidad de diversificar el currículo, la evaluación y la enseñanza basada en los principios

de accesibilidad universal y así favorecer la participación y la respuesta a las necesidades de aprendizaje de cada estudiante. También es fundamental que la formación inicial reafirme la importancia de generar un clima que sea propicio para el aprendizaje donde prime el respeto y la valoración de las diferencias y se generen redes de colaboración entre estudiantes y docentes.

Metodología que sostiene la investigación

El paradigma de investigación con el que se trabaja es cualitativo; lo que implica comprender la realidad social como una realidad hecha de significados compartidos de manera intersubjetiva. Como investigadora, se trata de comprender sentidos o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. Se trabaja con docentes del nivel primario debido a que es el nivel en el que más desarrollado y explicitado está en los últimos años el concepto de diversidad. Los/as docentes de este nivel que participan son quienes están en ejercicio de la profesión, y se considera como criterio propositivo, el de máxima variación. En este caso, implica el garantizar la variación referida al sexo de las/os docentes, la gestión de las escuelas en las que ejercen su trabajo; es decir docentes que ejerzan su profesión en escuelas de gestión tanto pública como privada; a la variación respecto a los ciclos dentro del nivel primario en los que desarrollan sus prácticas docentes; así como también a la antigüedad en el ejercicio de la profesión. La estrategia metodológica se compone de dos momentos: un primer momento de trabajo de tipo exploratorio, y un segundo momento de investigación descriptiva e interpretativa. Para el primer momento, se propone como técnica de construcción de datos una encuesta. Este instrumento tiene como finalidad recabar datos sociodemográficos de la población, así como también aquella información que garantice el criterio propositivo de máxima variación, (criterio reconocido como válido para esta primera aproximación). Esta encuesta de contextualización se envía de manera digital a docentes de nivel primario de la ciudad. Se esperaba recurrir a las agrupaciones de docentes para hacerlo, pero al no ser posible, se trabaja con aquellos a los que puedo acceder por distintas fuentes. Entre quienes responden esa encuesta se acuerda horario y día para realizar una entrevista en profundidad, técnica de construcción de datos seleccionada para llevar adelante el segundo momento. La entrevista en profundidad permite la obtención de una gran riqueza informativa, en las palabras y enfoques de los entrevistados". (Valles, 1999. p. 196) Asimismo, proporciona al entrevistador la oportunidad de clarificación y seguimiento de preguntas y respuestas en un marco de interacción flexible y espontáneo, lo cual favorece la construcción de un diálogo con el o la entrevistado/a. Es así que se elaboró un guion temático que indaga acerca del quehacer profesional como docente, planificaciones, organizaciones de las clases, concepción de enseñanza, de estudiante, entre otros aspectos, para luego avanzar directamente, sobre la idea de atención a la diversidad y el principio de inclusión educativa. Hasta el momento se han realizado 6 entrevistas en profundidad a docentes de distintos sectores de la ciudad de Córdoba y se continúa con el trabajo de campo.

Primeros pasos en el análisis...

En el trabajo de análisis incipiente que se está realizando, podemos retomar para este escrito, lo referido a las categorías elaboradas en función del primer objetivo específico: Identificar las objetivaciones en torno a atención a la diversidad surgidas en las prácticas discursivas docentes de nivel primario de la ciudad de Córdoba. Interesa, fundamentalmente focalizar en lo referido a las subcategorías: Significación sobre las prácticas de enseñanza; significación respecto al trabajo colaborativo-participativo: reconocimiento del sujeto aprendiente en relación a la diversidad y prácticas en las que entran objetos, espacialidades y temporalidades en relación a la diversidad

La planificación es un aspecto central a considerar cuando se piensa y problematiza en relación a las prácticas de enseñanza. Al describir este aspecto, en algunas entrevistas realizadas se considera que *"el tema de planificar"* se realiza en relación al *"grupo"*. En este sentido, la decisión en torno a qué propuesta se desarrollará, en términos muchas veces de propuestas más lúdicas vs *"algo más estructurado"* no es reconocida en función de las necesidades individuales de los y las estudiantes, es decir desde la singularidad de los sujetos que aprenden sino de lo que se denomina como *"el grupo"*.

En general, ante la pregunta sobre quiénes son los diversos, las docentes responden que *"diverso es cada uno"*, *"todos somos diferentes"*. Sin embargo, al hablar de sus prácticas de enseñanza, varias de las entrevistadas, consideran a la diversidad como una característica particular de su grupo, no como un rasgo constitutivo de nuestra subjetividad. A su vez, esta diversidad está referida a la idea de *"casos"*; una categoría que aglutina y ubica a quienes quedarían por fuera del proceso. Frente a este planteo, lo posible para algunas docentes es realizar una práctica basada en lo que podríamos definir como de *"prueba y error"* en donde pareciera primar la funcionalidad y la improvisación. No se hace mención al trabajo con los contenidos específicos, ni con determinadas metodologías sino se plantea la necesidad de ver qué funciona y que no, como si se tratara de piezas que pueden o no encajar. En este sentido, puede decirse que no se evidencia el conocimiento ni la elaboración de una propuesta basada en el Diseño Universal para el Aprendizaje, que permite establecer recursos y estrategias didácticas y metodológicas flexibles para atender a la diversidad de las y los estudiantes.

La idea de grupo y el señalamiento que realizan algunas docentes de lo variado del mismo, son conceptos que se reiteran a lo largo en varias entrevistas y que en la consideración del sujeto aprendiente son necesarias mirar. Las diferencias, la *"variabilidad"* en el grupo, pareciera ser una novedad cuando en realidad es lo que lo constituye. Como lo plantea Echeita (2005) el reconocimiento de la diversidad implica comprender que ésta es parte constitutiva de los sujetos, de sus modos de interacción y de sus visiones del mundo. En el plano educativo, esto implica propiciar una enseñanza donde la y el estudiante tenga un protagonismo en la construcción de sus aprendizajes. En este sentido, lo expresado por algunas docentes evidencia una distancia en relación al reconocimiento de la diversidad. Al no saber qué hacer con ese grupo tan variado, se recurre a la improvisación, a la prueba en el sentido de ensayo y error. En estos casos, se observa que se ubica a quien aprende en una posición pasiva. En una entrevista, una docente se refiere a la acción de *"llegar"* ligada a su práctica de enseñanza y en relación al sujeto que aprende: *"(...) para que por lo menos*

algo le llegue a cada uno y cada uno irá tomando lo que le sirve...” Esta conceptualización no centra al estudiante en la acción protagónica de aprender, sino más bien, se espera que “algo” le tiene que “llegar” desde algún lugar. Pareciera ser una práctica, la enseñanza, que consiste en hacer sobre el otro.

Un discurso que toma distancia del resto de las entrevistas, es el de una docente que pudo mencionar algunos aspectos diferentes en su propuesta de planificación. En este sentido, señaló que se basa en un documento llamado “Aprendizajes Imprescindibles” y remarcó la necesidad de trabajar cada contenido con estrategias variadas para desarrollar distintas capacidades. Asimismo, hizo mención a un concepto que desde los debates teóricos acerca de la atención a la diversidad se considera prioritario si de verdad se quiere trabajar a favor de ésta y es el trabajo colaborativo entre pares. Refirió a la participación y conocimientos de sus estudiantes como fundamentales para la organización de las clases, así como también a la posibilidad del trabajo entre pares. En su discurso, se evidencia un reconocimiento del sujeto aprendiente como un sujeto diverso que se beneficia del trabajo colaborativo. Es de resaltar lo expresado por la docente respecto a que los agrupamientos no funcionan igual siempre, se van reorganizando en función del contenido a trabajar, del reconocimiento de ciertas capacidades en cada niña o niño de acuerdo a su desempeño e interés en cada espacio curricular. En este sentido, da cuenta de un conocimiento pormenorizado de los procesos de aprendizajes de cada uno de sus estudiantes.

En otra entrevista, sin embargo, este trabajo colaborativo se centra sólo entre sus pares docentes; no se menciona entre estudiantes. Asimismo, lo que se describe resulta más un trabajo compartido en términos de reparto de tareas al señalar que cada docente del mismo grado planifica un área específica y luego, esa planificación se comparte entre las otras docentes para ser trabajada en cada grupo de estudiantes. Esta idea de planificación no contribuye a alcanzar un proceso reflexivo respecto a la diversificación de la propuesta educativa y la personalización de las experiencias comunes de aprendizajes ligados a una mirada inclusiva de la educación. Es decir, no hay una co-planificación, un co-diseño y una co-preparación de actividades y unidades de aprendizaje; procesos esenciales de un trabajo docente dentro de lo que se considera una escuela colaborativa desde las políticas inclusivas.

Autores como Andújar y Rosoli (2014) expresan que las propuestas basadas en la atención a la diversidad, implican entender que la innovación en la escuela debe basarse en la creatividad del equipo docente para encontrar formas interesantes de enseñar y acercar a los/as estudiantes al conocimiento. “El desarrollo de actividades diversificadas que posibiliten atender diversos ritmos, intereses y necesidades supone una transformación de la práctica docente” (p.56). En lo analizado hasta el momento, es posible reconocer que esta transformación de la que hablan distintos autores aún necesita ser asumida por quienes cumplen la función docente. Así, una de las docentes entrevistadas, refiere a un cambio a lo largo de su antigüedad en el ejercicio de la profesión que señala como significativo porque le resultó costoso de aceptar y aún lo reconoce así. El cambio mencionado, es lo que en el nivel primario se denomina Unidad Pedagógica, la cual se entiende como un proceso necesario de sostener en lo que refiere a las prácticas de enseñanza ligadas a la alfabetización. Fundamentalmente se reconoce la importancia de un proceso que implica

tiempos diferentes y es justamente este aspecto el que la docente señala como aquello que le “costó” aceptar. Al respecto, en sus expresiones, deja evidenciada una noción de temporalidad ligada a ciertas connotaciones negativas: “relajar”, “desaprovechar”, “postergar” y no reconocida como oportunidad asociada a la diversidad y particularidad de procesos de aprendizajes de los y las estudiantes. La flexibilización de tiempos de trabajo, es entendida como un aspecto central de prácticas pedagógicas que contemplan la diversidad. En este sentido, nuevamente, se observa la dificultad de comprender prácticas que sostengan la diversidad desde un lugar de posibilidad.

Cabe señalar que un factor que surge como elemento limitante para las y los docentes entrevistadas/os, es la cantidad de estudiantes por aula. En el caso de la docente que describe con precisión los diferentes agrupamientos que puede realizar con sus estudiantes en función de sus capacidades, contenidos, intereses, reconoce que el número más reducido de estudiantes presentes en las escuelas municipales, contribuye a llevar adelante este trabajo. Este número es significativamente mayor por aula en escuelas de gestión privada y provinciales y esto es mencionado como una barrera a la hora de reconocer como posible o no la atención a la diversidad en el aula.

A pesar de esto, es posible señalar, a través del análisis que continuamos desarrollando de los discursos docentes, que el reconocimiento de la atención a la diversidad como posibilidad y no como problema depende de una complejidad de factores que se articulan, donde consideramos como fundamentales la trayectoria docente y su actitud personal frente al aprendizaje. Así, las entrevistas donde pudimos reconocer mayor permeabilidad a la inclusión y por lo tanto a comprender la atención a la diversidad como oportunidad, son aquellas donde las trayectorias docentes marcan la diferencia. Instituciones educativas donde se formaron, espacios laborales diversos, son reconocidos como posibilitadores de pensar algo distinto a lo que viene instituido como escuela desde el surgimiento de la misma. La posibilidad de realizar cambios institucionales sólo es factible, si los centros educativos sostienen una capacidad de escucha y de reflexión constante para articular los aspectos de la organización y administración general con cada experiencia escolar que se lleve adelante. (Andújar y Rosoli, 2014).

Con relación a las actitudes personales, se destacan expresiones en las entrevistas que refieren a “*creer que es posible incluir*” a pesar de ciertos aspectos instituidos del sistema educativo. En relación a estas actitudes se destaca el reconocimiento de la importancia de la escucha con sentido, para reconocer lo diverso y proponer pedagógicamente algo acorde. También la flexibilidad y la espera para reconocer los procesos particulares de los y las estudiantes. Esto exige de quienes son docentes la reflexión constante de sus prácticas la cual se ve favorecida si se trabaja en equipo. Este pensar con otros, acompañados/as, promueve la reflexión y contribuye a pensar en lo mejor para las infancias. Por otro lado, también demanda, al decir de un docente entrevistado, de “*un trabajo personal, desde lo empático, desde el tiempo (...)*” Esto supone lo que expresa Lucía Garay, (2015) al señalar la necesidad de que el docente descentre la mirada sobre su propio hacer o sobre la materia que enseña y pueda poner la mirada sobre los/as estudiantes. No suponiendo un tipo genérico de escolar que se repite cada ciclo, sino reconociendo lo específico de la persona que es su singularidad. Para llevar adelante este proceso, es necesario construir saberes a

partir del conocimiento de cada estudiante, no desde un lugar abstracto, ni genérico. “Se trata del proceso de reconocimiento mutuo y del tiempo y el espacio que necesita para concretarse” (Garay, 2015, p. 308)

Booth y Ainscow (2015) expresan que el respeto inclusivo implica la valoración de los demás y el reconocimiento de sus contribuciones gracias a su individualidad y sus acciones positivas. “La diversidad incluye las diferencias visibles y no visibles y las similitudes entre las personas: la diversidad trata de la diferencia dentro de una humanidad común” (Booth y Ainscow, 2015, p. 27). Estos mismos autores, señalan que una respuesta a la diversidad acoge la creación de diversos grupos y el respeto a la igual dignidad de los demás, independientemente de la diferencia percibida. Así reconocida, la diversidad es un recurso para la vida y el aprendizaje, en lugar de un problema que superar.

En la misma sintonía, Andújar y Rosoli (2014) expresan que el desarrollo de escuelas inclusivas “implica necesariamente la transformación de la cultura del centro hacia un conjunto de creencias, actitudes y valores compartidos por todos los miembros de la comunidad educativa, centrado en la valoración de las potencialidades y capacidades de cada uno” (p.49). Este proceso es de gran complejidad, ya que requiere un esfuerzo conjunto de reflexión crítica sobre los valores y creencias que subyacen en la escuela, así como un reconocimiento de la diversidad como una oportunidad de mejora del centro educativo. Así es que, desde este lugar, una escuela inclusiva propicia la participación activa y el aprendizaje colaborativo de los distintos actores con el convencimiento de que todos/as los/as estudiantes pueden tener experiencias significativas en sus aprendizajes, que todos/as los/as niños/as tienen los mismos derechos y que deben generarse las oportunidades necesarias para que nadie quede excluido del proceso educativo. En la escuela de hoy, como lo señala Leiva Olivencia (2011), la diversidad debiera ser el ámbito común en el que se generen propuestas de intervención educativas pertinentes a los contextos donde se enseña. Educar en la diversidad expresa una forma de educar basada en la solidaridad, la tolerancia y la cooperación, dentro y fuera del aula.

Referencias bibliográficas

- Andújar y Rosoli (2014) Enseñar y aprender en la diversidad: el desarrollo de centros y aulas inclusivas. En Marchesi, A.; Blanco,R; Hernández, L.(Eds), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp.47-59) Fundación MAPFRE.
- Booth,T. y Ainscow,M.(2015) *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*.Adaptación de la 3ª edición. FUEHem.
- Braslavsky, C. (2004) Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. *Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 4 (2) e <https://revistas.uam.es/reice/article/view/10081/10188>
- Costa, R y Mozejko, D. (2010) *Gestión de las prácticas: opciones discursivas*. HomoSapiens.
- Echeita, G. (2005) Perspectivas y dimensiones críticas en las políticas de atención a la diversidad. *Alambique : didáctica de las ciencias experimentales*, 44, pp.7-16 <https://www.researchgate.net/publication/39211945>

- Echeita, G; Sandoval, M. (2002) Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de educación*, 327, pp. 31-48.
- Garay, L. (2015) *Así, ¿quién quiere estar integrado? La cuestión de la inclusión en la escuela argentina*. Comunicarte
- Leiva Olivencia, J (2011) La educación intercultural: un compromiso educativo para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56 (1) <https://doi.org/10.35362/rie5611555>
- Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. Psicoperspectivas, *Revista de la Escuela de Psicología, Facultad de Filosofía y Educación, Universidad Católica de Valparaíso*, II, pp. 105-108
- Silber, J. (2007). Recorridos recientes y trazos actuales de las tendencias pedagógicas en la Argentina. *VI Encuentro Nacional de Cátedras de Pedagogía. Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Caleta Oliva, Santa Cruz*.
- Valles, M. (1999). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. *Síntesis*



Educación y desigualdad: la ecogramática como alternativa de visibilización

Patricia Supisiche
UNC –FFYH- ESCUELA DE LETRAS
psupisiche@gmail.com

Resumen

En este trabajo amplío y preciso la Ecogramática (Supisiche 2020), una propuesta que opera como fundamento de una alternativa de formación gramatical, especialmente en el Nivel Medio, denominada Gramática Significativa (GS) (Supisiche, 2014, 2016, 2021).

La GS equivale a un abordaje gramatical basado en una **gramática crítica** que puede contribuir, desde la educación sistemática, al logro de una **ciudadanía crítica** para el ejercicio pleno de la democracia, no sólo formal sino sustantiva en el sentido de impulsar un cambio social emanado y promovido desde y por la educación. Aquí sostenemos que la Ecogramática (EC) tiene a su cargo, a través de la reflexión crítica de las formas lingüísticas, visibilizar conflictos y cuestionar aquellas formas y usos del lenguaje en general que naturalizan las desigualdades sociales, éticas, raciales, de género, entre otras.

La EC se nutre de los aportes de Wodak y Meyer (2003), en el sentido de que a una sociedad desigual le corresponde una lengua-gramática desigual. Asumir que el lenguaje es discriminatorio y visibilizar las asimetrías gramaticales es una de las tareas fundamentales de este posicionamiento, mucho más en el campo de la enseñanza. De hecho, el lenguaje siempre discrimina, parcela, segmenta. Lo que se pone en discusión es el carácter asimétrico de la diferenciación y hacia dónde se orienta esa asimetría.

La Ecogramática, caracterizada por ser integradora porque hace posible ‘fundir’ y ‘fundar’ una tendencia a la educación basada y orientada a la consciencia crítica como fundamento de la GS, alude a búsqueda de equilibrio en varios sentidos: social, político, económico, ambiental y gramatical. Esta perspectiva, sumamente comprometida e ideologizada, busca cuestionar aquellos aspectos gramaticales que se ponen al servicio de una sociedad inequitativa por un reparto desigual de bienes, manipuladora, rumoreante, violenta, agresiva ambientalmente y desquiciada lingüística y discursivamente. Por ello, la formación en general y la gramatical en particular se dirigirá especialmente a quitar el velo y a poner en evidencia todo aquello que está en el eje de conflictos sociales basados en la distribución desigual de bienes y servicios.

La Ecogramática propone, para la formación disciplinar en el Nivel Medio y específicamente en el campo de temáticas lingüístico-gramaticales, abordar eventos sociales actuales, urgentes y emergentes, de carácter conflictivo como *bullying*, *tráfico de armas*, *narcotráfico*, *adicciones*, *lenguaje inclusivo*, *tráfico de personas y de órganos*, *adicción virtual*, *obesidad*, *racismo*, *discriminación*, *inmigración*, *manipulación genética*, *discurso del odio*, *prejuicio lingüístico*, *estereotipo*, *aporofobia*, *maltrato animal*, *violencia ambiental*, *falsa noticia*, *negocio del fútbol*, *guerras*, por citar algunos.

Palabras Clave: desigualdad - discurso – ecogramática – educación – gramática.

Desarrollo

En este trabajo amplío y preciso la Ecogramática (Supisiche, 2020), una propuesta que opera como fundamento de una alternativa de formación gramatical, especialmente en el Nivel Medio, denominada Gramática Significativa (GS)¹ (Supisiche, 2014, 2016, 2021).

La Ecogramática, que proviene de estudios ya realizados de carácter más particular y propositivo, se justifica en un contexto de exceso de ‘diagnosticismo’, neologismo con el que intento describir la tendencia concentrarse en el examen –necesario, por cierto-, de la situación actual en términos de dificultades, limitaciones y restricciones en el sistema educativo y en la formación en lengua en general, y respecto de la gramática en particular. Asimismo, centrarse en el estado de situación muchas veces nos limita a un plano distópico. Con la EC y la GS intento hacer frente el desafío de la utopía.

La EC implica abordar contenidos gramaticales orientados a una gramática crítica que, en el contexto educativo, contribuya a la formación de ciudadanxs plenxs y comprometidxs. Más precisamente, la EC, como fundamento de la GS, se concentra en la reflexión crítica de las formas lingüísticas de modo que permita visibilizar conflictos y cuestionar aquellas palabras, construcciones y usos del lenguaje en general que naturalizan las desigualdades sociales, éticas, raciales, de género, entre otras.

En la GS se abordaría la organización lingüístico-gramatical de realidades de la coyuntura. La meta es promover y activar alumnxs-ciudadanxs que puedan interpretar y construir eventos (discursivos y no discursivos) a los cuales acceden por la mediación de las formas gramaticales (Halliday-Matthiessen, 2004) que, entre otras, organizan y conforman, en lxs niñxs que son y en lxs adultxs que serán, su ideología.

En síntesis, los contenidos sociales atraviesan y se evidencian en los abordajes temáticos de lo que creo el fin de la Educación. En esta propuesta, lo social es la meta y sesgo de la formación sistemática, como fin general y no subordinado a uno particular como, por ejemplo, el logro de una mayor eficiencia o rendimiento en términos de usuarixs (o propietarxs) de una mercancía.

He mencionado antes el carácter social e interdisciplinario de esta EC. Se trata de abordar una temática social emergente en la que confluyan dos o más disciplinas, En el caso de Lengua, en esta propuesta el objeto es el gramatical, que puede ser complementado con otro tema lingüístico. Simultáneamente, se tendrán en cuenta otras disciplinas que luego serán vinculadas para dar cuenta de la heterogeneidad, dispersión y complejidad del mundo social.

Aunque el objetivo es desarrollar contenido/s disciplinar/es en su carácter instrumental y en sus intersecciones interdisciplinarias, apuntamos a posicionar la escuela como el nodo en el que se intersectan problemas y conflictos sociales de diferente entidad.

Por eso desde aquí reivindicamos el papel transformador de la educación a través del conocimiento fundado de una disciplina y el entramado que mantiene con otras disciplinas, orientada la tarea a la identificación de las desigualdades de todo tipo.

¹ Por razones de espacio, no desarrollo sus principales características, ya abordadas en otros trabajos citados en referencias.

La EC se nutre de los aportes de Wodak y Meyer (2003), en el sentido de que a una sociedad desigual le corresponde una lengua-gramática desigual. Asumir que el lenguaje es discriminatorio y visibilizar las asimetrías gramaticales es una de las tareas fundamentales de este posicionamiento, mucho más en el campo de la enseñanza de la lengua-gramática.

Estos conflictos se evidencian hoy, entre otras, en las luchas por el género y el lenguaje inclusivo, lucha presente en todos los campos, esferas y, por supuesto, también en el lingüístico. Si se reclaman derechos, la lengua ocupa un lugar no menor, en una discusión sociopolítica cuyo derrotero es más político que lingüístico, con impacto del primero en el segundo.

En la Ecogramática, como fundamento de la Gramática Significativa, el prefijo **eco** se expresa en varios sentidos: búsqueda de **equilibrio social, ambiental y gramatical**. Tal búsqueda se fundamenta en la percepción y análisis de una situación de desequilibrio, desproporción, injusticia, que está en la base de la conflictividad social. Esta propuesta no aspira a restaurar algún equilibrio original que, seguramente, no ha existido nunca. Pero sí, al menos, identificar las situaciones de inequidad, para luego intentar transformar las distorsiones que atraviesan a la sociedad en todos los ámbitos.

La EC, por ser eco, aspira al equilibrio; es sumamente comprometida e ideologizada. Por su sustancia, es gramatical. Es una tendencia que busca cuestionar aquellas formas gramaticales que se ponen al servicio de una sociedad inequitativa con un reparto desigual de bienes, manipuladora, rumoreante, violenta, agresiva ambientalmente y desquiciada lingüística y discursivamente.

Por ello, la formación en general y la gramatical en nuestro caso, se dirigirá especialmente a quitar el velo y a poner en evidencia todo aquello que esté en el eje de conflictos sociales basados en la distribución desigual de bienes y servicios. Esta perspectiva es compatible así, con cierto humanismo y, al mismo tiempo, con el más puro materialismo.

En síntesis, la Gramática Significativa como teoría metodológica para la enseñanza-aprendizaje gramatical de la asignatura Lengua, halla su fundamento conceptual en la Ecogramática. Pero el interrogante es por qué abordar temas coyunturales lo en la escuela y en clases de lengua. Y la respuesta es porque ello supone tomar eventos sociales injustos o violentos, analizarlos, desmenuzarlos y ver sus múltiples componentes, roles y mecanismos. Además, se busca 'desnaturalizarlos'. Algunas situaciones son anómalas o irregulares y no se habla de ellas en muchas de las instituciones (escolares) por no saber cuál es el camino adecuado, sencillo o efectivo para superarlo en tanto problema o situación conflictiva compleja y resultado de múltiples variables.

Puede ocurrir que en algunos contextos medios o instituciones escolares comienzan a hablar del tema, pero de modo general, vago, plagado de consideraciones más morales que técnicas. Por ello suelen darse a conocer solo apreciaciones u opiniones basadas en el sentido común. Además, tales tratamientos son utilizados por actores ajenos al grupo o microgrupo en el que se da el problema. Por todas esas limitaciones, los eventos terminan siendo ocultados por su omisión o por su vaga caracterización.

Por tal razón, esta propuesta consiste en ubicar el conflicto, ponerlo en foco, hablar de él para considerar herramientas (a corto y largo plazo) para manipularlo. La cuestión es analizada y caracterizada por sus potenciales, pero reales actores participantes que pueden

ser docentes, alumnxs, no docentes, etc. De aquí que, en esta alternativa, la educación recupera algo de la capacidad transformadora de la que tanto hemos hablado especialistas en general y pedagogos en particular.

Determinados los ejes temáticos, en nuestro caso, consideramos la formación gramatical. Así, la gramática ofrece el qué de la enseñanza, que confluye y se superpone con el para qué de la enseñanza: formación gradual, progresiva (motivada socialmente) de ciudadanxs críticxs de las formas lingüísticas (gramaticales) que circulan en entornos sociales y que moldean la organización, el orden y la estructura social a través del perfilado del sistema de creencias o ideología. El bullying, conflicto preferentemente escolar, sería ilustrativo como hecho sociológico que se nutre, se basa y se conforma con las formas lingüísticas.

De este modo, apuntamos a conciliar disciplina (gramatical) con el mundo exterior; es la base para uno de los abordajes de un tema crucial en tanto puede ser considerado la antesala de episodios violentos o, peor aún, la evidencia de una violencia simbólica basada en alguna asimetría social. En el bullying, la violencia es elusiva, intangible. De allí su poder y potencia.

En síntesis, esta propuesta permite y habilita:

- Trabajar situaciones conflictivas que en su origen se basan en fuertes asimetrías. La injusticia también se expresa en el bullying, entre otros.
- Prevenir conflictos.
- Reflexionar sobre propias conductas y prácticas inapropiadas pero aceptadas socialmente.
- Analizar críticamente otras situaciones conflictivas basada en la injusticia, lo que permitiría el tránsito de lo particular a lo general, como tarea fundamental de la escuela.
- Llevar a cabo un conocimiento situado.
- Desarrollar y precisar contenidos gramaticales y disciplinares lingüísticos y no lingüísticos.
- Abordar temas no disciplinares o no provenientes de la lingüística como ciencia básica, ya sea teórica o empírica, sino un tema urgente, emergente o insurgente. Se trataría, así, de tener en cuenta la organización lingüístico-gramatical de esas realidades de la coyuntura.

En esta propuesta, sigue siendo fundamental considerar temas gramaticales que se anclan (en el sentido estricto del término) en un contenido extralingüístico que proviene del mundo de los eventos sociales.

Asimismo, los temas pueden ser tomados interdisciplinariamente pero no en el sentido de vagas menciones a las disciplinas de origen sino con ellas como bases, lo que supone una profundización de los contenidos disciplinares que se presentarán de modo parcial o sesgado respecto de la disciplina en su totalidad, pero de modo exhaustivo e integral respecto de contenidos seleccionados. Será adecuado evitar miradas atomizadas o lineales, seleccionadas aleatoriamente o sin tener en cuenta una valoración del sentido final del tema disciplinar escogido.

Esta propuesta supone un aporte para una transformación teórica disciplinar ajustada y exhaustiva, a la que caracterizamos de 'crítica' ya que los abordajes múltiples y complejos permiten arribar, por un lado, a la propia complejidad del objeto, punto de partida para 'conocer'² alguna parcela o la totalidad el objeto en cuestión.

Acabo de mencionar el carácter social e interdisciplinario de esta Ecogramática atada a la GS. Metodológicamente, se trata de abordar una temática social emergente en la que confluyan dos o más disciplinas. En el caso de Lengua, el objeto será el gramatical y será complementado con otro, pero en paralelo irán las disciplinas separadas para luego ser vinculadas para dar cuenta de la heterogeneidad, variedad, dispersión y complejidad del mundo social.

La Ecogramática procura introducir algunos cambios en ciertos abordajes en las disciplinas, especialmente en Lengua porque algunos diseños curriculares, creo, han elevado el corpus a la categoría de objeto, confusión que determina siempre la dilución del qué y el para qué de la enseñanza. Esta confusión persiste, más allá de cierta claridad en los lineamientos, pero las propias elecciones temáticas dan por resultado lo antes dicho. Vaguedad, dispersión y selección arbitraria de contenidos y sus bases teóricas dan cuenta de una fuerte fragmentación disciplinar.

Por el lado de la GS, el objetivo, por ejemplo, no será visualizar un titular (periodístico) e identificar en él categorías propias de ese corpus como, por ejemplo, bajada, etc. Como objeto único, el titular será el lugar (material) donde se visualizarán o se ofrecerán pautas para la escritura y comprensión. Esto no supone la exclusión de abordajes más precisos de la muestra de un género; la diferencia estriba en la asignación de jerarquías. Es decir, cualquier planificación de cualquier recorte temporal, implica una selección que está guiada por la asignación de prioridades y jerarquías a consideraciones textuales. Reitero, para mayor claridad, no las excluyo de modo terminante, aunque sí soy reticente a que ellas se conviertan en ejes rectores, organizadores y organizados, **siempre en el marco de una (y solo una) teoría**, de las temáticas lingüístico-gramaticales.

La perspectiva social como punto de partida y de llegada de la propuesta es transversal, interna e integradora. Con esto quiero decir que el aspecto social atraviesa y se hace evidente en los abordajes temáticos; en la metodología adoptada y por expresar explícitamente el fin de la Educación.

De allí la denominación de Ecogramática, alternativa en la que lo social es la meta y sesgo de la formación sistemática, como fin general y no uno particular de una mayor eficiencia o rendimiento en términos de usuarios (o propietarios) de un producto.

Creo que en la propuesta que presento, si bien el objetivo es el desarrollo del contenido disciplinar y sus intersecciones interdisciplinarias, el eje, sur y norte de la escuela como institución es posicionarla como el lugar en el que, por existir **en contexto**, se intersectan problemas y problemas sociales de diferente entidad; es asignar a la escuela el espacio donde los conflictos se discuten y se abordan sistemáticamente con las herramientas disciplinares con que cuentan los docentes, a fin de contribuir a su superación.

2 Creo pertinente retomar una vieja discusión: la tradicional distinción entre información (desarticulada, incorporada por múltiples vías) y conocimiento (saber organizado, sistemático, con abordajes medianamente disciplinados). Esta es la sociedad de la información, no del conocimiento. Cisneros Rodríguez, García Ducto, Lozano Jurado (2005).

En la Educación es habitual detectar propuestas ancladas en lineamientos sociales; sin embargo, al analizar las alternativas, se manifiestan contradicciones que pueden sintetizarse en educandos/usuarios, objeto disciplinar/mercancía, valoraciones cualitativas/cuantitativas. Parece paradójico que la escuela, punto de partida y de llegada de reflexiones sociológicas por parte de especialistas de variada filiación teórico-ideológica, que destacan la institución como punto de anclaje del individuo y su transformación en sujeto social, termine siendo el ámbito donde confluye un cúmulo de normativa y reglamentación que, como entidades positivistas, ratifican el *estatus quo*, que debilita y hasta anula toda posibilidad transformadora de la escolarización. Constructivismo cognitivo y social y educación liberadora terminan siendo enunciados que se reducen a carga de datos en informes en alguna plataforma.

Tanta formación tendiente al saber-hacer, al moldeado de un aprendiz del que se esperan resultados en serie³, uniformes, un producto similar a un robot (ineficiente, por lo logrado hasta ahora en este país y también en el mundo occidental), es paralelo a la sociedad del rendimiento (Byung Chul Han, 2012). La escuela es el lugar en el que coexisten, oculta y solapadamente, concepciones contradictorias: la sociedad disciplinada y regulada de Foucault (1985, 2002) desde el punto de vista organizacional, las perspectivas socializantes y procesuales (educación liberadora en el sentido de Freire:1969) y la de la posmodernidad que exalta el rendimiento en términos de resultados cuantificables (Byung Chul Han).

Solapamiento y superposiciones paradójales quizás expliquen el estado inestable de las instituciones educativas y sus actores. Se agrega (y explica) que la escuela se vea desbordada por las redes sociales que informan (y desinforman). Quizás por ello, cada vez más la formación se orienta a miradas globales y superficiales, como las que ofrecen las redes, que siempre son vagas, fluidas, ligeras y, fundamentalmente, intencionales. A todo esto, lo social transcurre en un mundo paralelo al de la escuela, en una sociedad marcada por la ligereza.

Por eso aquí reivindicamos el papel transformador de la educación a través del conocimiento fundado de una disciplina, la Gramática en este caso, y el entramado que mantiene con otras disciplinas o la interdisciplinariedad.

Cierre

He centrado la atención en la Ecogramática, orientada a la búsqueda de equilibrio social, ambiental, lingüístico, en el contexto de desequilibrios potenciados lingüísticamente.

Sintéticamente, esta propuesta jerarquiza el abordaje de temas sociales, con la transformación de los aportes disciplinares en tanto herramientas de abordaje; aquí identificamos lengua con formas gramaticales que materializan las desigualdades e inequidades.

La concepción que subyace a la Ecogramática y a la Gramática Significativa es que la gramática (la lengua, el lenguaje) no es tanque de guerra, sino que es un maravilloso dispositivo, un software cuya característica fundamental reside en su sutileza, evidenciada en la concepción de sistema de opciones, central en la teoría Gramática Sistémico Funcional.

³ Ilustrativa es la importancia asignada a los (diseños y) resultados de las pruebas realizadas en el contexto de los operativos de evaluación de calidad educativa.

Al contrario, otras teorías gramaticales limitan o no tienen en cuenta (porque no es su objetivo), la posibilidad de opción, que permite validar y evaluar las elecciones realizadas. En el contexto de las redes sociales, con miles de mensajes manipulados por algoritmos, se potencian las opciones que, por su número, velocidad de circulación y posibilidad de superposición, pueden limitar la jerarquización de las elecciones; de allí la importancia de la concepción de la gramática como sistema de opciones jerarquizadas.

‘Gobernar es poblar’ sostuvo Alberdi (2017). Alguien dijo hace unos días, ‘gobernar es priorizar, jerarquizar’. Lo mismo ocurre con el lenguaje/gramática: hablar y escribir supone asignar prioridades. En este marco, cuestiono la concepción secuencial y no jerárquica de la Gramática. No se trata de alinear y hacer suceder palabras, como se acomodan los ladrillos en una construcción. Para, desde las palabras y llegar a la oración, el párrafo, las partes mayores, los discursos, no alineamos unidades, sino que las encastramos; seleccionamos no solo el léxico, sino las posiciones –inicial, intermedia, alejada- y las relaciones entre las unidades⁴.

En tanto docentes y estudiantes insertos en un **contexto social**, somos bombardeados por mensajes que se transmiten por redes sociales, que son claramente democráticas en tanto su acceso está escasamente restringido. La ciencia, los juicios, alegatos y acusaciones, la información de actualidad y la vida personal privada se difunden por redes sociales. Las características de estos mensajes son, entre otras, su simultaneidad con otros lenguajes, su instantaneidad, su acumulación, su exageración, su brevedad. Hay tanta cantidad de mensajes que enviamos y recibimos que las opciones se acumulan y, por ello, hay alguna limitación para jerarquizar las elecciones....

Ante el vértigo discursivo, aquí destaco la concepción de una gramática ‘en calma’ como objeto de indagación sistemática para su enseñanza, para el retorno de ciertos intercambios semejantes a la dialéctica. Esto equivale a decir que sigo creyendo en el valor transformador (social) a través del conocimiento y de la palabra⁵. Su acercamiento requiere exhaustividad y rechaza las miradas superficiales. En ocasiones, la enseñanza escolar suele ser acumulativa (suma de contenidos) y superpuesta, como un sobrevuelo y un apresuramiento que conduce a la superficialidad, a la banalidad, a lo efímero, como marca de época.

De mi parte, sostengo que ya no alcanzaría con sumir la gramática como sistema de opciones, sino que se trata de tomarlas como alternativas **jerarquizadas**. Para ello será necesario cierta introspección y trabajo analítico y puntual.

Ocasionalmente, los detractores de la formación gramatical sostienen, entre otras, una limitada concepción secuencial y no jerárquica de la Gramática. No se trata solo de acomodar y alinear palabras, como se reparten los naipes en un juego infantil de barajas. Jugar al tute -juego estratégico por excelencia- requiere no solo receptar los naipes y ordenarlos, sino diseñar una serie de acciones que van desde acomodar por palo, resolver ir a más o a menos, planificar cómo hacer perder el oponente –ya sea ocultando o lanzándole

4 Actualmente me encuentro trabajando en la distinción entre conceptos y fenómenos gramaticales; de tal diferencia podría iniciar la transición desde la gramática hacia el discurso.

5 Es innegable el papel de las acciones políticas concretas para lograr cambios sociales. Decir no es transformar, pero hablar y nombrar siempre colabora con la develación de ciertas condiciones que buscamos modificar.

cartas con puntaje-, controlar cuáles son las cartas jugadas para evitar la obtención de puntaje (para más o para menos) por parte del contrincante.... Quizás ustedes están preguntándose ahora: ¿Está hablando de Ecogramática, de GS, de gramática y discurso? Por supuesto, porque se trata de una Gramática en tanto dispositivo estratégico; una formación disciplinar gramatical que tiene como fin el abordaje de contenidos sociales de carácter conflictivo que no están fuera de la Escuela, sino dentro de ella y que circulan, como hechos fácticos y datos lingüísticos mediados por la forma gramatical.

Referencias

- Alberdi Juan Bautista (2017). *Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina*. Buenos Aires: Biblioteca del Congreso de la Nación.
- Cisneros Rodríguez, Inés – García Ducto, Catalina – Lozano Jurado, Isabel María (2005). ¿Sociedad de la información o sociedad del conocimiento? La educación como mediadora, consultada el 10/1/13 en <http://gte2.uib.es/edutec/sites/default/files/congresos/edutec99/paginas/43.html>
- Chomsky, N. (1988). *La Nueva Sintaxis. Teoría de la Rección y el Ligamento*. Buenos Aires: Paidós.
- Chul Han, Byung (2012). *La sociedad del cansancio* Barcelona, España: Herder.
- Foucault, Michel (2002). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- (1985). *El discurso del poder*. Buenos Aires: Folios Ediciones.
- Freire, Paulo (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Siglo XXI.
- Halliday, Michael – Matthiessen, Christian (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- Supisiche, Patricia (2014a). *Diseño de una Gramática Significativa como herramienta para la educación lingüística*. Tesis Doctoral. Córdoba: UNC. Inédito.
- (comp.). (2016). *Enseñar gramática: reflexiones y propuestas*. Córdoba: Editorial Brujas. ISBN 978-987-591-771-2.
- (2017). *Formación docente en gramática: De las teorías a las prácticas: las teorías*. Córdoba: Editorial Brujas. ISBN 978-987-760-083-4.
- (2018). "Evaluación de las teorías gramaticales. Sextas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas. Bariloche: UNR, UNCo. Inédito.
- (comp.) (2020a). Ajustes a la propuesta de formación gramatical / Patricia Supisiche; Cáffaro, D.; Pastore, B.; contribuciones de Grenat, C. ... [et al.]. - 1a ed. - Córdoba. Libro digital, DOCX. Archivo Digital: descarga y online. ISBN 978-987-86-7843-6.
- Supisiche, Patricia (2020b). Discriminación, Asimetrías y Lenguaje Inclusivo. En Actas I Encuentro Internacional: derechos lingüísticos como Derechos Humanos en Latinoamérica / Fernando Alfón [et al.]; compilado por Sofía De Mauro- 1a ed.-

Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2020. Libro digital, PDF. ISBN 978-950-33-1566-8. file:///E:/DATOS/Desktop/Documents/currículum/publicaciones/Publicación-de-actas_Encuentro.pdf. PP. 388-396.

(2021). *Un mundo de palabras y discursos*. Córdoba: Edit. Brujas. ISBN 978-987-760-333-0.

(2021). "Delineamentos de trabalho da gramatica para o ensino". En: Lília Santos Abreu-Tardelli, L. (org.) *Das teorias à sala de aula: propostas de ensino de gramática*. Brasil: Araraquara Letraria. ISBN: 978-65-86562-54-5. Ca. 3. pp. 33-69.

(2022) "Gramática y discurso en la enseñanza: las macroactividades en la Gramática Significativa", en Anglada, L. – Defagó. C. (2022) *Procesamiento del lenguaje y enseñanza de la lengua: diálogos entre investigación y práctica docente*. PP. 82-96. Archivo Digital: descarga y online ISBN 978-987-88-6344-3.

Wodak, Ruth – Meyer, Michael (comp.). (2003). *Métodos de Análisis Crítico del Discurso*. Barcelona: Gedisa.



Escrituras en el margen del currículum.

Una lectura de textos autobiográficos de estudiantes del Instituto Superior Simón Bolívar y la Escuela de Letras - FFyH- UNC (2020-2022)

Romina Grana
CIFYH (UNC)
rominagrana77@gmail.compsupisiche@gmail.com

Gabriel Schapira
CIFYH (UNC)
cgschapira@unc.edu.ar

Resumen

La enseñanza puede reproducir prácticas normalizadoras o habilitar la riqueza de las diferencias. Desde esta última perspectiva, nos propusimos repensar el aprendizaje y la enseñanza de la escritura. Consideramos importante revisar qué propuestas incluye el proyecto curricular vigente en relación con la escritura y contrastarlo con las experiencias que les estudiantes expresan en sus narraciones autobiográficas. La narración es un tipo textual que establece la posición del sujeto y dispone las reglas de su construcción en una trama, pero también permite la autocomprensión a partir de la participación en redes de comunicación donde se producen, se interpretan y se median historias. Esto se vuelve estratégico si formamos estudiantes que serán profesores y técnicas en diversos y desiguales contextos. Buscamos explorar las claves que aparecen como suplementarias o marginales en planes de estudios, pero que se revalorizan en las producciones de nuestros estudiantes. En tales producciones, emergen nuevos problemas que interpelan la enseñanza tradicional y nos desafían a pensar nuevas estrategias de enseñanza de la producción de textos que atiendan la diversidad. Concretamente, les propusimos narrar sus experiencias escolares y no escolares en las que la producción de textos representó un acontecimiento (en tanto quiebre) biográfico. Los materiales que recogimos forman parte de propuestas pedagógico-didácticas que hemos llevado a cabo como docentes en dos instituciones de nivel superior.

Palabras clave: escritura, autobiografía, enseñanza, diversidad, sentidos

Los primeros pasos: introducción

La narración es un tipo textual que establece la posición del sujeto y dispone las reglas de su construcción en una trama, pero también permite la autocomprensión a partir de la participación en redes de comunicación donde se producen, se interpretan y se median historias. Esto se vuelve estratégico si formamos estudiantes que serán profesores y técnicas en diversos y desiguales contextos. Consideramos importante revisar qué propuestas incluye el proyecto curricular vigente en relación con la escritura y contrastarlo con las experiencias que les estudiantes expresan en sus narraciones autobiográficas. El proceso involucra, también, nuestra propia narrativa docente en relación con la enseñanza y el aprendizaje de la escritura.

Este trabajo desarrolla una situación inicial de acción investigativa. Las marcas observables en los textos nos interesan como punto de partida para detectar algunas situaciones problemáticas que planteamos en la conclusión en la que también rescatamos algunas observaciones y formulamos preguntas con valor heurístico.

Los materiales que recogimos forman parte de propuestas pedagógico-didácticas que hemos llevado a cabo como docentes en el nivel superior. La muestra queda acotada a las producciones escriturarias producidas en dos instituciones que forman profesores: por un lado, pertenecen a estudiantes de 1er año del Taller de Prácticas de Oralidad, Lectura y escritura del Profesorado en Lengua y Literatura (turno noche) del Instituto de Formación Superior Simón Bolívar de la ciudad de Córdoba; por otro lado, a estudiantes de 2do año del Seminario de Producción Textual de la carrera de Letras (Tecnicatura y Profesorado) de la FFyH de la UNC. El material, en ambos casos, se recopiló entre los años 2020 a 2022.

El problema de investigación que veníamos pensando se nucleaba alrededor de la siguiente pregunta ¿qué experiencias significativas sobre la escritura se recuperan de las narraciones autobiográficas y se hallan ausentes en el currículum prescripto? No llegamos a esta formulación rápidamente sino a partir de las reflexiones sobre más de 5 años de trabajo ininterrumpido en las instituciones con alumnos que una y otra vez manifestaron, con gran intimismo, los conflictos, certezas, placeres que experimentaron alguna vez con la escritura.

No podemos dejar de mencionar que el trabajo de campo fue hecho en el epicentro de la pandemia: la propuesta y su puesta en marcha fue virtual durante los dos primeros años y nos obligó a repensar qué queríamos que sucediera en la virtualidad, con qué tipo de alumno nos encontraríamos e incluso cómo potenciar un trabajo remoto que no fuera forzado. De Baier (2020) tomamos algunas ideas que nos permitieron fomentar la alfabetización digital como parte del trayecto formativo de los estudiantes y, en estos términos, nuestra postura estuvo centrada en coordinar esfuerzos por favorecer el proceso de devenir estudiante de nivel superior en pandemia. Pudimos sostener, no sin dificultad, la continuidad pedagógica en la plataforma educativa motivando frecuentemente la participación en foros que recogían las voces de todos y ofreciendo algunos encuentros sincrónicos que favorecieron algunas instancias cara a cara en tiempo real.

La pandemia, los nuevos modos de habitar los espacios educativos y nuestras metas de investigación se alejaron de las viejas tradiciones que han intentado escindir los ámbitos de planificación y ejecución. Muy por el contrario, nosotros abonamos una relación con el

conocimiento que no respondió a la repetición textual de una receta, sino que fue, más bien, una resultante de múltiples factores: la propia experiencia que les docentes tuvimos como estudiantes y la reinterpretación de teorías y de las posibilidades de implementación que el contexto y sus circunstancias habilitaban. Esta consideración que “significa no aceptar la posición universalista y homogeneizante de fijar esquemas rígidos, cerrados y estáticos” (Duhalde, 2008, p. 203) es la que nos permitió pensar un tipo de enseñanza entendida como acción política y como proceso de transmisión cultural que promueve la emancipación de los actores involucrados de cara a la elaboración de autobiografías en donde pudieran recuperar los sentidos y las experiencias sobre la escritura.

Algunas formalidades en este camino: marco teórico y metodología

En los inicios de este trabajo nos formulamos, de manera orientativa, las siguientes preguntas:

- ¿Qué rasgos inéditos aparecen en los textos biográficos de los estudiantes que problematizan nuestros modos de enseñar?
- ¿Cómo la escritura permite recuperar lo diferente, lo callado, lo que el currículum escolar no habilita?
- ¿Cuáles son los aportes de la narrativa para entender las formas de enseñar y de aprender?
- ¿Cómo pensar narrativamente nuestra historia escolar en relación con la escritura?
- ¿Cuál es el lugar de la narrativa en la comprensión de nuevas subjetividades?

La apoyatura teórica sobre la cual descansan nuestros aportes recogen, entre otros, a Larrosa (2003) quien afirma que lo que acontece como experiencia sólo puede ser interpretado narrativamente. En el texto narrativo, articulamos los acontecimientos de la vida en una secuencia significativa y susceptible de interpretación. Las narrativas de nuestros estudiantes y su relación con la experiencia escolar sobre la escritura nos permiten reconocer las singulares tensiones entre la escritura “desalumnizada” y la escolarización de la escritura. Este abordaje se toma desde el punto de vista de un protagonista que no sólo narra, sino que también reflexiona sobre tales tensiones en el texto narrado.

Fomentar el encuentro con lo marginal, con la experiencia y los sentidos escondidos en torno a la escritura, supone una estrategia interpretativa propia de la deconstrucción (Derrida, 1986). Lo que antes se concibió como marginal deviene en un acontecimiento central. Esa inversión de lo excluido o expulsado (el rasgo, la traza, por ejemplo) se dispone de tal forma que no lleve a la identificación de un nuevo centro, sino a una revisión de las distinciones entre lo esencial y lo no esencial, lo interior y lo exterior, lo escolar y lo no escolar. En este sentido, el camino para establecer los modos de construcción del tiempo y del espacio permite desandar los recorridos de la categoría escolar “estudiante” y recuperar la experiencia desperdiciada por los significados trascendentales propios de la escuela

(Sujeto de Enseñanza-sujeto de aprendizaje, Estudiante-sujeto de la calle, Adentro-afuera, etc.).

La narración recupera los temas marginados por una amplia literatura que se centra en experiencias sobresalientes, en procesos ejemplares: la narración y la escritura proponen a los actores expresar sus luchas (internas / externas) lo cual se traduce en experiencias que, de otra manera, resultan irreconocibles para los demás. Responder a la pregunta quiénes somos a través de la escritura y qué es la escritura a partir de quiénes somos, nos invita a reconocer claves que permiten incluso revisar nuestras prácticas docentes.

Propusimos a nuestros estudiantes a narrar sus experiencias escolares y no escolares en las que la producción de textos representó un acontecimiento. Buscamos recuperar las claves que nos permitieran problematizar la enseñanza de la escritura y transformar en central aquello que se considera como suplementario, residual o marginado. En este sentido, buscamos recuperar algunos sentidos que las narraciones de los estudiantes registran, que la construcción académica de la escritura no contempla y que pueden fortalecer los procesos de aprendizaje y enseñanza de la escritura propios y de sus futuros estudiantes.

Con el tipo textual autobiográfico se visibiliza lo oculto por la racionalidad hegemónica que Sousa Santos (2005) denomina "sociología de las ausencias". Ésta propone, por un lado, observar cómo las inexistencias producidas activamente y, por el otro, deconstruir dualidades (por ejemplo, real/virtual, igualdad/desigualdad, vida cotidiana/vida escolar, etc.). Hay "algo" que está ausente en conceptos tales como "sujeto de aprendizaje", "aula", "escuela", "estudiante" e, incluso, "escritura como producto" (Barthes, 1992). Sousa Santos (2005) advierte que la producción social de las ausencias desemboca en la sustracción del mundo y en la contracción del presente y, por consiguiente, en el desperdicio de la experiencia que la práctica de la escritura busca recuperar. Con esto, el autor marca la necesidad de crear planos en los cuales la subjetividad emergente esté contemplada y se haga presente con toda su carnadura que, a veces, aflora en la producción del texto formal y otras, escapa a ese marco, y como veremos, emerge en las paredes, en los pupitres, en las redes. Traducir la ausencia supone lograr la inteligibilidad recíproca entre experiencias de mundo, lo cual desafía un trabajo discursivo y micropolítico con la mediación de las escrituras en diversos portadores. No se trata solamente de hacer una radio, que los estudiantes comprendan el manejo técnico del medio, que se fortalezca la expresión oral o la adaptación de lecturas para quien escucha, sino de que el micrófono permita traducir las experiencias ausentes en la escuela, otorgarles sentido y la posibilidad de que sean elaboradas en tensión con lo que Ernst Bloch (citado por Sousa Santos, 2005) denomina "todavía no", algo que está en potencia y brinda una posibilidad en el presente, pero se tensa para plegarse en el futuro.

Sobre la concepción de escritura propiamente dicha nos alejamos de la consideración de la escritura como producto: la escritura es "un proceso, una actividad sumamente compleja e historizable que no se puede despegar de los aspectos materiales que la cruzan ni de las relaciones que estrecha con la cultura en general. Todo esto obliga a abandonar la vieja concepción ligada a la encodificación o mera transcripción del lenguaje oral, como sistema que dobla, sin más, la palabra (Grana, 2019: 8).

Respecto de las decisiones metodológicas debemos decir, en primer lugar, que son de cualitativa y hermenéutica: nuestro interés descansa en el intento por recuperar procesos y sentidos que podamos sistematizar en una serie de coordenadas de interpretación. Respecto de los materiales -recopilados entre 2020-2022- se trata de producciones escriturarias de estudiantes de nivel superior de dos entidades educativas, una universitaria y otra terciaria. La actividad se planteó, para en ambos casos, como cierre de una serie de instancias preliminares en donde se trabajaron cuestiones tales como la relación con la escritura, la construcción de la autobiografía, la concepción de narración, etc. Concretamente, propusimos a los estudiantes narrar experiencias escolares y no escolares en las que la producción de textos representó un acontecimiento biográfico.

Un dato que merece especial atención es que, los estudiantes del Instituto Simón Bolívar son adultos que, en general, declaran haber hecho algún recorrido previo por los estudios superiores; en sus biografías escolares, afirman haber empezado a cursar carreras universitarias en algún momento de sus vidas, pero advierten que interrumpieron ese proceso en virtud de problemas horarios, requerimientos de la cursada, dificultades con familiares a cargo o elección vocacional. Se trata de grupos que optan por el profesorado en función, por ejemplo, del beneficio que resulta de la propuesta vespertina: quienes llegan a las aulas son trabajadores que, a media tarde, terminan su jornada laboral y optan, justamente, por este turno, porque a esa hora ya están liberados de los compromisos laborales. La oferta curricular permite al estudiante realizar una actividad laboral paralela que incluso se ve favorecida por el ingreso irrestricto y los bajos costos de matriculación y cursada que constituyen una aportación prácticamente simbólica. Se destaca fuertemente la motivación, entre muchos, de cumplimentar el recorrido pedagógico necesario para desempeñarse en el nivel secundario.

Los sentidos, el proceso: los resultados

La propuesta de narración autobiográfica apuntó a recuperar recuerdos orales, que van desde las nanas y rondas a relatos orales hasta los primeros contactos con la escritura que, en general, se sitúan en los primeros años de la escuela primaria. Algunas preguntas motivadoras que dispararon el trabajo que se llevó a cabo a lo largo de un mes con encuentros semanales de 2hs fueron:

¿Qué relación tuviste con la escritura?

¿En qué ámbitos escribiste?

¿En qué medida tu escuela constituyó un lugar de promoción/contacto con la escritura?

¿Cuáles fueron los fines de tu escritura?

¿Qué vivencias motivaron tu escritura?

El trabajo se concretó en diferentes momentos y actividades: hubo rondas de diálogo donde se socializaron experiencias; videos -que se compartieron en un foro- en el que se mostraban textos personales escritos de puño y letra y luego se comentaban; hubo

lectura de material teórico sobre biografía; y, finalmente, se planteó la escritura de un texto autobiográfico breve mediante el cual se recuperaron las experiencias de lectura y escritura en clave autobiográfica.

En la universidad, trabajamos en el Seminario de Producción Textual que forma parte del Plan de Estudios del Profesorado en Letras Modernas y la Tecnicatura en Corrección Literaria. Buscamos reconocer en las autobiografías las experiencias previas de los estudiantes en relación con la escritura. El grupo contó en cada cohorte, con alrededor de 80 estudiantes que cursaron en los dos semestres en que se desarrolló el seminario durante el periodo analizado. Tales experiencias incluyen el tránsito de dos o más años por la Escuela de Letras que aporta, desde diversas cátedras, perspectivas teóricas sobre la producción de textos. Como disparadores, empleamos la lectura de algunos materiales teóricos (Daniel Cassany, Grupo Grafein, Fabio Morábito, Marguerite Duras, entre otros) y de las exposiciones dialogadas con los docentes. Los docentes propusimos subir al aula virtual una narración corta en torno a la(s) experiencia(s) sobre la escritura en ámbitos formales y no formales.

En el Instituto Simón Bolívar, trabajamos en el marco del Taller de Oralidad, Lectura y Escritura que integra el currículo del primer año del Profesorado en Educación Secundaria en Lengua y Literatura. La construcción de la subjetividad, la interacción sociocultural y la producción de prácticas contextualizadas son algunos de los ejes sobre los cuales descansa el Taller. Los encuentros fueron una vez por semana con una duración de 3hs. En este espacio, destaca la horizontalidad en los intercambios, la presencia de un docente guía / mediador que acompaña procesos y un enriquecimiento continuo que se da por la circulación de la palabra. Centramos el trabajo en la recuperación escrita y comunicación oral de aquellas experiencias que los alumnos reconocían en torno a la escritura: armamos un álbum de recuerdos, profundizamos en una línea de tiempo los aportes que la escuela había hecho en términos de la escritura, y propusimos la elaboración de una narración autobiográfica escolar. Hubo un trabajo posterior sobre los textos producidos que consistió en la revisión de los procesos compositivos de cada escrito con miras a mejorarlo, pulirlo y re-apropiarse de él en una instancia de meta-escritura: revisión de la escritura de la propia escritura. Por último, el cierre se planificó como socialización de experiencias lo cual fomentó también la confianza con la palabra oral.

Los resultados se pueden sistematizar en algunos rasgos comunes que ordenamos a continuación:

De la experiencia en la Escuela de Letras

1. La narración autobiográfica aparece asociada a la intimidad, al mundo privado, a resguardo de la mirada del otro (por ejemplo, diarios íntimos, cartas nunca entregadas). Aparece la escritura como un recurso para desahogo frente a los conflictos familiares y los desafíos de la edad. Se expresa aquello que en el ámbito cotidiano, por diversos motivos, no se puede expresar.
2. La escritura aparece también como expresión del despertar amoroso. Contribuye a ordenar los pensamientos caóticos, a decir(se) lo indecible. Sirvió como actividad

terapéutica o recurrente. También se la liga a canalizar y textualizar la frustración y las crisis personales de la adolescencia: se trata de una escritura que recupera el dolor por alguien que ya no está.

3. Se reconoce la importancia de un/a mediador/a tanto en la escritura como la lectura: aparecen las figuras de padres o abuelos antes de dormir que funcionan como motivación fundamental para abordar la escritura y la lectura con sentido lúdico. Surgen también asociados a las primeras escrituras de micro-relatos.
4. La mediación de un docente (en etapas de escolarización) suele resultar importante para orientar la vocación por la escritura y por la lectura. Por un lado, algunos docentes brindan las claves para descubrir la escritura como actividad estética. Por el otro, aportan la motivación para proyectar la escritura como una actividad profesional lo cual permite incluso proyectarse como futurxs docentes.
5. El ámbito académico, la escritura está asociada a la anulación o demora en la aparición por la vocación literaria de muchos estudiantes: por un lado, el tiempo destinado a la carrera dificulta el ejercicio de la escritura literaria o personal; por el otro, el rigor analítico de un producto textual y el juicio crítico inhiben el proceso de producción textual que requiere de un acompañamiento formativo particular y de una exploración de la multiplicidad.

De la experiencia en el Instituto Simón Bolívar

1. Les alumnos sólo escriben trabajos académicos lo cual los abruma pues no conocen los requisitos de los textos que les solicitan: cómo introducir la palabra ajena, cómo citar con normas APA, cómo usar conectores, etc.
2. Muchos reconocen que en cuanto a la escritura académica *in situ* no pueden hacer borradores ni hacer revisiones sobre el texto producido; eso muy esporádicamente se hace en la casa con textos de elaboración domiciliaria.
3. La adolescencia es el tiempo de la escritura de textos poéticos, ligados al primer amor o a situaciones traumáticas (mudanzas, pérdidas de afectos, cambios de escuela). Algunas comentan haber escrito breves cuentos contando alguna anécdota graciosa (cortarse el flequillo). La escritura aparece ligada a la frustración, al enojo, al sinsentido de la adolescencia.
4. La escritura es el espacio para expresar aquello con lo que no se puede cargar más: un lugar un poco temido y poco explorado pero al que se acude terapéuticamente. Se trata de una escritura intimista, personal, a puertas cerradas.
5. El “diario íntimo” es el género que aparece con gran visibilidad; ahí se expresaban miedos, alegrías, reclamos; estos escritos iban acompañados de stickers, ilustraciones, perfumes.
6. La escritura colaborativa (en drive) constituyó un descubrimiento ligado a la pandemia y a la utilización de TICS: escribir con otro “en simultaneidad o en diferido” es toda una novedad y no deja de ser una coincidencia subjetiva.

Conclusiones: una pedagogía de la potencia

Nuestras conclusiones se vinculan los desafíos para nuestro trabajo docente. Lo cual supone la inclusión de aquello entendido como periférico o marginado dentro de los proyectos áulicos. Un desafío apunta, justamente, a la recuperación e investigación de experiencias periféricas, pero próximas a los estudiantes, en relación con la escritura: *whatsapp*, canciones, grafitis, posteos, tatuajes, etc. Estos tipos textuales visibilizan las prácticas de escritura desarrolladas al margen del curriculum y lo interpelan. Abren estas posibilidades expresivas y no las marginan: nos muestran aquello que escritura académica o consagrada, por sus propias limitaciones formales, excluyen. En este sentido, coincidimos con Quintar (2006, p. 27) en promover una pedagogía de la potencia, la cual asume la práctica de la formación de sujetos como una práctica social y como parte de la cultura. Además, una pedagogía de la potencia implica tanto el conocimiento como la producción de sentidos y significados que se construyen en la relación con el otro y con lo otro y que determinadas prácticas nos muestran y, a la vez, nos ocultan. De este modo, emergen experiencias y experimentaciones de escritura situadas y periféricas con una gran carga de sentido.

Otro desafío es seguir trabajando sobre nuestras propias concepciones de escritura desde la perspectiva docente. Asumimos que la escritura se trata de un dispositivo que se transforma en un modo de subjetivación.

Rescatamos, también, la figura del tutor como aquel que acompaña y promueve los procesos de escritura. Se trata de un tutor facilitador de herramientas (Grana, 2019) que interviene como mediador y no, como juez.

Finalmente, consideramos que las reflexiones sobre la escritura como una experiencia que atraviesa cuerpos y se erige como un vector de subjetivación e incluso como un modo particular de habitar el mundo debe ser pensada como ejercicio de la libertad, como un acto político y como una toma de posición en el ámbito educativo y socio-cultural que compartimos estudiantes y docentes.

Referencias

- Baier, J. (2020) *Plataformas educativas digitales: estructuras, recursos y actividades de uso común*. Material de Cátedra: Buenos Aires.
- Barthes, R. (1992). *El placer del texto y Lección inaugural*. México: Siglo XXI Editores S.A.
- Derrida, J. (1986). *De la gramatología*. México: Siglo XXI Editores S.A.
- Duhalde, M. Á. (2008). Pedagogía crítica y formación docente. En Godotti, M., Gómez, M. V., Mafrá, J., Fernandes de Alencar, A. (comps.).
- Grana, R. (2019). *La producción textual en el aula: reflexiones para transformar una práctica*. En *Revista EFI*, Vol.5 (9). pp.44-51. Recuperado en <http://dges-cba.edu.ar/wp/index.php/revista-efi/>
- Larrosa, J. (2003) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.

Quintar, E. (2006): *La enseñanza como puente a la vida*. Dirección de Publicaciones del Instituto de Pensamiento y Cultura de América Latina. México.

Sousa Santos, B. (2005). *El milenio huérfano. Ensayos sobre una nueva cultura política*. Madrid: Trotta.

Título del simposio 04

SIMPOSIO

Para una historia de la política, las ideas y las memorias colectivas en América Latina, siglos XIX y XX

**Coordinadorxs: María Laura Ortiz (CIFYH, UNC),
Marta Philp (CIFYH, UNC) y Pablo Requena (CIFYH, UNC)**

Este simposio se propuso reunir ponencias que, desde una perspectiva histórica, tematicen la complejidad de los procesos políticos en Argentina y América Latina, invitando a sus autores a dar cuenta de las múltiples facetas y variables involucradas en ellos. Apostamos, por un lado, a una mirada que piense a la política desde concepciones atentas a las memorias, las ideas, los sujetos colectivos o las identidades y, por el otro, a una perspectiva que sin dejar de ser interdisciplinaria sea capaz de restituir la dimensión temporal de aquellos procesos (cambios/ continuidades, sincronía/ diacronía).

Por lo expuesto, se priorizaron ponencias orientadas, desde distintos abordajes teóricos y metodológicos, a construir una historia de la política y las memorias en Argentina y América Latina entre los siglos XIX y XX, con especial énfasis en aquellas que observen las cambiantes formas de rememorar en las distintas comunidades, el modo en que las políticas de la memoria inventan vínculos entre el pasado y el presente y el rol de las élites dirigentes políticas y culturales.



Para una historiografía de lo silenciado.

Usos sociales de la historia en el presente

Germán Nicolás Kippes

Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon, Facultad de Filosofía y Humanidades,
Universidad Nacional de Córdoba
germankippes87@gmail.com

María Laura Ortiz

Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon, Facultad de Filosofía y Humanidades,
Universidad Nacional de Córdoba
laura.ortiz@unc.edu.ar

Resumen

Esta comunicación es un abordaje reflexivo sobre un trabajo colectivo emprendido por integrantes de un equipo de investigación del Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon, la Asociación Familiares de Desaparecidos-Detenidos por Razones Políticas de Córdoba y el Archivo Provincial de la Memoria de Córdoba; que buscó visibilizar al insilio como una de las formas de afectación del terrorismo de Estado en la Argentina. El objetivo de la actual ponencia es reconocer los distintos usos sociales que pueden tener las herramientas que proporciona la ciencia histórica para reconstruir procesos sociales que han tenido duraciones profundas y traumáticas en la memoria social y que aún no se encontraban conceptualizados y reconocido como tales. En este sentido el caso del insilio resulta paradigmático en tanto que quienes lo padecieron solo pudieron reconocerlo como experiencia singular en sus características y colectivo en alcance solo muchos años después y tras un proceso reflexivo exhaustivo.

La experiencia de trabajo colectivo sobre el insilio y lxs insiliadx

Desde 2020 algunos integrantes del equipo de investigación “Historia oral e historia reciente de Córdoba” radicado en el área historia del Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon de la Facultad de Filosofía y Humanidades, venimos trabajando en coordinación con algunos miembros de la Asociación Familiares de Detenidos y Desaparecidos por razones políticas de Córdoba y el Archivo Provincial de la Memoria (APM), para visibilizar la experiencia del insilio. Impulsado por una necesidad de algunas militantes de Familiares, cuyo objetivo era reconocerse como parte de un colectivo político que los diferenciara de otros grupos ya constituidos (ex presos políticos, exiliados, etc.), articulamos con el APM para que la problemática se institucionalice más allá de los círculos académicos y políticos. A lo largo de este trabajo –que aún no ha concluido– han ido surgiendo distintas formas de intervención en las que la ciencia histórica nos ha brindado herramientas útiles para caracterizar el fenómeno insiliar.

Lxs insiliadxs fueron quienes, habiendo tenido algún tipo de participación política en la década de 1960-1970, fueron perseguidos a partir de la implementación del terrorismo de Estado por su consideración como “subversivos/as” (Águila, Garaño y Scattizza, 2016). La profundidad del terror generado desde las prácticas genocidas del Estado sobre estas personas que sobrevivieron a la persecución dentro de las fronteras nacionales, calaron muy hondo en su subjetividad y su forma de recordar, olvidar y silenciar esa experiencia. Por ello nuestro trabajo como historiadorxs fue fundamental para generar entidad histórica a sus vivencias, hasta este momento poco exploradas.

Como marca de origen singular, el proceso de investigación y construcción intelectual de la categoría insiliar aplicada a las víctimas del terrorismo de Estado fue solicitado y promovido por un conjunto de activistas de Familiares filial Córdoba. Tras largas reuniones en las cuales compartieron mutuamente sus experiencias durante el periodo represivo y los avatares de su sobrevivencia, las militantes identificaron que, a pesar de la individualidad propia a cada historia personal, había un conjunto de factores comunes y que hacían factible nuclear sus experiencias en un colectivo. Para ello consideraron, habría que construir o recuperar una entelequia que admitiera la conceptualización de estas experiencias compartidas. Originario de la psicología y la literatura, el insilio se presentó como el concepto acorde, en tanto que el mismo a diferencia del exilio, hace referencia al irse forzosamente sin necesariamente partir fronteras fuera del país.

Enrique Coraza (2020) conceptualiza las movilizaciones forzosas y dentro de ellas, los “desplazamientos forzados internos”. En esta categoría destaca su carácter forzado, ya que las movilizaciones son producto de amenazas que provocan que la gente se desplace desde un lugar considerado inseguro hacia otro que se cree más seguro. En ese caso, hay un agente externo que condiciona la movilidad y que, según este autor, tendrá por estos motivos escasa planificación y será marcado por una sensación de desprotección del Estado. Esa fue precisamente la sensación de quienes se insiliaron: la desprotección y la soledad, la fragmentación de sus vínculos sociales y políticos que, hasta ese momento habían formado parte de su identidad. Porque una característica de lxs insiliadxs es que, ante el conocimiento de ser perseguidxs políticxs, debieron moverse, mudarse, cambiar de trabajo, de estudio, de vínculos. Es decir, el desplazamiento forzado que un sujeto insiliado experimentó es equiparable a un proceso disociativo, en tanto que la necesidad de ocultación en pos de sobrevivir al terrorismo de Estado lo obligó a romper con todas las redes socio comunitarias y afectivas preexistentes. Dejar de ser quien hasta un determinado momento se era, pero sin abandonar la sociedad en la cual ese sujeto se constituyó, produjo un fenómeno disruptivo al interior de lxs insiliadxs. Lo que estos en su interior sentían, creían, anhelaban (sumándose los duelos que debieron afrontar), y el mundo que su persona física habitaba se constituyeron como espacios disociados. Por tanto, adaptarse a la sociedad y habitarla a la par de practicar una obligada ocultación es la característica definitoria de lo que fue el insilio.

El terrorismo de Estado, en su modalidad, dimensiones y alcances durante la última dictadura militar en Argentina es definido por Gabriela Águila (2016) como la aplicación de un plan sistemático de represión estatal, el cual compartió en su alcance nacional características estructurales comunes. Su aplicación conllevó a que todos los ámbitos,

organismos e instituciones estatales se vean afectados. Dicho programa represivo fue adaptado y pensado por los mandos militares considerando las características de extensión del territorio nacional y las particularidades de acción de la militancia política de la época. Esto llevó a, por un lado, estructurar una cadena de mando descentralizada en la práctica efectiva de la represión, otorgando libertad operativa a las instituciones locales, como las fuerzas policiales, quienes por estar asentadas en los territorios poseían redes de conocimiento e información de larga data. Por otra parte, promover acciones de guerra psicológica sobre la población en general busco la desarticulación social, la implantación del miedo y el fomento del colaboracionismo o la menos de la constitución de un clima hostil en el seno social frente a los militantes¹.

Es menester comprender desde aquí que para los insiliados no solo los organismos represivos del Estado significaban la amenaza directa, sino que la sociedad en su conjunto se descubrió por ellos hostil. La desarticulación de las redes de militancia y familiares se vieron favorecidas por campañas públicas de denuncia y actitudes sociales persecutorias que desarticulaban la interpretación de la realidad socio política defendida por estos durante su etapa de militancia. A modo de ejemplo, en más de un testimonio los festejos generales en la sociedad motivados por el mundial de fútbol de 1978 primero y luego la recuperación de las Islas Malvinas en 1982, ambos sucesos producidos durante el proceso dictatorial, provocaron una profunda desilusión y desazón en los insiliados.

El oficio de historiar lo silenciado

La reconstrucción de experiencias no reconocidas por una sociedad como parte de su pasado conlleva a que en buena medida no se posea fuentes voluntarias suficientes y necesarias para investigar. En tanto lxs insiliadxes ven atravesada su historia de vida por el temor, la necesidad de ocultación, la vida en la clandestinidad, la disociación entre su interior y la vida pública que desarrollaron durante dicha experiencia, es que el rastreo de sus vivencias se debe rastrear en sus testimonios orales o en registros personales, tales como fotografías. Esta particularidad es la que llevó a este proyecto a considerar que la historia oral y sus herramientas constituirían la metodología de trabajo para proceder a desarrollar la faena.

De hecho, la historia oral y la historia reciente en Argentina son dos subcampos historiográficos que surgieron hermanados por la coyuntura política y académica de la transición a la democracia. Era la época en que las políticas de la memoria reclamaban memoria, verdad y justicia por las violaciones de los Derechos Humanos cometidos durante la última dictadura cívico-militar y algunos sectores de historiadorxs se hicieron eco de esas demandas (Viano, 2011). A partir de allí se fue generando la posibilidad de recordar, debatir e investigar sobre el terrorismo de Estado, aunque gran parte de los primeros impulsos se produjeron por fuera del campo de la historia, en áreas disciplinares como el periodismo o la antropología y, sobre todo, en el diverso ámbito de las memorias, plasmada en obras literarias y cinematográficas (Águila, 2012; Andújar et al., 2008; Franco & Levin, 2007;

¹ Desde 1968 al menos se encuentran manuales y reglamentos de aplicación de guerra psicológica producidos por el Ejército argentino. El "Reglamento para la Guerra Psicológica" datado en dicha fecha dice entre otras cosas: "la presión psicológica engendrará angustia masiva generalizada que podrá devenir en terror, lo que basta para tener al público (blanco) a merced de cualquier influencia posterior" (Scatizza, 2016, p. 117).

Franco, 2011). En ese contexto, la historia oral generaba una importante posibilidad para la investigación de ese tipo de temáticas, ya que la ausencia de fuentes documentales era argumentada por sectores conservadores como el principal obstáculo para la investigación (Andújar et al., 2008; Viano, 2011). En algunas ocasiones, la existencia de documentación escrita sobre el tema requería de un trabajo de lectura entre líneas, ya que habían sido producidos con una clara intencionalidad política (Ginzburg, 2014).

Pero la historia oral no sólo llegó para suplir la ausencia de otros soportes de memorias, sino que se presentaba como un canal de acceso privilegiado a las subjetividades, experiencias, interpretaciones, estructuras mentales y sentidos comunes (Pozzi, 2013).

Desde esta perspectiva, la historia oral fue la herramienta principal para desarrollar esta investigación en tanto posibilitó articular los conocimientos histórico-sociológicos sobre la historia reciente nacional y provincial con las experiencias vitales narradas por lxs insiliadx. Con esto se generó la posibilidad de poner palabras a un conjunto de vivencias que hasta ese momento habían sido silenciadas, individual y colectivamente. Y ese silencio colectivo (Da Silva, 2001) tiene que ver con las características propias de esa experiencia, anclada en el terror colectivo y en la mudanza de identidades. Los relatos producidos en este trabajo no sólo permitieron conocer cómo fue transitada la experiencia insiliar, sino que también, simultáneamente, provocaron una gran cantidad de reflexiones sobre el protagonismo histórico de cada unx. Retomaremos esta cuestión en el próximo apartado.

La herramienta fundamental implementada durante el proyecto fue la entrevista. Dichas entrevistas se realizaron a cada sujeto en particular. En la mayoría de los casos las entrevistas se realizaron en las residencias particulares de los entrevistados, mientras que en otras ocasiones se dispuso del espacio que el Archivo Provincial de la Memoria posee para el caso. Para estructurar las entrevistas, las cuales vale aclarar fueron semi abiertas, se decidió establecer un conjunto de puntos nodales o mojones que facilitarían identificar experiencias en común contrastables entre cada testimonio y de este modo visibilizar la experiencia insiliar con mayor nitidez. Estos puntos fueron:

- Orígenes familiares, rasgos identitarios. Vinculaciones y adscripciones políticas, formas de participación política.
- Cómo afectó el terrorismo de Estado su vida, su trabajo, sus relaciones familiares y sociales, etc.
- La decisión de quedarse en el país: contexto, condiciones.
- Descripción de las movilidades forzadas en el aspecto territorial y a partir de la composición de los núcleos familiares.
- Cambios en la situación económica, laboral, profesional.
- Cómo se conectaba la vida doméstica y las relaciones con el resto de “la sociedad” durante el insilio.
- Cuando se considera que se termina esa experiencia a partir de las características con que se manifestaba.

Los casi dos años en los cuales este trabajo se desarrolló -y que continúa desarrollándose-, han decantado en un conjunto de resultados concretos no menores, los

cuales atienden en su diversidad a los objetivos específicos de cada institución participante del mismo.

Primeramente, se constituyó en el área de Historia Oral del Archivo Provincial de la Memoria una nueva serie documental que amplía el acervo de testimonios correspondientes a las memorias sobre el terrorismo de Estado. Esta serie denominada “Memorias del Insilio”, cuenta actualmente con ocho entrevistas registradas e inventariadas. En el actual año en curso se proyecta continuar con la realización de entrevistas que amplíen dicha serie y que genera una fuente de información para futuras indagaciones desde distintas perspectivas disciplinares.

En relación al objetivo de proyectar la constitución de un colectivo propio por parte de lxs insiliadxs, el día 10 de noviembre de 2022, en el Patio de las Luces del Archivo Provincial de la Memoria de Córdoba, se realizó el acto inaugural del con la intervención de integrantes de las tres instituciones que constituyen este colectivo. Allí mismo se convocó a quienes se identifican con la experiencia a contar sus historias en un mail creado *ah hoc*, que en los días y semanas siguientes se llenó de correos y de historias de vidas muy similares entre sí y extendidas a lo largo y ancho del país. El trabajo de las integrantes de Familiares fue -y sigue siendo- crear redes identitarias a partir de esos correos.

También actualmente se encuentra en remodelación una sala del Archivo Provincial de la Memoria que alberga la muestra denominada “Bajo la lluvia ajena”. Esta sala, ocupada hasta ahora en recuperar la experiencia del exilio resultante del accionar represivo dictatorial, buscará tras las modificaciones incorporar al insilio y promover su visibilización. A su vez, la incorporación del insilio como un tema en diálogo con el exilio, será expuesto en las visitas guiadas que se realizan cotidianamente en el Archivo, especialmente con instituciones educativas pero abiertas al público en general.

Este trabajo colaborativo entre distintas instituciones y desde diferentes perspectivas disciplinares nos aproxima a la transdisciplinariedad como una necesidad que, si bien está en la base de la historia oral y de los vínculos entre memoria e historia; en este caso excede esas fronteras. La curación de una sala museística implica la coordinación entre arte, arquitectura, comunicación e historia; todo ello atravesado por el eje político ejemplificado en el lema “Memoria, verdad, justicia”. Allí los diálogos de saberes entre distintas áreas son obligatorios para que el producto final contenga las voces de todos los que intervinieron en el proceso.

En ese trabajo transdisciplinar cada área debe cumplir una función, tanto por lo que sus herramientas pueden generar sino también por lo que el resto espera que resuelva. En ese punto es interesante observar cómo la demanda social sobre la historia/los historiadores es la creación de una narración que tenga entidad de “lo verdadero/lo que sucedió”. En ese papel somos requeridos y ese es el resultado que se espera de nosotros, a pesar de que los protagonistas de la historia son los portadores de la memoria. Allí subyace el papel de las instituciones del saber que a lo largo de la historia se establecieron como certificadoras de saberes válidos y verdaderos.

De este modo, el proceso de recuperación, abstracción, nominación y circulación de las experiencias insiliares convierten a las herramientas de producción de la ciencia histórica en lentes que permiten a la sociedad identificar hilos del entramado que hace

a su identidad colectiva y que si bien se encuentran asociados en origen a procesos de la historia reciente, por haber surgido en condiciones traumáticas, quedaron invisibilizados.

La historia oral, la historiografía y los usos de la historia

Analizamos este trabajo como una operación de historia y memoria al mismo tiempo. La demanda de ese colectivo de Familiares que necesitaba poner en palabras una experiencia silenciada durante muchos años cruza la memoria social con la historia en una demanda de reconocimiento a un protagonismo histórico. Ante esa demanda, la historia oral generó la posibilidad de escuchar sobre “lo inaudible social” (Makowski Muchnik, 2017). Si durante la dictadura e incluso en la transición a la democracia, ser un sobreviviente a la represión era algo que generaba todo tipo de sospechas, supuestos, prejuicios; se comprende por qué el relato de esa vivencia fue silenciado. Hay distintos factores que explican que en el presente haya condiciones sociales de escucha, en el cual intervienen los últimos juicios por delitos de lesa humanidad y sobre todo, las políticas estatales de “Memoria, verdad y justicia”.

Reflexionar sobre los elementos que constituyen la memoria, es decir, los recuerdos, los olvidos y los silencios; nos obliga a proyectar esa memoria construida en un determinado contexto histórico. Por supuesto que eso depende de los regímenes políticos, sus intereses, su necesidad de autolegitimarse y de utilizar la historia para ese fin. Pero también ha sido sustancial recurrir a las memorias subterráneas para la recuperación de sujetos históricos invisibilizados en los relatos predominantes y contruidos desde el poder (Pollak, 2006; Traverso, 2016[2011]; Jablonka, 2015). De allí que proyectar los vínculos entre memoria e historia nos obligue a reflexionar sobre la historia como representación, cuyos límites entre la verdad y la fidelidad siguen estando en discusión más allá de que la interferencia del giro lingüístico y del posmodernismo en la historiografía haya pasado de moda (Feierstein, 2019; Iggers, 2012; Spiegel, 2006).

En esta apuesta, la historia oral se presenta como una expresión de esa historiografía que recupera distintos sujetos históricos y multiplica los soportes de memorias históricas. Y también, que sugiere que la historia no puede alejarse de las representaciones que de ella elaboran distintos sujetos, situados históricamente, que en términos de Ricoeur (2004[2000]) colaboran en las operaciones historiográficas. Por ello este trabajo nos recuerda que toda indagación sobre el pasado surge de una preocupación en el presente, algo que desde mediados del siglo XX es conocido y aceptado en la historiografía occidental (Iggers, 2012). Sin embargo, no siempre se explicitan los orígenes de investigaciones que, aunque preocupadas por asuntos actuales, no ponen palabras al lugar de enunciación. Esto no es un dato menor, sabiendo que producimos un conocimiento que tiene usos sociales, pero que también generan sentidos sobre el pasado y el presente. Y eso no es algo abstracto, no funciona para todo el mundo igual, sino que tiene un sentido que es histórico pero también político. Porque la memoria puede saturar la cultura en el deber del recordar que vacía de significados lo vivenciado colectivamente en pos de la trascendencia de nociones universales (Robin, 2012[2003]). Así es como, si bien el terrorismo de Estado ha saturado la memoria y la historia reciente, el insilio ha quedado marginado y silenciado de ese relato. Porque genera incomodidad en quienes lo vivieron, pero también en el resto de la sociedad

argentina que se sumó al lema del “por algo habrá sido” en el que subyace la culpabilización del represaliado y, mucho más, de quienes sobrevivieron a la represión.

La historia oral permite comprender que estas memorias recuperadas en escala individual remiten a un proceso colectivo. Lo que cada individuo en particular decide relatar no es simplemente el resultado de su situación personal sino que es también producto de determinadas formas culturales y sociales que condicionan lo que es válido narrar. Es por ello que las memorias del insilio, si bien se ven enmarcadas dentro de un periodo histórico amplia y diversamente abordado, son prueba de que se encuentra lejos de agotar sus dimensiones de análisis.

En este proceso la historia tiene un valor simbólico y concreto para trascender las vivencias individuales y reconocerlas como parte de un colectivo social, cuyas dimensiones se van ampliando en tanto cada vez hay más gente que se reconoce en las voces de otros. Pero también el diálogo de la entrevista (Arfuch, 1995; Barela et al., 2012) es el generador de palabras para los silencios, sirve para reparar los dolores, es útil para entender las ausencias y comprender que se actúa como se puede, en un marco de posibilidades de acuerdo a distintas coyunturas históricas. Gracias a ello se colabora en la democratización de la narración de ese pasado reciente, subrayando la noción de agencia humana y de protagonismo de los sujetos que actuaron y pensaron sus respectivos tiempos (Schwarzstein, 1991). En ese punto reside el principal aporte de la historia oral a la historiografía, pero también a la sociedad que hizo y hace la historia.

Referencias

- Águila, Gabriela (2012). La Historia Reciente en la Argentina: un balance, *Historiografías* (3), pp. 62-76.
- Águila, Gabriela (2016). Modalidades, dispositivos y circuitos represivos a escala local/regional: Rosario 1975-1983. En: Águila, G., Garaño, S. y Scattizza, P. *Represión estatal y violencia paraestatal en la historia reciente argentina: nuevos abordajes a 40 años del Golpe de Estado*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de la Plata.
- Águila, Gabriela; Garaño, Santiago y Scattizza, Pablo (coords.) (2016). *Represión estatal y violencia paraestatal en la historia reciente argentina. Nuevos abordajes a 40 años del golpe de Estado*. Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata.
- Andújar, Andrea; D’Antonio, Débora y Eidelman, Ariel (2008). En torno a la interpretación de la historia reciente argentina. Un debate con Luis Alberto Romero. *Lucha armada en la Argentina*, N° 11, pp. 108-116.
- Arfuch, Leonor (1995) *La entrevista, una invención dialógica*, Barcelona: Ed. Paidós.
- Barela, Liliana et al. (2012) *Algunos apuntes sobre historia oral y cómo abordarla*, Buenos Aires: Dirección General de Patrimonio e Instituto Histórico.
- Coraza de los Santos, Enrique (2020). ¿De qué hablamos cuando nos referimos a las movilizaciones forzadas? Una reflexión desde la realidad latinoamericana, *Estudios*

políticos, 57, <https://revistas.udea.edu.co/index.php/estudiospoliticos/article/view/338902>

- Da Silva Catela, Ludmila (2001). De eso no se habla. Cuestiones metodológicas sobre los silencios en entrevistas a Familiares de desaparecidos políticos, *Historia, Antropología y Fuentes Orales*, Barcelona.
- Feierstein, Daniel (2019). *Memorias y representaciones. Sobre la elaboración del genocidio*. Buenos Aires: FCE.
- Franco, Marina (2011). En busca del eslabón perdido: reflexiones sobre la represión estatal de la última dictadura militar. *Estudios*, N° 25, pp. 31-45, <https://doi.org/10.31050/re.v0i25.470>
- Franco, Marina y Levin, Florencia (comps.) (2007). *Historia reciente: perspectivas y desafíos de un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós.
- Ginzburg, Carlo (2014). *El hilo y las huellas. Lo verdadero, lo falso, lo ficticio*. Buenos Aires: FCE.
- Igggers, Georg (2012). *La historiografía del siglo XX. Desde la objetividad científica al desafío posmoderno*, Buenos Aires: FCE.
- Jablonka, Ivan (2015). *Historia de los abuelos que no tuve*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Makowski Muchnik, Sara E. (2017). Por una escucha de lo inaudible social. Arqueologías y tácticas. En: Graciela De Garay Arellano y Jorge Aceves Lozano. *Entrevistar ¿Para qué? Múltiples escuchas desde diversos cuadrantes*. México: Instituto Mora, pp. 126-146.
- Pollak, Michael (2006). *Memoria, olvido, silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límite*, Buenos Aires: Ediciones Al Margen.
- Pozzi, Pablo (2013). Los desafíos de la historia oral en América Latina. *Historia, Voces y Memoria. Revista del programa de Historia Oral*. N°6, Buenos Aires, pp. 7-18.
- Ricoeur, Paul (2004[2000]). *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: FCE.
- Robin, Régine (2012[2003]). *La memoria saturada*, Buenos Aires: Waldhuter editores.
- Scatizza, Pablo (2016). *Un Comahue violento. Dictadura, represión y juicios en la Norpatagonia Argentina*. Buenos Aires: Prometeo.
- Schwarzstein, Dora (1991). *La historia oral*. Buenos Aires, CEAL.
- Spiegel, Gabrielle (2006) La historia de la práctica: nuevas tendencias en historia tras el giro lingüístico, *Ayer* 62/2006, Dossier Más allá de la historia social, pp. 19-50.
- Traverso, Enzo (2016[2011]). *La historia como campo de batalla. Interpretar las violencias del siglo XX*, Buenos Aires: FCE.
- Viano, Cristina (2011). Historia reciente e historia oral. Algunas reflexiones sobre un derrotero inseparable en la historiografía argentina actual. En: Gerardo Necochea Gracia y Antonio Torres Montenegro (comps.). *Caminos de historia y memoria en América Latina*. Buenos Aires: Ed. Imago Mundi, pp. 277-288.



El imaginario socialista en Río Cuarto, siglo XX: Antonio Sosa Avendaño y su discurso en honor al panteón liberal de la Nación

Rocío Araya
FCH/UNRC - CIN
roociaraya@gmail.com

Resumen

Este escrito propone abordar el discurso socialista desplegado en la segunda mitad del siglo XX en Argentina en honor al panteón liberal de la Nación, puntualmente entre las décadas de 1950-1980. La perspectiva analítica asumida propone examinar el imaginario socialista desde una mirada específicamente local, situada en Río Cuarto, Córdoba, analizando su producción en torno a los “grandes hombres del siglo XIX” mediante las intervenciones intelectuales de uno de sus principales exponentes: Antonio Sosa Avendaño. Derivado de ello, se hace foco en las lecturas del dirigente en torno al pasado histórico argentino en función a la rehabilitación de las matrices del liberalismo del siglo XIX, que sus producciones periodísticas ponen, particularmente, en evidencia. Respecto a la metodología, esta investigación se sustenta en un trabajo documental con fuentes primarias de índole periodística, tratándose de un estudio de carácter eminentemente cualitativo. El corpus documental se compone por los artículo/columnas de autoría de Sosa Avendaño en el diario *El Pueblo*, sitas en el Archivo Histórico Municipal de Río Cuarto (AHM). El estudio de las izquierdas, puntualmente del socialismo, fue y continúa siendo un objeto potencial y fructífero de análisis, cómo pretende cristalizarse en el presente trabajo.

Palabras clave: socialismo- liberalismo- intervenciones intelectuales- memoria- próceres

Introducción

El presente trabajo es fruto de una investigación mayor. Forma parte de la tesis de licenciatura en Historia titulada *Imaginación socialista, memoria y política: las intervenciones intelectuales de un socialista del interior del interior, Antonio Sosa Avendaño (1950-1980)*, realizada en la Universidad Nacional de Río Cuarto en el marco de una beca de Estimulo a las Vocaciones Científicas otorgada por el Consejo Interuniversitario Nacional, año 2022/2023.

El estudio se presenta como un aporte a la historia intelectual y política de Río Cuarto, considerando el rol nodal que ocupa hoy la relación del historiador con su pasado reciente, con el vínculo entre historia y memoria, en un momento en que es importante la recuperación de las voces críticas de las izquierdas, que en el pasado regional fueron enunciadores de miradas que discutían la hegemonía liberal. En la actualidad se cuenta con numerosos escritos que se ocupan de estudiar a las izquierdas en el siglo XX desde perspectivas macro analíticas. Sin embargo, el Partido Socialista (PS, en adelante) y su accionar en contextos

situados, continúa, pese a su relevancia histórica, sin ser exhaustivamente examinado. En este marco, y desde un ángulo más ceñido a lo historiográfico, se procura continuar con la línea de investigación iniciada por Osvaldo Prieto en la década del 2000, en relación al estudio del PS riocuartense. Se trata de una indagación que, hasta el momento no fue proseguida por otros estudios, con excepción del trabajo de Karina Martina (2011), y que, a su vez, quedó circunscripta en su alcance temporal en la primera mitad del siglo XX. Por tales motivos, esta presentación prosigue la tarea iniciada por Prieto, con el fin de suplir aquellas “ausencias” de las cuales la historiografía regional aún no se ha ocupado.

El objetivo general de este trabajo es historizar e interpretar las intervenciones intelectuales de uno de los principales referentes del socialismo de Río Cuarto en la segunda mitad del siglo XX, sujeto de la modernidad periférica y operador cultural e intelectual, atendiendo a su imaginación socialista en relación al panteón liberal de la Nación. Respecto al objetivo específico, se procura comprender el pensamiento de izquierda de Antonio Sosa Avendaño en función a la rehabilitación de las matrices del liberalismo del siglo XIX, que sus intervenciones intelectuales ponen, particularmente, en evidencia.

En cuanto a la metodología, esta investigación se sustenta en un trabajo documental con fuentes primarias de índole periodística, tratándose de un estudio de carácter cualitativo. El corpus documental se compone por los artículos/columnas de autoría de Sosa Avendaño en el diario *El Pueblo*. En efecto, se utiliza el método interpretativo y comprensivo para llevar adelante un análisis historiográfico de las publicaciones del sujeto político e intelectual, vislumbrando la construcción de memoria y los sentidos que efectuaba desde un contexto local, su sensibilidad y pensamiento de izquierda.

El escrito se organiza en tres apartados: en el primero y en el segundo, se atiende el discurso de Sosa Avendaño en honor al panteón liberal de la Nación, analizando dos de los grandes nodos temáticos que interpelaron al dirigente. Por un lado, la Revolución de Mayo de 1810 y los tiempos independentistas, sus exponentes: Manuel Belgrano y José de San Martín. Por el otro, la Generación de 1837 con Domingo F. Sarmiento y Juan B. Alberdi como sus principales representantes. Finalmente, se cierra el trabajo con las conclusiones finales.

Los próceres de la Revolución de Mayo de 1810 desde el socialismo riocuartense

Omar Acha (2009) señala que una peculiaridad del socialismo radica en su lectura liberal del pasado argentino, evidenciándose en la pluma de los dirigentes del PS una rehabilitación de las matrices del liberalismo del siglo XIX. Tal motivo explica que uno de los nodos temáticos más significativos en cuanto a tema de indagación por parte de la izquierda sea la Revolución de Mayo de 1810. En efecto, esta cuestión puede verse claramente en la escritura de Sosa Avendaño en Río Cuarto, desde las que se ocupa de operar sobre Manuel Belgrano y José de San Martín. Sobre el primero sostiene:

[...] La vida de nuestros antepasados desbordante de sentimientos de justicia y forjadores de nuestra nacionalidad nos ofrece siempre hechos y aspectos que deberían servir a cada nueva generación de argentinos para emularlos y acrecentarlos en el hacer diario de la vida. De nada valdrá si nuestras obras son diferentes y contrarias a las obras de bien que ellos realizaron y que nos dejaron como herencia de civilización y progreso. Uno de los hombres a quien yo quiero evocar en este día para rendirle el homenaje de mi gratitud de argentino es don Manuel Belgrano,

por la herencia moral que supo legarlos en su acción de verdadero patriota [...] creador de la primera legislación obrera argentina [...] nobles palabras escritas en aquellos lejanos tiempos pueden aún servir de estímulo para los tiempos que vivimos (*El Pueblo*, 19 de junio de 1966).

La publicación no es casual, tratándose de un artículo evocativo en el que se homenajea la figura de Belgrano, puesto que el 20 de junio se celebra en Argentina el día de la Bandera Nacional y la conmemoración de la muerte de su creador. Sosa Avendaño reivindica el “*aspecto moral*” que representa la imagen de Belgrano, “*moral de la que estamos necesitados hoy*”, sostiene; conjuntamente con la actualización de las ideas de civilización y progreso en cuanto “herencia”. Se consideran dos aspectos centrales a destacar de esta columna. Primeramente, el dirigente trae a colación “la primera legislación obrera” para referir a cómo a pesar del progreso económico y técnico que presenciaba el país en el momento en que escribía, todavía podía verse en la legislación trabajadora en la década del 60’, lagunas que solo serían cubiertas por el hombre que presentara “*sentimientos de solidaridad y justicia*”. Lo cual da cuenta de la existencia de un *discurso social* (Altamirano, 2002) generado bajo condiciones contextuales particulares, reflejo de la orientación socialista del militante. En este sentido, manifiesta una postura adepata al socialismo criticando de manera implícita las ausencias presentes en la legislación obrera, pese a los avances efectuados con el peronismo en el poder, cuestión de relevancia considerando que el PS fue su ferviente opositor.

Un último punto, tiene que ver con el contexto histórico altamente convulso en el que el dirigente intervenía intelectualmente. María Cristina Tortti (2009) argumenta que en la segunda mitad del siglo XX el imaginario socialista se hallaba atravesando una *profunda crisis*. La autora sostiene que la fragmentación del PS inició en 1950, frente a la emergencia del movimiento peronista que redefinió al adversario para los partidos que tradicionalmente competían en la escena pública, generando una fractura en el interior del socialismo. En el PS convivían dos posturas: por un lado, el sector más tradicional liderado por Américo Ghioldi, con un perfil liberal-democrático que continuaba la línea ideológica del Dr. Juan B. Justo; por el otro, se ubicaban aquellos militantes que buscaban *renovar* al “viejo” PS, volviendo a hacer de él una organización ligada a los trabajadores (Tortti, 2009, pp. 18-19). El punto de conflicto entre las partes residía principalmente en relación al peronismo, puntualmente en torno al interrogante ¿qué hacer con el peronismo? La corriente *renovadora* era conciliadora y “pro-peronista”, cuestión inconcebible para los “viejos socialistas”. Estos últimos, apoyaban las diferentes medidas tomadas por “Revolución Libertadora”, motivo por el cual eran tildados de “gorilas” por los *renovadores* (Tortti, 2009, pp. 32-33). En efecto, en los 50’ se trazó una línea divisoria entre “vieja” y “nueva” izquierda, que culminaría posteriormente con la crisis y disolución del partido.

En este contexto histórico altamente convulso y complejo, se inserta la labor intelectual de Sosa Avendaño en *El Pueblo* como columnista. Así, el discurso pregonado por el dirigente seguía apegado a los ideales del socialismo fundacional de Juan B. Justo, de corte liberal, cientificista y evolucionista, en el cual destacaba la idea de “civilización y progreso” en términos fundamentalmente *morales y ético-políticos*; y también, la idea de Nación articulada con la imagen de *ciudadanía virtuosa*. Por tal motivo, se sostiene que Sosa Avendaño escribía desde la “vieja izquierda”. A modo de balance, estos elementos señalados se cristalizan en la mayor parte de su producción periodística. En este marco, se

lee otra columna de 1966 que tiene como objeto a la figura del Gral. José de San Martín, personalidad protagónica de los tiempos independentistas:

[...] para evocar a un prócer como San Martín, sean oportunas, como introducción, las palabras de otro argentino ilustre, cuando nos dice: "Mientras tenemos hombres que no están contentos sino cuando se les ofusca con el incienso del aplauso [...] teníamos otros que ver arder los anales de su gloria individual sin tomarse el comedimiento de apagar el fuego destructor". Tales palabras escritas por Juan Bautista Alberdi, el autor de las "Bases", luego de visitar al prócer en 1843 y con las cuales quería destacar su modestia [...] San Martín, aparte de ser un gran soldado de la libertad, era igualmente un espíritu evolucionado amante de la cultura y de la elevación moral de los hombres (*El Pueblo*, 16 de agosto de 1966).

Aquí también se evidencia un discurso centrado en los "grandes hombres" del siglo XIX. Para referir a San Martín, Sosa Avendaño trae a colación los argumentos de otro referente liberal, Juan B. Alberdi. La fuente es elocuente puesto que permite constatar cómo se hace presente otro punto temático examinado por la historiografía de izquierda, en referencia a los intelectuales de la generación de 1837, problema que será objeto de análisis en el siguiente apartado. Asimismo, lo interesante de esta columna radica en observar el complejo contexto político en el que se encontraba escribiendo Sosa Avendaño, sobre todo en el marco del golpe de estado de junio de 1966, dictadura autodenominada «Revolución Argentina», que se extendería hasta 1973; y luego la dictadura iniciada en marzo de 1976. Esta coyuntura política y cultural no parecería haber "incidido" en la línea discursiva de un hombre que seguía escribiendo de acuerdo a una imaginación política de otra época. En este sentido, en 1978 continuaría apostando a la figura de "prócer" de San Martín en estos términos:

Su condición de ciudadano probo, bondadoso y desinteresado, es lo que más debe interesarnos en estos momentos en que se van a cumplir dos siglos del día glorioso de su natalicio. Si en verdad hubo en San Martín un gran militar, hubo en él con más brillantes contornos un sostenedor acérrimo de los principios de democracia y de justicia, tan necesarios entonces como ahora [...] Nosotros somos descendientes y como tales que nuestro sincero homenaje al libertador en este segundo centenario de su natalicio, y siempre sea: escuchar su mensaje de bien, tratar de emularlo (*El Pueblo*, 25 de febrero de 1978).

Esta columna titulada "*Enseñanzas del prócer*" enfatiza en un San Martín ciudadano y no tan marcadamente militar. Como ya se adelantó, es notable observar cómo el dirigente seguía apegado, a una visión esencialista y moral de la política, en un contexto político en el que acontecía el autodenominado "Proceso de Reorganización Nacional", de grave dislocación de las certezas políticas, primero, y con la implementación de un plan sistemático de terrorismo de estado, luego. En este escenario histórico tan complejo, Sosa Avendaño continúa anclado en la matriz liberal para interpretar el pasado y el presente argentino.

Ambos artículos son significativos puesto que tienen por objeto el enaltecimiento de la figura de San Martín en plena coyuntura dictatorial. Si bien es cierto que se cristaliza una línea de continuación desde la matriz liberal, también existió un marco de invención en los *usos del pasado* que Sosa Avendaño practicaba en sus escrituras periódicas y conmemorativas. En este marco, no es casualidad que aludiera al "ideal sanmartiniano" de

democracia en tiempos dictatoriales en los que la misma se encontraba en peligro como producto del sangriento accionar de las Fuerzas Armadas. En efecto, se visualiza a un dirigente e intelectual que leía la escena política en la que se encontraba, y no solo eso, sino que también se manifestaba cuidadosa y críticamente en y sobre la misma. Lo cual queda en evidencia en su reivindicación de personalidades patrióticas, proponiéndolas como arquetipos ideales mediante los que implícitamente criticaba el escenario histórico en el que vivía.

También es importante recordar que la dictadura haría sus propias lecturas acerca de San Martín. Marta Philp presenta la discusión de un problema clásico, el de la vinculación entre los usos del pasado y la legitimación del poder. Para trabajar este problema, la autora se centra en estudiar de manera comparada, el lugar ocupado por el Instituto Sanmartiniano en dos periodos históricos puntuales: el de la última dictadura argentina, y en la llamada “transición a la democracia” (Philp, 2009, p. 553). Respecto a las resignificaciones de las imágenes del prócer realizadas por la última dictadura militar, esta hizo suyo un discurso que reivindicaba la figura de San Martín con el fin de justificar la irrupción del golpe de estado que azotó a la Argentina a finales de la década de 1970. Esta cuestión que se vio reflejada con claridad en 1978, con la celebración del bicentenario del natalicio de San Martín, organizando actos y desfiles – entre otro tipo de accionares – en diferentes puntos del país con el objetivo de homenajear a la figura concebida como un guía cuyas enseñanzas se tornaban imprescindibles para encauzar al país en la senda de la organización (Philp, 2009, p. 558). Asimismo, las lecturas que la dictadura de 1976 haría sobre San Martín, también fue un tema estudiado desde una perspectiva local (Río Cuarto) por Eduardo Escudero (2023).

En consonancia con Marta Philp (2009), el autor visibiliza la composición por parte de las Fuerzas Armadas de una imagen venerable del Ejército: identificándolo con liberadores latinoamericanos como José de San Martín y Manuel Belgrano, siendo las Fuerzas Armadas las encargadas de restituir el pasado “glorioso” del siglo XIX. 1978 resultó ser, según el autor, un tiempo de experimentación sanmartiniana, en donde los militares hicieron del Bicentenario Sanmartiniano una instancia propicia para sus utilidades identitarias. En el interior de Córdoba, se cristalizó un accionar politizado de las instituciones locales como la SADE, la Asociación Cultural Sanmartiniana, y también de las editoriales *El Pueblo* y *La Calle*. En esta investigación se visibiliza en la pluma de Sosa Avendaño la representación de un San Martín menos marcial, a contraposición de la imagen revalorizada por la última dictadura.

A modo de síntesis, se documentó la importancia que le otorga Sosa Avendaño al estudio de la Revolución de Mayo y el posterior periodo independentista. Así también, la pluma del dirigente se introduce en palabras de Díez Rodríguez (2016) dentro de un socialismo que se puede calificar como más *cultural, ético y moral*. El punto de observación se encontraría en la sociedad y en los valores que la misma ostenta. En consonancia, se visualiza un Sosa Avendaño que exalta la moralidad social de los sujetos, presentando a los próceres del siglo XIX como “ideales” a seguir.

La Generación de 1837 en manos de Antonio Sosa Avendaño

Omar Acha (2009) historiza la historiografía de izquierda y señala la importancia que los militantes le otorgan al estudio de ciertos nodos temáticos, entre ellos a la generación de 1837, siendo sus principales exponentes Domingo F. Sarmiento, Juan B. Alberdi, Esteban Echeverría, entre otros (Katra, 2000). En este sentido, Sosa Avendaño otorgaba un papel fundamental a los personajes de la generación, puntualmente a Sarmiento:

Cuando la astucia desplazó a la gloria,
Cuando la soberbia implantó su estrado,
Yo me detuve a revisar la Historia,
Buscando algún sendero ya olvidado.

Y embargado en profundo sentimiento,
Con algo de vergüenza y gratitud,
Encontré la figura de Sarmiento
Esculpida en granito de Virtud.

Y pensé que sólo honran su memoria
Los que en Obras se dan día tras día.
Sin buscar halagos de victoria (*El Pueblo*, 10 de septiembre de 1950).

El extracto citado hace referencia a un poema titulado "*Sarmiento*" (1950). La relevancia de la publicación en vistas de entrever el trabajo intelectual de Sosa Avendaño, radica en el reconocimiento de tres cuestiones puntuales. En primer lugar, la publicación de la poesía no fue casual, sino en homenaje a Sarmiento puesto que, el día 11 de septiembre se celebra en Argentina el Día del Maestro, en conmemoración del aniversario de su muerte. En segundo lugar, el artículo fue publicado durante el primer gobierno de Juan D. Perón. García Sebastiani (2005) ilustra cómo desde que Perón emergió en la escena pública, la política argentina se vivió y se interpretó a partir de las rivalidades recíprocas generadas entre sus partidarios y sus contrarios. Desde las antípodas del peronismo, Sosa Avendaño evidencia en su poema, más allá de una escritura evocativa, una crítica implícita al gobierno, fruto de su condición de socialista y de antiperonista. Para el dirigente, el gobierno de Perón era sinónimo de la "*soberbia que implantó su estrado*". En este marco, reivindica ciertos valores de Sarmiento como la "*virtud*" y la "*verdad*", invitando a la población a seguirlos para así honrar las enseñanzas del "padre del aula", en un contexto dónde el peronismo ponía en peligro dichos ideales. En esta misma línea de análisis, se sitúa otra columna en memoria de Sarmiento, en este caso, a finales de la década del 60':

[...] Tarea más que fácil resulta para los seres desprevenidos y simplistas ponerse a recoger un dato cualquiera acerca de la vida del gran Maestro [...] Pero cosa distinta es querer emular sus palabras, sus acciones y sus hechos. Educación y libertad fueron los férreos puntuales de su titánica lucha [...] Es hora de que los argentinos comprendamos que todavía hoy son actuales lo mismo su prédica que su obra, tanto en favor de la educación como de la libertad de los pueblos [...] Al señalar el sentido social de la educación común que él preconizaba, tuvo cuidado en

aclarar que no se refería solo que las aulas pueden dar. Él quería un vasto sistema de educación integral (*El Pueblo*, 11 de septiembre de 1968).

Dicho artículo se titula "*Sarmiento, en la educación y en la libertad*", publicado en 1968. Resulta significativo considerar el contexto histórico dictatorial en el que se encontraba escribiendo el dirigente. En este escenario, Sosa Avendaño se encargaba de reivindicar ciertos ideales de Sarmiento, como la "*libertad de los pueblos*" y el "*sentido social de la educación*" que, desde su óptica, corrían un inminente riesgo. En 1969 el socialista continúa reivindicando la obra de Sarmiento sosteniendo que, la mejor manera de rendirle homenaje era "*leer su prédica siempre actual, y con idéntica pasión emular su obra trabajando permanentemente por lo que él más quiso: la educación del pueblo*" (*El Pueblo*, 11 de septiembre de 1969).

Respecto a las columnas de autoría del dirigente en memoria de Sarmiento, se destacan algunos aspectos importantes. Sarmiento ocupó un lugar preponderante en la imaginación histórica de Sosa Avendaño, cuestión que se estima vinculada con la importancia que le otorgaba a la juventud y a la educación. Osvaldo Prieto (2003) explica la relevancia brindada por el dirigente a estos temas sosteniendo que, sus líneas estuvieron marcadas por el interés hacia el «juvenilismo» visualizado como cimiento a partir del cual construir una nueva sociedad, siendo la educación humanista la plataforma de «elevación intelectual» de la misma juventud (Prieto, 2020, p. 86). Por tal motivo, se comprende la importancia que el dirigente le otorgaba a la figura de Sarmiento, "*el prócer de nuestra civilidad*". En esta investigación se sedimenta la hipótesis de considerar la *memoria y usos del pasado* que ejercitaba el socialista, como estrategias políticas e intelectuales que le permitieron legitimar su propia identidad en un momento de crisis partidaria y filosófica, revalorizando la imagen de los liberales del siglo XIX, y, utilizándolos como medio para emitir críticas de manera indirecta a su presente histórico de la segunda mitad del siglo XX.

Armas y Martina (2019) destacan la importancia de la expansión de la prensa periódica para el PS, tornándose un arma fundamental mediante la que fijaba posición en el escenario político local (Armas y Martina, 2019, pp. 104-105). Si bien las autoras sitúan el papel vital de la prensa escrita en la primera mitad del siglo XX, considerando la producción de Sosa Avendaño en *El Pueblo*, se sostiene que sus argumentos siguen siendo válidos para el estudio del PS en la segunda mitad del siglo, en un escenario de crisis y posterior disolución partidaria.

Conclusiones

En este trabajo se hizo una lectura de las intervenciones intelectuales del socialista riocuartense Sosa Avendaño. El escrito focalizó en su faceta periodística en *El Pueblo*, buscando así contribuir a la historia intelectual y política de la ciudad en el siglo XX.

El socialismo en el interior, específicamente en Río Cuarto, fue una temática poco examinada hasta el momento. En este marco, la investigación continúa la indagación iniciada por Prieto en relación al estudio del socialismo local, intentando suplir de manera parcial algunas de las ausencias de las cuales la historiografía regional aún no se ha ocupado. Uno de los factores que hace rico el estudio es la temporalidad en la que se sitúa, siendo las

décadas de 1950-1980 una época compleja, de conflicto y convulsión política considerando el impacto del peronismo y de los posteriores golpes de estado en las izquierdas.

De la realización de la presente investigación se destacan tres consideraciones importantes. Primeramente, en las producciones intelectuales de Sosa se constata un discurso que continúa apegado a lo largo del siglo XX al socialismo fundacional de Juan B. Justo, de índole liberal, positivista y evolucionista. Por lo cual se habla de una continuidad discursiva y ética.

Seguidamente, otra consideración importante refiere al uso del pasado que se cristaliza en las intervenciones intelectuales de Sosa. En *El Pueblo* sus artículos periodísticos muestran una interpretación del pasado histórico en relación al liberalismo del siglo XIX, preconizando así la historia de “los grandes hombres”. Si bien se constata una producción evocativa en torno a los próceres en festividades patrias, también se cristaliza en Sosa Avendaño una lectura crítica del presente en el que escribía, presentando a estas personalidades como arquetipos ideales, modelos a seguir en un contexto ajeno a sus enseñanzas y valores. Considerando que en la década del 70’ el PS ya no existía como entidad partidaria, Sosa Avendaño escribía y leía el escenario histórico desde su condición de anti peronista y anti dictatorial.

Fuentes primarias

El Pueblo, Río Cuarto, 10 de septiembre de 1950.

El Pueblo, Río Cuarto, 19 de junio de 1966.

El Pueblo, Río Cuarto, 16 de agosto de 1966.

El Pueblo, Río Cuarto, 11 de septiembre de 1968.

El Pueblo, Río Cuarto, 11 de septiembre de 1969

El Pueblo, Río Cuarto, 25 de febrero de 1978.

Referencias bibliográficas

Acha, Omar. (2009). *Historia Crítica de la historiografía argentina. Vol 1: Las izquierdas en el siglo XX*. Buenos Aires: Prometeo.

Altamirano, Carlos. (2002). *Términos críticos de sociología de la cultura*. Buenos Aires: Paidós.

Armas, María Celeste y Karina Martina. (2019). La conformación de una sociedad civil moderna: partidos políticos y grupos de poder local (1890-1930). En Carbonari, María Rosa y Gabriel Carini (Comps.), *Río Cuarto y su región en clave histórica. Huellas, fragmentos y tensiones con los macro-relatos (1786-1955)* (pp.103-126). Río Cuarto: UniRío editora.

Díez rodríguez, Fernando. (2016). *La imaginación socialista. El ciclo histórico de una tradición intelectual*. Barcelona: Siglo XXI.

- Escudero, Eduardo (Comp.). (2020). *No tan pequeños universos. Intelectuales, cultura y política en Río Cuarto en el siglo XX*. Río Cuarto: UniRío.
- Escudero, Eduardo. (2023). El Bicentenario Sanmartiniano de 1978. Tiempos conjugados, memorias útiles y modulaciones locales para legitimación de la dictadura. En Harrington, Claudia y Eduardo Escudero (Comps.), *Sujetos del pasado local y disputas por el futuro : mujeres, intelectuales, civiles y militares en Río Cuarto, siglo XX* (pp. 128-148). Río Cuarto: UniRío editora.
- García Sebastiani, Marcela. (2005). *Los antiperonistas en la Argentina peronista. Radicales y socialistas en la política argentina entre 1943 y 1951*. Buenos Aires: Prometeo.
- Isaguirre, Omar y Carlos Mayol Laferrere. (2019). *Historia de los diarios de Río Cuarto (1875-2015). Ciento cuarenta años de noticias*. Río Cuarto: Ediciones de la Concepción.
- Katra, William (2000). *La Generación de 1837. Los hombres que hicieron al país*. Buenos Aires: Emecé.
- Philp, Marta (2009). Los guardianes de la memoria del padre de la patria: usos políticos de San Martín en la historia argentina reciente. *Diálogos*, vol.13, N,º3, 553-571.
- Prieto, Osvaldo Emilio. (2003). *Arielismo y socialismo en Río Cuarto*. Río Cuarto: Editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Prieto, Osvaldo Emilio (2020). *Arielismo y socialismo en Río Cuarto*. En Escudero, Eduardo (Comp.), *No tan pequeños universos. Intelectuales, cultura y política en Río Cuarto en el siglo XX* (pp. 53-96). Río Cuarto: UniRío editora.
- Tortti, María Cristina. (2009). *El "viejo" partido socialista y los orígenes de la "nueva" izquierda" (1955-1965)*. Buenos Aires: Prometeo.



La disputa por la profesionalización de saberes en la institucionalización de la Filosofía en la Universidad Nacional de Córdoba (1930 - 1934)

Francisca Mattoni

Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC.

fran.mattoni@mi.unc.edu.ar

Resumen

La filosofía aparece en la Universidad Nacional de Córdoba en sus orígenes jesuíticos con diferentes nombres y formas de enseñanza, entrelazada con la presencia religiosa en la casa de estudios cordobesa. Luego del derrumbe del orden colonial y durante el proceso de construcción del estado nacional, en 1869 se propone un proyecto de cambio de estatuto para la UNC, el cual estipula su conformación a partir de cuatro Facultades con competencias específicas. La mención de una Facultad de Filosofía en 1869, nos invita a pensar un proyecto de formación de profesionales en estas áreas de conocimiento, tal como estaba pasando en la Universidad de Buenos Aires. Aún así, los conocimientos referidos a la filosofía se siguieron aglutinando en estudios específicos de posgrado que realizaban abogados, egresados de la Facultad de Derecho, sin intenciones de conformar propuestas de enseñanza, proyectos de investigación propios, mucho menos hablar de una profesionalización para estos conocimientos. La institucionalización de la filosofía se verá inbrincada con la disputa existente en el ámbito universitario sobre recuperar las bases de la tradición jesuita en el espacio universitario como constructor de nuevas ideas y de un lugar propicio para la investigación y la idea de una universidad óptima para el desarrollo y la modernización, dejando de lado la mera entrega de títulos.

Palabras clave: Universidad, Córdoba, Institucionalización, Filosofía, Profesionalismo.

Disputas políticas y acuerdos universitarios. 1930-1932

En las instituciones universitarias de nuestro país, los debates sobre cómo producir conocimiento y a la vez generar profesionales preparados para enfrentar las demandas del estado argentino, fueron motivos de fuertes debates a lo largo de todo el s. XIX y principios del s. XX. Debido a las corrientes modernas y esta organización estatal incipiente, el objetivo profesional pasó a tener un primer plano en la enseñanza universitaria dentro del territorio nacional. Esta tendencia se dio en consonancia con las necesidades de la instrucción pública y la formación de profesionales para el Estado (Buchbinder, 2005, p.22). Los procesos de nacionalización de las universidades, la Ley Avellaneda y las nuevas reformas estatutarias, promovieron direccionar las instituciones de educación superior hacia funciones que propiciaron la formación para futuros médicos, ingenieros y abogados dedicados a ocupar directamente los distintos sectores de la administración pública. Como dice Korn (1983,

p.233) las generaciones que habían estado dedicadas a sentar las bases para la consolidación del Estado habían carecido de verdaderas inquietudes espirituales, imponiendo un carácter pragmático y utilitarista a la educación, sobre todo en las instituciones universitarias que fueron virando a características exclusivamente profesionalistas, enfocadas en la emisión de títulos de grado, ya sea para ejercer una función práctica o garantizarse prestigio dentro de los nuevos marcos estatales a nivel nacional y/o provincial.

Ernesto Quesada (1918: p.22) en *El ideal Universitario* describe a las tres universidades en Argentina hasta el momento como escuelas profesionales con el objeto exclusivo de otorgar diplomas habilitantes para el ejercicio de una determinada profesión, siendo estas organismos gubernamentales con una finalidad meramente práctica lo cual significaba un verdadero atraso a la hora de poder desarrollar una cultura científica desinteresada, sin un fin utilitario y esencialmente universitaria.

La Universidad de Córdoba siempre se posicionó muy arraigada en sus raíces jesuitas, mostrando una impronta diferente a la de las otras dos universidades más jóvenes del país ubicadas en La Plata y Buenos Aires, pero no pudo escapar de estas influencias que dictaba la impronta profesionalista bajo la égida del gobierno nacional. Aún así, la reticencia institucional ante ciertas modificaciones que se fueron proponiendo para la educación superior a lo largo del país, hicieron que muchas de las reformas o propuestas realizadas a nivel nacional terminaran siendo amalgamadas a formas y procesos propios de los claustros cordobeses, manteniendo muchas de sus tradiciones y llegando con propuestas académicas mucho menos atractivas y de avanzada en comparación a las de las otras universidades, dejando en pausa propuestas o lineamientos sugeridos por el gobierno nacional como por ejemplo la creación de la Facultad de Filosofía y Humanidades, ya proyectada en 1879 por el poder ejecutivo (Buchbinder, 2005: p.37).

El proceso reformista de 1918 generó la apertura de debates políticos a la interna de los claustros universitarios y profundizó la división entre católicos y liberales en la élite intelectual y política cordobesa¹, pero no logró cambios trascendentales en las posturas sobre los distintos modelos educativos hacia los que debía dirigirse la Universidad. En este sentido, la dirección que va a ir tomando la Universidad de Córdoba a fines del s. XIX y principios del s.XX no van a ser señales de “atraso” o “enclaustramiento” sino que van a significar una resistencia a lo que se proponía desde Buenos Aires y de la impronta del positivismo. Aunque se va a dar mucho más tarde en la provincia mediterránea, la idea de ser anti-profesionalista en Córdoba va a surgir desde un lugar muy diferente al simple positivismo y la renovación científica, y el consenso final que vamos a ver en este capítulo entre los distintos sectores universitarios se va a dar a partir de una de las bases de la fundación de esta casa de estudios, como idea de creadora de conocimientos que no tienen un fin práctico sino un fin espiritual.

1 La acentuación progresiva de la división entre católicos y liberales va a tener su momento culmine años antes de la Reforma Universitaria de 1918 con la defensa de la tesis de Ramón J. Cárcano sobre la igualdad de derechos civiles entre los hijos naturales, adulterinos, incestuosos y sacrílegos donde tuvo que intervenir el gobierno nacional disputando directamente con el poder eclesiástico cordobés. Según Buchbinder (2005;p.40) el predominio cerrado de la tradición católica más ortodoxa e intolerante fue resquebrajándose a raíz de este hecho - siendo sus egresados más ilustres los damnificados y en disputa con el poder de la iglesia desde una postura secular - profundizando la división entre lo universitario y lo eclesiástico, pero sin que la esencia religiosa dejará de ser parte de las bases fundamentales de la institución universitaria.

A principios de 1930 la Universidad Nacional de Córdoba se encontraba subsumida a las crisis y a los debates políticos que estaban sucediendo en la Argentina y en la provincia. Los cambios de autoridades eran constantes y la disputa entre reformistas liberales y nacionalistas conservadores era algo que continuaba siendo transversal a todos los claustros.

El 6 de septiembre de 1930 con el golpe de estado que depuso a Hipólito Yrigoyen, en la provincia de Córdoba, Jose Antonio Ceballos, el gobernador radical yrigoyenista electo entregó el poder a las autoridades militares y asumió como gobernador de facto Carlos Ibarguren². El 9 de septiembre, en la Universidad Nacional de Córdoba, el rector Luis Posse presentó una nota con su renuncia y dejó la universidad a cargo del vicerrector, Pedro N. Gordillo. En la renuncia deja en claro que su baja del cargo se dió debido a los cambios políticos del momento:

“Llevado por el voto espontáneo de la Asamblea Universitaria, sin tendencias de grupos ni orientación política alguna al alto cargo que he tenido el honor de desempeñar, de Rector de la Universidad Nacional de Córdoba, vengo a declinarlo, para facilitar la renovación de valores que parece imponer la hora actual”³

En medio de esta crisis institucional, Ibarguren visitó la Universidad el 26 de septiembre donde dió un discurso a estudiantes, docentes y graduados en el cual remarcó el paralelismo entre gobernar y educar, siendo misión de la universidad algo mucho más trascendental a la formación de las cátedras y la discusión sobre la formulación de los programas de enseñanza, señalando como algo clave la creación de institutos especialmente destinados y consagrados a la investigación desinteresada, en los que se trabaje únicamente por la ciencia misma, sin miras de práctica profesional⁴. Según el interventor provincial había que impulsar desde el ámbito universitario la creación de estos ambientes desinteresados y favorables a la investigación para así poder fomentar la existencia de verdaderos sabios, poseedores de una alta cultura científica.

Esta postura, que vemos aparecer por primera vez en nuestra investigación de la mano de uno de los participantes del primer golpe militar a un gobierno con fuerte tendencia liberal y electo democráticamente, no va a ser ajena al resto de la comunidad universitaria en Córdoba por más o menos liberales que sean. La lectura tradicional de una Universidad que debe encargarse de ilustrar y educar al pueblo que la rodea es algo que se sostuvo

2 Carlos Ibarguren (1877-1956) fue abogado, ministro de Roque Saenz Peña y fundador del Partido Demócrata Progresista (PDP), también fue escritor y especialista de la investigación histórica. Miembro de la Academia Nacional de Historia y presidente de la Academia Argentina de Letras. Pasó por la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. El nuevo gobernador fue, el intelectual orgánico más lúcido de la derecha autoritaria que se proponía refundar el sistema político sobre bases corporativistas.

3 El 29 de septiembre se realiza una Asamblea Universitaria con los fines de discutir si se acepta o no la renuncia del rector. Una nota presentada por la Federación Universitaria de Córdoba y el Centro de Estudiantes de Odontología con firmas de estudiantes pide que la renuncia sea rechazada pero en la asamblea con 28 votos a favor y 12 en contra se toma la renuncia de Posse quedando como vicerrector a cargo el Ingeniero Pedro Gordillo. Este intento de parte del movimiento estudiantil en que la renuncia del rector no sea aceptada por la Asamblea también nos sirve como prueba para leer la identidad política del ex-rector, aceptada por el sector más duro del reformismo. (Acta de la Asamblea Universitaria del 29/9/1930 en *Crónica Universitaria. Revista De La Universidad Nacional De Córdoba* Año N°17 Septiembre-Octubre(7/8)

4 Discurso del Interventor Dr. Carlos Ibarguren en su visita a la UNC; 26/9/1930; en *Crónica Universitaria*; Revista de la UNC; Año 17 Sep-Oct 1930; p. 275-277

desde la tradición jesuita y que va a empezar a hacerse eco en los claustros cordobeses. La idea de ser emisores de títulos y garantes de profesionales que aportaran al progreso del Estado-Nación argentino no era algo nuevo y tampoco era nueva la postura de la mayoría de los sectores universitarios cordobeses en estar en contra de que la Universidad parará a ser solo un medio para dichos fines.

Fue el 18 de octubre de 1930 que se llamó a elecciones de rector en Asamblea Universitaria siendo electo el Ingeniero Jose Benjamín Barros. En la Crónica Universitaria que se presenta en la revista de la UNC quedan registradas cuatro rondas de votación, la última de ellas en un empate entre el ingeniero José Benjamín Barros con 19 votos y el Dr. Guillermo Rothe quien había sido ministro del gobierno de Uriburu e interventor del gobierno de la provincia de Santa Fé- con 19 votos, el vicerrector Gordillo debió desempatar entregando el rectorado a Barros⁵.

Las tendencias políticas del reformismo en la votación de esta Asamblea, se van a ver más claras con el discurso pronunciado por el Presidente de la Federación Universitaria de Córdoba, Francisco Avignone en la asunción del nuevo rector quien proclama en esta nueva elección las renovadas esperanzas del reformismo, defenestrando las tendencias de otras candidaturas más anti-estudiantiles y conservadoras:

“La juventud, compenetrada del momento actual universitario, vivió horas indecisas al comprobar que surgían candidaturas de nefastas recordaciones y que nos haría retrogradar a épocas pasadas, para quienes el orden y la disciplina implican que los estudiantes sean obedientes y sumisos, quitando así lo más precioso que encierra la juventud: su rebeldía.”⁶

Es clave destacar, en este discurso, el lugar que le daban los estudiantes al rector como la figura responsable y garante de que la Universidad sea modelo de dedicación científica, es decir que, más allá de las disputas políticas, un sistema universitario dedicado a la ciencia y a la formación de investigadores seguía apareciendo como objetivo principal aún en el sector más radicalizado del reformismo liberal representado en la conducción de la Federación Universitaria de Córdoba en ese momento.

Con mucha más precisión y apuntando directamente al tema, el rector Barros en su discurso de asunción habló de la importancia de una educación que no se podía basar meramente en la formación de profesionales, ya que no había que descuidar las bases mismas del conocimiento científico y de la educación desinteresada que habían sido siempre ejes fundamentales de los objetivos de las universidades:

“A la educación clásica, desinteresada, enriquecida por un acervo repleto de ciencia y de dignidad ha sucedido una educación profesional, que colmada en medida por aprestos de utilidad inmediata, impide, en cierto modo, la investigación científica.”⁷

5 Actas de la Asamblea Universitaria 18/10/1930 en Crónica Universitaria. Revista De La Universidad Nacional De Córdoba Año N°17 Septiembre-Octubre

6 Discurso de Francisco Avignone, Presidente de la FUC en el Acto de asunción del rector en Crónica Universitaria, 1930 Revista De La Universidad Nacional De Córdoba Año N°17 Septiembre-Octubre.

7 Discurso de Asunción de José B. Barros: Revista de la UNC; 1930

Más adelante, en la apertura de los cursos universitarios de 1931, el Dr. Gregorio Bermann⁸ en nombre del cuerpo de profesores, es quien hablará sobre el problema profesionales vs. universitarios integrales con mucha más claridad y poniendo sobre la mesa un ideal universitario no fundado sobre el objetivo de enseñar una profesión sino como el lugar de creación y difusión del sistema de ideas de su tiempo, lectura muy similar a la que hizo Ibarguren un año atrás refiriéndose a la “alta cultura científica” desde una postura política completamente contraria⁹ a la del interventor:

“Este nuevo bárbaro es principalmente el profesional, más sabio que nunca, pero más inculto también -el ingeniero, el médico, el abogado, el científico. Típico es el caso de aquel profesor [...] que decía que después de haber meditado mucho le era imposible comprender que tenía que hacer la filosofía, las humanidades y todas otras ‘cosas’ con la enseñanza de los pequeños menesteres quirúrgicos a que se dedicaba.”¹⁰

A pesar de la intención política en la visita de Ibarguren en la Universidad y la intervención del gobierno provincial y ,a pesar de la renuncia de Posse por motivos ideológicos, Barros siguió mostrándose en visible oposición al golpe pero manteniendo su lugar institucional dentro de la Universidad y sorteando protestas y movilizaciones estudiantiles. Pero esto duró poco, ya que a mediados del ciclo lectivo del año 1931 renunció al cargo de rector, debido a una intervención policial en el ámbito universitario. Durante los días 16,17 y 18 de junio, sucedieron una serie de incidentes en la Facultad de Ciencias Médicas por parte de los estudiantes contra el decano de dicha Facultad. El sector más reformista y de izquierda de la Facultad de Ciencias Médicas estaba en contra del decano electo de tinte más conservador, el Dr. Juan M. Albarenque, al que le fueron realizadas varias agresiones, movilizaciones y acciones, hechos que tuvieron a la Facultad en crisis durante meses. Todo concluyó el 19 de junio de dicho año, cuando después de tres días de crisis institucional dentro de los pabellones, y sin ningún tipo de intervención por parte del rectorado, las fuerzas policiales invocando órdenes superiores del gobierno provincial ingresaron a la Universidad¹¹.

Este hecho fue importante ya que la Universidad de Córdoba, durante el golpe de los años 30s no fue intervenida directamente por las nuevas autoridades nacionales que habían tomado el gobierno por la fuerza. Aún así, dentro de sus claustros se pudieron ver

8 Gregorio Bermann había sido discípulo de Ingenieros, médico y casi doctor en filosofía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. En 1921 llegó a Córdoba y ocupó el lugar de profesor suplente de la Cátedra de Medicina Legal y Toxicología, en la cual se desempeñaría como profesor titular a partir de 1927 hasta 1936 donde sería cesanteado. Fue candidato a Gobernador de Córdoba por la Alianza Civil en el año 1931 (Partido Socialista y Demócratas Progresistas) (Vera de Flash;2018).

9 En este mismo discurso, Bermann hará un comentario sobre la importancia de mantener la autonomía universitaria en tiempos como estos mostrando su claro desacuerdo con la situación política actual en el país: *“Debemos distinguir netamente lo que es de la plaza pública y lo que es de la Universidad. Hay que estar alerta, pues los partidos políticos o los viejos oligarcas aplauden o fomentan toda acción partidista en su seno, siempre que lleve agua a su molino, así sirva los peores intereses contrarios a su función específica, aplaudiendo inclusive cuando derramen los estudiantes su sangre por la causa que satisface sus anhelos, y saquen la Universidad a la calle. Después, cuando llegue el caso renegarán en tono de magister de toda preocupación política - social en la Universidad.”* (Discurso Apertura de los cursos de 1931)

10 Discurso apertura de cursos 1931; Crónica Universitaria; Revista UNC; Marzo-Abril 1931

11 La Voz del Interior; 19/6/1931 p.9

dinámicas que respondieron a las tensiones y disputas políticas entre diversos sectores, siendo un ámbito fructífero para que la impronta liberal desde los estudiantes demostrara su posición contra el nuevo régimen que se impuso en la Nación y en la Provincia, con cierta protección de parte de autoridades alineadas a ese reformismo que hacían eco de las movilizaciones y revueltas estudiantiles cuando en ciertos espacios institucionales llegaban al poder referentes de sectores más conservadores.

El rector Barros sintió esta intervención policial como un atropello a su figura en el rectorado por parte del gobierno nacional, representando una intervención simbólica a la Universidad y el relevo de su lugar en la jerarquía político-institucional de representación. Así lo expresó con indignación en su carta de renuncia dirigida al Consejo Superior de la Universidad:

“La Universidad ha sido afectada en su autonomía y en su dignidad. La fuerza pública ocupa sus aulas y sus claustros. El señor Jefe de Policía, invocando órdenes superiores, ha dirigido a este Rectorado una nota que yo reputo desconsiderada y la fuerza policial ocupa en este momento su interior. Este Rectorado no tiene noticias de que el Superior Gobierno de la Nación haya resuelto intervenir esta Universidad. En todo caso la designación debió hacerse con estilo.”¹²

La Asamblea Universitaria se reunió nuevamente y resultó electo como rector Eduardo Deheza quien, dentro de la política universitaria y en su postura con respecto a los estudiantes y la reforma, va a representar todo lo contrario a Barros buscando terminar con ciertas libertades que, según el punto de vista del espacio más conservador dentro de la Universidad, impedían el funcionamiento ordenado de la institución y provocaba falencias en los objetivos de una alta casa de estudios:

“La participación de los alumnos en el gobierno de la casa, problema que siempre los agita, tiene las formas conocidas de realización ; creo que no podría afirmarse teóricamente dónde está el mayor acierto, pues la eficacia o conveniencia de cualquiera de ellas, depende exclusivamente de los que han de constituir así su representación. Lo que sí me parece indiscutible es que el gobierno de la Universidad debe ser ejercido para los estudiantes y no por ellos.” (Deheza, E., 1932)

En cuanto al modelo de institución educativa que se proponía desde este sector, el nuevo rector habló de la importancia de la Universidad como responsable de una función cultural, profesional y científica. Aunque va a remarcar la importancia de llevar la investigación y el estudio hacia las necesidades de nuestro país, a la defensa y explotación de su riqueza y al mejoramiento de nuestras instituciones no va a enfatizar en la profesionalización de saberes sino en la construcción de nuevas ideas que sirvan para influenciar la construcción del Estado argentino y una profundización en la influencia cultural al resto del territorio por parte de las universidades argentinas (Deheza, 1931).

Desde el espectro más católico y conservador de la Universidad, al que pertenecía el nuevo rector, la idea de una universidad meramente profesional chocaba directamente con la tradición espiritual que habían legado los jesuitas en sus ideales educativos en la construcción de los cimientos de los claustros cordobeses. Esto se puede ver en el discurso del graduado Oscar Luis de Goycochea para la apertura de los cursos universitarios del

12 Carta de renuncia de Jose Benjamin Barros al Consejo Superior de la UNC, agosto 1931

año 1932 donde, desde una postura muy conservadora y tradicional, habla de que el orden no puede ser siempre impuesto por la coacción física -en referencia a la reciente intervención policial que terminó con el mandato de Barros- sino que debe existir una base de condiciones morales e intelectuales comunes a las que solo se puede llegar cultivando el espíritu. Culpando al liberalismo y al laicismo de la decadencia y la anarquía que viene reinando en la Universidad, y haciendo responsable a este sector de la tendencia utilitarista que promulgan en sus ideales:

“La situación actual de la Universidad ha cambiado fundamentalmente. Se ha perdido de vista el objetivo espiritual sustituyéndolo por la tendencia profesional y utilitaria. No existe el fin común que unifica a maestros y estudiantes en la búsqueda desinteresada. No se persigue la Verdad sino el título [...] Afirmo pues la necesidad de restaurar la Universidad sobre sus principios esenciales [...] el liberalismo, que es escepticismo, es esencialmente opuesto a toda tarea intelectual. En sí mismo comporta el principio de la anarquía. En esta casa ha sido su progenitor y su permanente aliado [...] el laicismo pretende desvincular al hombre del orden espiritual. Esta casa ha recibido una vocación espiritual. En la medida en que ha respondido a ella, ha realizado obra de cultura, ha trabajado por la inteligencia. Cuando ha renegado de ella, la función universitaria le ha sido vedada.”¹³

Mientras tanto, el sector estudiantil más radicalizado y representante del reformismo en la Universidad, con una huelga decretada por la Federación Universitaria de Córdoba en mayo de 1932 van a mostrarse en contra de la línea política del gobierno universitario y del gobierno nacional retomando los postulados reformistas de 1918 pero aún así acordando con sus antagonistas desde el ámbito intelectual proclamando la necesidad de una casa de estudios con una base científica, humanista y desinteresada (Vera y Sillau, 2008, p.311).

Se confirma entonces que aunque las diferencias a nivel político estaban marcadas y eran claras, dentro del espectro universitario cordobés, existía un consenso en cuanto a la forma que debía tomar la educación superior en la UNC. El debate que se generaba frente a la disputa de un modelo universitario formador de profesionales y un modelo universitario dedicado a la ciencia, la proyección de ideas, investigación desinteresada y el desarrollo cultural¹⁴, no era tan complejo a la interna del escenario cordobés¹⁵ siendo clara la aceptación mayoritaria del segundo modelo que para todos encontraba conexión directa con la tradición jesuita de la casa de estudios y sentaba las bases para una universidad moderna eje de la cultura y la ciencia en su territorio.

13 Apertura de Cursos Universitarios, 1933 palabras de Oscar Luis de Goycoechea, graduado de la UNC

14 Todavía el humanismo va a ser un término vago para llevar adelante estas discusiones pero si va a ser recurrente como eje fundamental de las bases del pensamiento jesuita. El único que va a mencionarlo en los discursos que analizamos va a ser Bermann alineado a la investigación y la construcción de una alta cultura, posteriormente lo va a resaltar Novillo Corvalán en el plan de estudios del Colegio Nacional de Monserrat. Hasta este momento, entre los años 30 y el principio de fundación de un Instituto de Filosofía va a estar alineado con la ciencia, el conocimiento desinteresado, la investigación y la universidad como generadora de una alta cultura.

15 Este debate va a ser mucho más fuerte y tendencioso en Buenos Aires, sobre todo a fines de S.XIX, generando polémicas sobre las características que debía tomar el sistema educativo del nivel superior y que debía proyectar como objetivo.. (Buchbinder;2005, p30)

Sofanor Novillo Corvalan. El rector con el proyecto y el consenso.

La postura de quien fue el rector de la Universidad Nacional de Córdoba entre los años 1932 y 1940 va a ser de consenso a nivel político y de profundización a nivel académico, queriendo llevar adelante dicha propuesta de modelo universitario dedicada al conocimiento y a la cultura de la que todos los sectores políticos de la Universidad venían hablando.

En noviembre de 1932 se llevó a cabo la Asamblea Universitaria que eligió a Sofanor Novillo Corvalan como rector de la UNC quien permaneció en el cargo desde 1932 hasta 1937. En dicha asamblea solo participaron 22 consiliarios, con 19 ausentes lo cual se puede leer como una crisis institucional de dicho método de elección debido al poco tiempo que los últimos rectores habían permanecido en el cargo. Se presentó y se votó por unanimidad la renuncia de Deheza quien deja el cargo por una nueva investidura, a posteriori se procede a la primera votación que dió como ganador a Novillo Corvalan 19 votos contra 4 votos del Dr. Enrique Martínez Paz.¹⁶ El nuevo rector dirigió unas palabras a la Asamblea donde habló de la vocación universitaria que debe tener un propósito de elevación y acrecentamiento de la cultura y retomó esta idea en su discurso de asunción al cargo asumiendo que su deber era reorganizar la Universidad después de la crisis de autoridades hablando de una política de concordia. Este término lo va a retomar Martínez Paz (1941, p. XVI) quien resalta un sincero espíritu de moderación por parte del nuevo rector quien nunca tomó una posición con respecto a su perspectiva conservadora y católica.

Martínez Paz, en "Un rector y un rectorado", habla de la situación coyuntural de la Universidad Nacional de Córdoba al momento de asumir Novillo Corvalán y describió el ambiente como de incertidumbre y zozobras, esto debido a la crisis política que se siguió profundizando después del golpe en 1930 y la conducta incierta que estaba teniendo el gobierno provisional de la provincia y de la nación para con las instituciones universitarias, siendo las medidas de violencia por parte de estos actores las que desencadenaron a la interna de la institución un ambiente donde reinaba la desconfianza y la inquietud (Martínez Paz, 1941, p.XV).

La definición política del nuevo rector fue clave para promover un ambiente propicio para las mejoras institucionales y académicas que no se habían podido resolver hasta el momento. La moderación y el acuerdo con todos los sectores universitarios fue garantizada por Novillo Corvalán tomando a la Universidad como una institución que debía mantenerse aislada de los problemas externos.

"La Universidad enseña todo, pero no defiende nada. Es cátedra de libre examen, no comité de proselitismo. No es un reflejo de la sociedad, sino una irradiación creciente de cultura. Por eso no debe recoger de aquélla sus agitaciones, la lucha de sus clases, sus miserias y los gritos de rebelión." (Novillo Corvalán; 1932)

También retomó la importancia y el lugar de ilustrados que ocupa el cuerpo de profesores y que así mismos pueden tomar decisiones sobre la institución completamente legitimadas por su lugar en la sociedad y como servidores a las exigencias de la más alta cultura. Es en su primer discurso, asumiendo la responsabilidad del rectorado, que Novillo

16 Entre los cuatro que votaron a Martínez Paz se encontraba el mismo Novillo Corvalan. Primera muestra de acercamiento a sectores más liberales por parte del nuevo rector que venía de un sector mucho más tradicional, católico y conservador.

Corvalán expresó por primera vez la creación de un Instituto dedicado al estudio de la filosofía marcando como necesaria una unidad de método y fin de investigación que solo el marco universitario cordobés podía darle a diferencia de otras propuestas más autodidactas, siendo esta la institución primaria que sentaría las bases para una futura Facultad de Filosofía:

“Creo que la Universidad de Córdoba debe contar con un instituto de Filosofía. Un verdadero fervor anima a los estudiosos por los problemas de esa disciplina y Córdoba es un ambiente propicio para ella. Los estudios filosóficos a cargo de los autodidactas se resienten ordinariamente a falta de unidad y método y no son de investigación. El instituto, que deberá contar desde luego con la dirección de un experto profesor extranjero¹⁷, hace más orgánica, condensada y seria la investigación y, si funciona con éxito, echará las bases de una Facultad de Filosofía.” (Novillo Corvalán; 1932; p 9-10)

Es clave pensar el paralelismo entre esta postura de moderación y concordancia en relación a la idea que tenía el rector de construcción de conocimiento y la filosofía. La filosofía dedicada a la investigación y al desarrollo de su campo, centrada en sí misma, lo más alejado del hombre y los fenómenos sociales. Así también, el filósofo como alguien por encima de los gobiernos y los partidos políticos (Novillo Corvalán, 1937, p. 94). Esta idea, como vimos más arriba, también va a ser similar a la de los profesores y el grupo de académicos que componen la institución que son garantes de reconstruir la Universidad como un lugar de conocimiento y realización académica y científica.

En esta línea vemos cómo el nuevo rector buscó construir las bases para llevar adelante este proyecto de Universidad dedicada a la cultura y el conocimiento científico -proyecto avalado por todos los sectores universitarios- y, como se muestra en el discurso que pronunció en la apertura de los cursos universitarios de 1934, retomando a Joaquín V. González y su visión sobre el lugar que ocupaba Córdoba en el esquema universitario nacional. Dicho objetivo, en el proyecto de Novillo Corvalán, va a verse reflejado por la creación de múltiples institutos y nuevos centros de especialización e investigación en todos los ámbitos universitarios¹⁸, siendo el primero el Instituto de Filosofía.

“Acaso no nos sea dado seguir la inspiración de Joaquín V. González cuando veía en la Universidad de Córdoba una vocación para la enseñanza de la ciencia pura; pero acogemos en parte su sugestión al crear el Instituto de Filosofía que entrará en funcionamiento este año, el que deberá ser no un centro docente, sino de investigación. Tan alta disciplina reanuda también una tradición de esta casa, cuyo ambiente preferentemente teológico y místico, en un pasado no lejano, hizo siempre propicias y atrayentes las especulaciones trascendentales, sea que se moviesen en el terreno de la religión o de la filosofía.”¹⁹

Los institutos debían concentrar especialistas, dividiendo y seccionando el trabajo de investigación, bajo una coordinación que buscaba ordenar y sistematizar el conocimiento

17 El acercamiento de Novillo Corvalán con Emile Gouiran, quien en ese momento era docente de francés en el Instituto de Idiomas de la UNC, se refleja en la idea de dicha mención a quien ocuparía la dirección del Instituto y para calmar las aguas entre quienes se disputaban esta área de conocimientos en la Universidad.

18 Entre las creaciones universitarias en este sentido durante el rectorado de Novillo Corvalán tenemos -además del Instituto de Filosofía- el Instituto de Tisiología, de Derecho Civil, de Estudios Históricos Americanistas, la Escuela de Ingeniero Electro Mecánico y Aeronáutico, de Ciencias Económicas.

19 Crónica Universitaria, Revista de la UNC, Año 1933. Mayo- Junio

de dicha área de trabajo específica, y en la misma dirección que venimos analizando, Novillo Corvalán va a remarcar la importancia de un conocimiento aislado del mundo y solo haciendo oídos a la inquietud espiritual del conocimiento, siendo ese mismo conocimiento el que podría llevar nuevos descubrimientos o instrumentos que sirvan a la humanidad y al progreso de la cultura (Novillo Corvalán, 1933, p.160).

En 1933, el rector dictó un decreto en donde designó una comisión que se encargaría de redactar el proyecto de creación y organización del Instituto de Filosofía para la UNC que debía ser presentado al Consejo Superior en dos meses. En consonancia con su idea política de concordia entre los distintos sectores universitarios, la comisión fue conformada por el Doctor Enrique Martínez Paz, Profesor de Filosofía Jurídica y el Doctor Raúl A. Orgaz, Profesor de Sociología, ambos con una fuerte influencia liberal y abiertos reformistas, y por el Doctor Luis G. Martínez Villada, Profesor de Filosofía General y el señor Nimio De Anquín, Profesor de Filosofía en el Colegio de Monserrat quienes habían sido fundadores del Instituto Santo Tomas de Aquino y mostraban una inclinación política diferenciada hacia adentro de la Universidad desde un lugar más conservador y, en el caso de Martinez Villada abiertamente anti-reformista. Como mediador y presidente de la comisión estuvo Emile Gourain, Licenciado en Filosofía por la Universidad de París, docente de Francés en el Instituto de Idiomas quien desde un lugar un poco más neutral a las disputas heredadas de los últimos años se convertiría en el garante de que el resultado de dicho proyecto fuera de conformidad para todo el arco universitario.

El decreto hizo referencia a las atribuciones y responsabilidades de la Universidad y del Consejo Superior en promover el estudio de los temas filosóficos en la vida intelectual de la institución, promoviendo la formación del conocimiento desde un lugar desinteresado y haciendo referencia a los antecedentes previos que tuvo el área de la filosofía en la formación de los estudiantes de derecho y en la educación con orientación humanista del Colegio de Monserrat. Otra vez y con más fuerza vuelve a aparecer en dicho documento la idea de los estudios desinteresados y dedicados a la formación de académicos y a la investigación específica:

"[...] una Universidad no cumple su función de cultura con la sola fundación y sostenimiento de facultades profesionales o escuelas técnicas sino cuando fomenta los estudios desinteresados y singularmente los filosóficos que suscitan la elevación del espíritu, ennoblece un ambiente, y contribuyen, en parte, a dar al desenvolvimiento de una civilización un contenido espiritual"²⁰

La tradición como base de la construcción de una identidad universitaria propia.

La tradición de la UNC siempre funcionó como base fundamental y constituyente de la conformación de una identidad del ser cordobés y universitario. Esto lo podemos observar analizando las respuestas y opiniones de los distintos actores que conforman los claustros de la Universidad y cómo responden a los cambios o reformas externas que se van dando, sobre todo los que vienen de las directrices de un gobierno nacional ubicado en Buenos Aires.

20 Decreto para conformar la comisión que elevará el proyecto del Instituto de Filosofía; 1933

Los primeros proyectos estatutarios de creación de una Facultad de Filosofía y Humanidades databan de 1879²¹, y se puede ver enmarcado en discusiones más globales sobre la difusión y el estudio de estas áreas sobre todo con la fundación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA en 1896 (Buchbinder, 1997). La institucionalización tardía de un espacio universitario en Córdoba puede tener dos posibles respuestas: el debate interno de distintos sectores universitarios frente a la creación de esta nueva institución o el acuerdo en contra de la profesionalización de saberes que en la tradición cordobesa se consideraban por encima de un simple título.

El ejemplo de la fundación del Instituto de Filosofía en 1934 - retomando el proceso y las líneas de pensamiento que seguía el rector Novillo Corvalán a la hora de pensar el estudio desinteresado, la investigación y el desarrollo específico de diversas áreas - es clave en este sentido para ver como resultado, en un primer momento, de un lugar de cursos, formación especializada y con el rol de volver la mira de la educación a un lugar espiritual y elevado. El acuerdo universitario cordobés está en respetar la tradición de dichos saberes en la UNC y que no sean banalizados con una mera profesionalización o la emisión de títulos.

El proyecto de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, llevado adelante mucho antes que en Córdoba, tenía dentro de sus objetivos principales - además del desarrollo de un espacio propicio para la investigación - la función de ser un centro de formación docente. Este hecho generó fuertes tensiones ya que la Facultad tenía un doble carácter, siendo un lugar para el ejercicio de la ciencia y la investigación en el mundo de las humanidades y un instituto formador de profesores para la enseñanza media. Además, incluso en su veta de investigación, el objetivo de los planes de estudio en esta institución estaba direccionado a estudios locales y al pensamiento argentino y latinoamericano, ya que la importancia del desarrollo científico en estas áreas tenía que estar vinculado a un propósito estatal y que promoviera la conformación de una identidad nacional (Buchbinder, 1997, p.45).

Fragueiro, en el discurso inaugural del Instituto de Filosofía en Córdoba va a realizar una reflexión sobre la finalidad central de la institucionalización de la filosofía y el rol de esta nueva institución para la Universidad retomando la tradición como eje central para pensar los estudios de la filosofía en Córdoba:

"Nuestro ambiente universitario ha conservado siempre su inconfundible tradición filosófica a través de maestros y discípulos, que han sido reconocidos y respetados más allá de la frontera se ha caracterizado por la preferencia que ha dado siempre a la influencia del pensamiento latino-hispano, sumándose en estos últimos tiempos el saludable influjo de la filosofía alemana contemporánea lo que indica, dentro de nuestro medio, la predisposición temperamental, como condición primordial, para dar base a una organización institucional."²².

La referencia a ese pasado y el acuerdo anti-profesionalista en Córdoba es algo sobre lo que Fragueiro va a profundizar señalando las diferencias entre los estudios filósofos que se llevaban a cabo en las cátedras de otras carreras de la Universidad. Según Fragueiro, existían dos maneras de estudiar o aproximarse a los estudios filosóficos diferenciadas

21 En las Actas de la Cámara de Senadores, bajo el título de un mensaje del Poder Ejecutivo de la Nación, se presenta el proyecto de cambio de estatuto para la Universidad Nacional de Córdoba.

22 Discurso de Alfredo Fragueiro en el acto inaugural del Instituto de Filosofía, en Crónica Universitaria; Revista UNC; Año 21. N° 3-4. Mayo-Junio; 1934

en cómo se enseña la filosofía en una cátedra de una carrera con fines profesionales en contraposición a la investigación especializada. Pone el eje de que el plan de trabajo del instituto realice un trabajo reestructivo ante lo que hacen las cátedras que es meramente descriptivo²³.

En conclusión, podemos aventurarnos a señalar el fuerte peso que la tradición tenía en la UNC y cómo, a pesar de las disputas y tensiones entre los diferentes sectores políticos, existía un acuerdo identitario hacia adentro de los claustros que bregaba por la armonía institucional que va a proponer el rector Novillo Corvalán. Una armonía generada a través del consenso y el acuerdo garantizado por dichas tradiciones promoviendo mejoras y avances en el sistema educativo universitario pero nunca renegando del propio pasado (Martínez Paz, 1941; p.XIX).

Conclusiones

A partir del trabajo de archivo que venimos realizando en relación a la institucionalización de la filosofía y el proceso de debate y discusión que llevó a la creación de una Facultad de Filosofía y Humanidades en la UNC, entendemos que estas discusiones previas que derivaron en la formalización de un proyecto para crear un Instituto de Filosofía son claves a la hora de analizar cómo los distintos actores de la universidad -de distintos colores políticos- veían a la universidad, sus objetivos y el consenso en que debía volver a ser un espacio creador de cultura y de ciencia e investigación alejado de los intereses profesionalistas.

Referencias

- Buchbinder, Pablo. (1997) Historia de la Facultad de Filosofía y Letras, Sociedad de Economía Mixta, Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Buchbinder, Pablo. (2005[2010]): Historia de las Universidades Argentinas, Sudamericana, Buenos Aires.
- Crónica Universitaria en la Revista de la UNC, Año 1930, 1931, 1932, 1933 y 1944. <https://revistas.unc.edu.ar/>
- Deheza, D. E. (2014). Al asumir el rectorado de la universidad. Discurso pronunciado por el señor Ing. D. Eduardo Deheza el 11 de agosto de 1931. Revista De La Universidad Nacional De Córdoba, (5/6). <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/REUNC/article/view/6434>
- Corvalán, S. N. (2014). Al asumir el rectorado de la universidad. Revista De La Universidad Nacional De Córdoba, (9/10). <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/REUNC/article/view/6498>
- Korn, Alejandro. (1983) Influencias filosóficas en la evolución nacional, Ediciones Solar, Buenos Aires.

23 Discurso de Alfredo Fraguero en el acto inaugural del Instituto de Filosofía, en Crónica Universitaria; Revista UNC; Año 21. N° 3-4. Mayo-Junio;1934

- Martínez Paz, Enrique. (1941) Un rector y un rectorado. Homenaje al Rector Sofanor Novillo Corvalán, ex-rector de la Universidad Nacional de Córdoba, Imprenta de la UNC. p. XIII-XXXI.
- Quesada, Ernesto (1918) El ideal universitario, Talleres Gráficos del Ministerio de Agricultura de la Nación, Buenos Aires.
- Vera de Flasch, María Cristina y Sillau Pérez, Antonio, (2008): Nacionalistas vs. Reformistas. Un estudio sobre las luchas ideológicas en la Universidad de Córdoba (Argentina) entre 1930 y 1943, Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija, 11/2.



Las construcciones de memorias en torno al Cura Brochero

Agustina Bruchmann Tanodi
Universidad Nacional de Córdoba
bruchmanntanodi@gmail.com

Resumen

Hacia mediados y fines del siglo XIX y principios del siglo XX la Provincia de Córdoba vivió el despliegue de la acción de una Iglesia que deseaba recuperar su rol político y social en las distintas regiones. En ese marco se inscribe la acción pastoral de José Gabriel del Rosario Brochero. En 1869 y luego de tres años de haber sido ordenado sacerdote, Brochero fue designado a cargo del curato que se correspondía con el departamento de San Alberto en el oeste cordobés (Traslasierra). Desde allí emprendió su labor, impulsando a sus pobladores a construir obras como caminos, escuelas e iglesias para la zona. Su actuación en el escenario cordobés tuvo un impacto social y político central para la región, ya que se involucró en las problemáticas de aquel momento de la población de su curato.

Entendiendo que el Cura Brochero fue una figura influyente en Argentina en la segunda mitad del siglo XIX y comienzos del XX y que ha sido objeto de diversas reconstrucciones de su imagen, en esta ponencia nos proponemos abordar su figura a través del análisis de las investigaciones sobre su vida y obra. El objetivo es rescatar las singularidades de su accionar y su vínculo con el presente intentando ver de qué manera se realiza la construcción de su memoria. Para ello se recuperará su papel en el plano religioso sin descuidar que, al involucrarse en las problemáticas de su época, se convirtió también en un dirigente político. Es por ello que este trabajo busca ofrecer un recorrido por las distintas miradas en torno al Cura Brochero por parte de historiadores especializados y diversos autores que trataron la temática.

Palabras clave: memoria - Brochero - rol político-social

Introducción

José Gabriel del Rosario Brochero nació el 16 de marzo de 1840 en el pueblo de Santa Rosa de Río Primero en la provincia de Córdoba, sus padres fueron Ignacio Brochero y Petrona Dávila. Según el cronista Bischoff, desde muy joven sintió una inclinación hacia la vocación sacerdotal y fue su padre quién decidió llevarlo al Seminario Conciliar Nuestra Señora de Loreto en Córdoba (Bischoff, 1953, p. 38). El 4 de noviembre de 1866, a la edad de veintiséis años, José Gabriel Brochero fue ordenado como sacerdote.

Durante sus primeros años como cura, desempeñó tareas en la Catedral de Córdoba, especialmente como capellán del coro. En el año 1867, una epidemia de cólera se desarrolló en la provincia y es en esta etapa cuando Brochero se dedicó al cuidado de los enfermos. Según señala Bischoff (1953) "Él bien sabía que podía contagiarse con el mal y ser víctima de

él, pero tenía un imperioso deber que cumplir auxiliando espiritualmente a los moribundos, llevando ayuda material cuando podía” (p. 63).

En 1869, José Gabriel Brochero es designado presbítero de San Alberto. Esta era una extensa zona, al oeste de la provincia de Córdoba, que abarcaba la mayor parte de Traslasierra. La Villa de San Pedro era la cabecera del departamento. Desde allí, comenzó su obra, impulsando a los pobladores a construir innumerables caminos, una carretera que conducía a Córdoba y una represa. A su vez, propició su apoyo para instalar una estafeta telegráfica en el pueblo de Nono y una oficina de correos para comunicar a la gente del lugar.

Brochero pasó la mayor parte de su vida en Traslasierra, hasta que en 1898 aceptó el cargo de canónigo de la Catedral trasladándose a la ciudad de Córdoba. Luego de tres años, Brochero renunció a la canonjía para volver a su curato serrano. El 26 de enero de 1914 José Gabriel Brochero murió enfermo de lepra en Villa del Tránsito. Es necesario indicar que todo el accionar de Brochero se inscribió en un momento en el cual la organización del Estado argentino significó para la Iglesia Católica un considerable retroceso de su influencia en la esfera pública, debido a las denominadas “leyes laicas” que reglamentaron la educación pública y el matrimonio civil (Ghio, 2007, p. 21).

Luego de este breve racconto biográfico, nos detendremos en el objetivo de este trabajo que tendrá dos momentos. En primer lugar se presentará el estado de la cuestión de un grupo de trabajos de carácter general acerca de la vida y obra de José Gabriel Brochero. En una segunda instancia, se abordará la mirada que presentan los trabajos que ahondan en la faceta política del Cura Brochero y que fundamentan las razones por las que, según ellos, se convirtió en un dirigente de su época.

PARTE I

“El Cura Brochero, Un obrero de Dios”

Efrain Bischoff fue un historiador argentino que se desempeñó como investigador en el Instituto de Estudios Americanistas de la UNC y profesor de historia argentina. Además fue periodista, redactor del diario Los Principios y corresponsal del diario La Nación. Él es el autor del libro “El Cura Brochero, Un obrero de Dios” escrito en 1953, donde estudió la biografía y el apostolado del Cura Brochero. Este libro realiza un recorrido por las distintas etapas de la vida de Brochero, aportando información que permite comprender aspectos tales como su vocación de sacerdote y su obra en Traslasierra.

El libro rescata los distintos momentos por los que atravesó Brochero, entre ellos tenemos sus primeros años, donde la obra hace énfasis en la relación con su familia. Luego, el trabajo ahonda en su camino al sacerdocio, momento en el cual su padre decidió llevarlo al seminario en Córdoba y la celebración de su primera misa. También estudia los años de Brochero como capellán del coro de la Catedral y su ayuda en la epidemia de cólera en la ciudad de Córdoba. Todos estos acontecimientos están enmarcados en el contexto de la historia política que se vivía en Córdoba en esos años y permiten ver la posición de Brochero en los mismos.

También el libro desarrolla el momento cuando designan al Cura Brochero a cargo del curato de San Alberto en lugar de Francisco Aguirre y aquí rescata la manera en que él desempeñó su labor: Bischoff señala que la obra de Brochero fue paciente, ayudando a los pobladores locales en la construcción de iglesias, escuelas, caminos y una Casa de Ejercicios Espirituales (Bischoff, 1953, p. 99). El libro señala de esta parte de su vida que Brochero se ocupaba de las problemáticas de la población de su curato y que había hecho amistad, por ejemplo, con Santos Guayama, a quien se lo tenía por delincuente. De su relación con los pobladores, Bischoff señala:

Brochero, con su humildad, su sencillez, los conquista. Ni una palabra altiva dice. Cuanto más acude al recurso de dichos muy comunes, que en sus labios y desde la cátedra sagrada, causan impresión favorable en su auditorio. Persuade con su sola presencia. (1953, p.108)

Aquí podemos observar características de su personalidad y su forma de interactuar con los pobladores recurriendo al lenguaje sencillo para darse a entender y captar su atención.

En síntesis, este trabajo presenta en detalle toda la vida de Brochero, rescatando su juventud y sus proyectos. A este libro, Bischoff lo escribió desde una perspectiva histórica y para ello recurrió a una variedad de fuentes, ya sean documentos, cartas de carácter oficial y privado, testimonios orales, material bibliográfico, así como también diversos artículos periodísticos. El libro muestra a un Brochero activo en su curato y preocupado por los problemas de los pobladores de Traslasierra.

“El Santo Cura Brochero, Más nuestro que el pan casero”

Esteban Felgueras fue un sacerdote salesiano, licenciado en latín, griego y teología. Él es autor de la obra “El Santo Cura Brochero, Más nuestro que el pan casero”, escrita en 2013, que relata la vida del Cura Brochero a través de episodios en la ciudad de Córdoba.

El libro rescata el contexto político que se vivía en Córdoba¹ y analiza la posición de Brochero frente a este escenario y recupera los distintos momentos por los que atraviesa José Brochero, comenzando con su paso por el seminario y la Universidad de Córdoba. Sobre esta etapa de su vida, el libro hace énfasis en la amistad que entabló Brochero con figuras luego importantes (como Miguel Juárez Celman y Tristán Achaval Rodríguez), señalando que él estudiaba con los hijos de familias adineradas.

A su vez, al igual que la obra de Bischoff, este libro narra el tiempo en el que Brochero se hizo cargo del curato de San Alberto. Aquí resalta una imagen suya activa, prestando ayuda a los vecinos para construir obras, ocupándose de sus problemas familiares, ayudando a los borrachos o visitando a los leprosos. Se ve de esta manera como Brochero atendía los problemas concretos de los pobladores de Traslasierra.

Además, el trabajo rescata como Brochero creía en la salvación de las almas con los ejercicios espirituales, por ejemplo, cuando narra que realizaba viajes por las altas cumbres en invierno para que la población de Traslasierra llegue a Córdoba a realizar retiros de oración. Por último, se recuperan los últimos años de Brochero, sus esfuerzos por construir

¹ Entre estos acontecimientos se encuentran la Guerra del Paraguay y el conflicto entre Mitre y Chacho Peñaloza.

un ferrocarril en su curato y sus relaciones con los políticos para que atiendan las necesidades de su gente.

En conclusión el libro rescata los momentos de la vida del Cura Brochero haciendo énfasis en el contexto político y social que se vivía en Córdoba y Argentina por esos años. Felgueras escribió este trabajo como una biografía novelada, utilizando los escritos de Bischoff.

“El Santo Cura Gaucho, Un pastor con olor a pastor”

Daniel González Céspedes es profesor de enseñanza primaria y Licenciado en Educación Religiosa. “El Santo Cura Gaucho, Un pastor con olor a pastor” (2016) es el libro que escribió acerca de la vida y obra del Cura Brochero, analizando su trayectoria y semblanza. Este trabajo fue escrito en 2016, año del proceso de canonización del Cura Brochero². En este libro se han puesto de manifiesto hechos concretos de la vida del santo como su obra apostólica y su acción social.

Este libro reconstruye una imagen del Cura Brochero como promotor de los ejercicios espirituales ignacianos. Los mismos eran meditaciones y oraciones de los cuales se creía que permitían disponer el alma para acercarse a Dios. Brochero, quien confiaba en la puesta en práctica de los ejercicios mandó a construir una casa para realizarlos en su curato.

González Céspedes describió a los pobladores de San Alberto de esta manera:

¿Cómo eran los pobladores? Indolentes y despreocupados; la indiferencia religiosa reina entre no pocos de ellos. Otros, entregados a los vicios del robo y la borrachera y no pocas situaciones irregulares faltaban en la vida familiar. La capilla de San Alberto se encontraba en ruinas (2016, p. 36).

Justamente este libro muestra cómo el gran anhelo del Cura Brochero era crear esta casa de ejercicios porque creía que en este lugar se produciría un cambio completo en la vida de los habitantes.

El libro rescata las distintas estrategias desarrolladas por Brochero para acercar a la gente a los ejercicios espirituales y cómo se convirtió él mismo en constructor, albañil, administrador y peón para la construcción de la Casa de Ejercicios (González Céspedes, 2016). A su vez, muestra la faceta de Brochero activo, que pedía apoyo de todo tipo, material, efectivo y mano de obra y además busca resaltar las conversiones que se produjeron con los ejercicios espirituales.

En síntesis, este autor rescata sobre todo la manera en que Brochero estaba abocado a encontrar personas que quisieran integrar los ejercicios espirituales preocupado por la “santificación de las almas” a través de su convencimiento en la efectividad de los mismos. Este autor ha hecho una contribución a la comprensión del funcionamiento de la Casa de Ejercicios Espirituales del Cura Brochero basándose en publicaciones de periódicos de la época, cartas y material bibliográfico.

2 Dicastero delle Cause dei Santi (s.f.) “Giuseppe Gabriele del Rosario Brochero”, Causesanti. <http://www.causasanti.va/it/santi-e-beati/giuseppe-gabriele-del-rosario-brochero.html>

“El “apostolado” del Cura Brochero”

Juan Guillermo Durán es sacerdote y profesor de Historia de la Iglesia de la Universidad Católica Argentina. Él dedicó un estudio a las características que tuvo el “apostolado” de José Gabriel Brochero analizando su figura sacerdotal. “El apostolado del Cura José Gabriel Brochero en las cartas del P. Bartolomé Ayrolo (1897)”, escrito en 2017, describe la visita de un sacerdote porteño a Traslasierra en los años en los que vivió Brochero. En un principio este artículo especifica las características del curato en el cual trabajaba el Cura Brochero, donde se vivía en un contexto de aislamiento y había pésimos caminos y población dispersa, a su vez no había teléfono ni telégrafo (Durán, 2017, p.50).

El aporte de Durán consiste en poner de manifiesto las dos características que tuvo el “apostolado” de Brochero que, por un lado, fue “profundamente religioso” y, por otro, estuvo encarnado en la realidad social de sus feligreses (Durán, 2017, p.51). Se refiere a esta “profundidad religiosa” porque el Cura Brochero se dedicaba a predicar la fe, o se encontraba junto a los enfermos o en las tandas de ejercicios espirituales. Seguidamente, Durán señala que su apostolado estaba encarnado en la realidad social de su feligresía porque colaboraba en la solución de los problemas de los hombres y mujeres de su parroquia a los cuales conocía.

En este artículo, Durán describe a Brochero de esta manera:

Vale decir, sacerdote modelo por virtud, especialmente por su desapego de las cosas materiales y por su generosidad. Dispuesto a ofrecer todos sus recursos económicos para la fundación de escuelas y obras de beneficencia. Además, su celo apostólico y la enseñanza del catecismo hicieron desaparecer de su parroquia la corrupción y el vicio. (2017, p. 54)

En este caso la imagen que rescata Durán de Brochero reconoce sus virtudes como impulsor del bien espiritual y material de su zona de influencia y presenta un Brochero adecuado para la feligresía católica que es digno de imitar. El autor arribó a sus conclusiones basándose en el análisis de la correspondencia de un sacerdote que visitó Villa del Tránsito en aquellos años.

PARTE II

Brochero, intermediario político

Valentina Ayrolo es doctora en historia y Marcela Ferrari es licenciada y profesora de historia. Ambas son investigadoras del CONICET y juntas escribieron el artículo “Algunas notas sobre la política en el oeste cordobés entre los siglos XIX y XX. El caso del Cura José Gabriel Brochero” en el año 2005. Ellas han contribuido al debate sobre la influencia en el campo político cordobés de Brochero durante fines del XIX y principios del XX.

Este artículo reconstruye la imagen de Brochero como un intermediario político, porque según las autoras más que ocupar una posición en el gobierno el Cura Brochero buscaba el desarrollo económico y social de Traslasierra. A pesar de que no era miembro del personal político estable, aún así y desde el rol de sacerdote podía ingresar en la política y

lo hacía con un objetivo, el de lograr el progreso material y social de su zona de influencia (Ayrolo y Ferrari, 2005, p.7).

El artículo toma el caso de la construcción del ferrocarril Soto-Villa Dolores que se buscaba construir en Traslasierra. Este ferrocarril constituía una de las grandes preocupaciones del Cura Brochero al final de su vida. A pesar de que sus esfuerzos no dieron fruto, Brochero se convirtió en un intermediario político ya que buscaba convencer a los gobiernos nacional y provincial para lograr esta obra.

En el artículo se ponen de manifiesto los nexos que tenía el Cura Brochero con algunas personas importantes de la época, ya sea Miguel Juárez Celman, el gobernador de Córdoba Ramón Cárcano, o el presidente Figueroa Alcorta. Las autoras señalan que en estos vínculos Brochero buscaba sentir respaldo, pero él a cambio ponía a disposición de los amigos políticos su influencia sobre la región (Ayrolo y Ferrari, 2005, p. 19). Brochero también utilizaba sus vínculos sociales con los sectores populares ya que, por su carácter de sacerdote, podía influir en la sociedad.

Por todo esto, el artículo rescata la posición de Brochero como intermediario político en constante relación con las figuras importantes de la época y con los sectores populares. Estas investigadoras han basado su estudio en el análisis de correspondencia.

Una mirada “desde abajo”, Brochero mediador político

Maria Elena Barral es doctora en historia e investigadora del CONICET dedicada al estudio de la Iglesia en Argentina. Por este motivo, también ha prestado atención a la dimensión política en torno a Brochero. Su libro, escrito en 2016, se llama “Curas con los pies en la tierra. Una historia de la Iglesia en Argentina contada desde abajo” y el quinto capítulo está dedicado al Cura Brochero, “Un Cura Santo José Gabriel Brochero en Traslasierra, 1869”. Este estudio presentó un enfoque distinto de la historia de la Iglesia argentina ya que se trata de una mirada “desde abajo”. A partir del postulado de que los curas cumplían funciones religiosas y a la vez políticas, la autora realizó un aporte en la comprensión de las gestiones fallidas del Cura Brochero con los políticos de su época en torno a la construcción de un ferrocarril en su curato.

Este capítulo reconstruye la imagen de Brochero como mediador político y muestra su capacidad de movilizar a la población serrana y de intentar sumarla a diferentes proyectos políticos. El capítulo en sí toma el caso de la construcción del ferrocarril Soto-Villa Dolores para explicar cómo el Cura Brochero intentaba impulsar el desarrollo económico, social y moral de la zona. También para explicar sus contactos con la política y como recurrió a inconciliables alianzas políticas. Barral señala:

Como buen mediador Brochero construía puentes entre los de arriba y los de abajo. Desde esta posición unía mundos de naturaleza distinta. Como sacerdote su función era la de establecer una fluida comunicación entre lo celestial y lo terrenal. Su modo de interpretar este papel lo ubicó en medio de los grupos de poder y los sectores populares (2016, p. 138).

De esta manera puede observarse el carácter versátil que tenía la personalidad de Brochero, pudiendo entablar relaciones tanto con las clases altas como con las populares a fin de lograr los propósitos que se proponía.

El capítulo añade también que en el momento de la beatificación de Brochero hubo reparos en su figura debido a la amistad que habría tenido con políticos liberales de su época. Todo esto en un momento tenso entre la relación Iglesia-Estado, donde se estaban discutiendo las llamadas leyes laicas. Las fuentes que utilizó la autora para arribar a sus conclusiones fueron cartas, publicaciones periódicas, entrevistas. A su vez, esta investigación se nutrió de la historia agraria, cultural y política a través del enfoque metodológico que proviene de la microhistoria.

Conclusión

En este trabajo se abordó el estado de la cuestión de una selección de trabajos referidos a José Gabriel Brochero. Los primeros cuatro trabajos de carácter general acerca de su vida y obra coinciden en presentar una visión positiva de la semblanza del Cura Brochero. Esta mirada resalta las virtudes de su personalidad y labor. En estos trabajos se rescata a la figura de Brochero como impulsor del bien espiritual y material de su zona de influencia, al comprender la manera en la que él se ocupaba de las problemáticas concretas de la población de su curato.

Por otro lado, los otros dos trabajos presentan el vínculo entre Brochero y la política. Aquí, las investigadoras coinciden en rescatar la faceta de Brochero como intermediario o mediador político. Esto se puede observar en la dinámica de sus relaciones tanto con los sectores gobernantes como con los sectores populares. Estas investigaciones permiten comprender cómo, en el desarrollo de su labor, el Cura Brochero se va convirtiendo en un dirigente de su época.

Todo esto nos permite concluir que es interesante pensar al Cura Brochero como dirigente por su rol de liderazgo tanto social como político de la población a su cargo. Entendiendo que tanto sus palabras como acciones repercutían en la sociedad de la época. Su liderazgo podía ser percibido en la influencia que ejercía en las figuras políticas del momento, al involucrarlos en sus proyectos. A su vez, él mismo asumió un papel político dentro de su zona al hacerse cargo de las problemáticas de la población donde la acción del Estado no lograba cubrir todas las necesidades. Así, el Cura Brochero negociaba con distintos sectores para mejorar las condiciones sociales de la población.

Finalmente es posible distinguir que algunos de estos trabajos fueron escritos de manera académica y poseen rigurosidad histórica; y otros fueron escritos como biografías noveladas aportando de otra manera a la comprensión de la figura del Cura Brochero. De lo hasta aquí analizado, es posible observar cómo el Cura Brochero no se conformaba solo con realizar las tareas que le correspondían como sacerdote, sino que daba un paso más al involucrarse con los problemas de la gente. Coincidimos en que él no buscaba un papel político notable para su propio reconocimiento, pero aún así actuó políticamente acercando el progreso a esas zonas aisladas de la capital cordobesa. La magnitud de su accionar no presenta antecedentes en la región de Traslasierra. De esta manera, por su carácter inquieto y en constante trabajo por el pueblo, se distinguió entre los curas y políticos de la época y ha provocado el uso de su memoria y figura incluso hasta la actualidad.

Bibliografía

- Ayroló, Valentina; Ferrari, Marcela (2005). *Algunas notas sobre la política en el oeste cordobés entre los siglos XIX y XX. El caso del cura José Gabriel Brochero*. Cuadernos De Historia, Serie Economía Y Sociedad.
- Barral, María Elena (2016). *Curas con los pies en la tierra. Una historia de la Iglesia en la Argentina contada desde abajo*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Bischoff, Efraín (1953). *El Cura Brochero, un obrero de Dios*, Difusión, Buenos Aires.
- Duran, Juan Guillermo (2017). *El apostolado del cura José Gabriel Brochero en las cartas de P. Bartolomé Ayroló (1897)*. Teología.
- Felgueras, Esteban (2013). *El Santo Cura Brochero, Más nuestro que el pan casero*. Editorial Bonum.
- Ghio, José María (2007). *La iglesia católica en la política argentina*. Prometeo Libros Editorial.
- González Céspedes, Daniel (2016). *El santo cura gaucho: un pastor con olor a pastor*. San Rafael.



Populismo, Socialismo, Democracia y Hegemonía:

Escaramuzas conceptuales entre los proyectos teórico-políticos de Laclau (y Mouffe) y de Ípola (y Portantiero)

Autor: Carlos Alberto Merlo¹

Facultad de Ciencias de la Comunicación. Universidad Nacional de Córdoba.

Mail: carlos.merlo@unc.edu.ar

Resumen

En este escrito analizamos los conceptos de democracia, populismo, socialismo y hegemonía, en el marco de la controversia teórica entre Laclau y Emilio de Ípola (y Juan Carlos Portantiero). La disputa tiene varias fases y permite observar también la contraposición de los proyectos socialista y populista. Laclau, a fines de los setenta, plantea una síntesis entre categorías materialistas dialécticas y la noción de interpelación popular, mientras que, en su última etapa, su lado marxista desaparece para dar lugar a un modelo de hegemonía basado en el antagonismo pueblo-bloque de poder. Respecto a de Ípola y Portantiero, sus primeras críticas, apuntan al organicismo, el estatismo y la mitologización del liderazgo populista. Más de dos décadas después, se desplazan hacia la crítica del liderazgo y a “peligrosa” utilización de Freud y Gramsci. Remarcando los peligros de la autocracia y los supuestos mesiánicos que acompañan a la idea de la dictadura del proletariado. Esta contienda teórica sin duda está ligada al giro liberal-socialdemócrata que tanto Portantiero como de Ípola adoptan a comienzos de los ochenta y que acompaña una visión siempre crítica del peronismo, al contrario de Laclau que valora al peronismo como la opción más genuina y adecuada para liderar un cambio social.

Palabras clave: Populismo, democracia, hegemonía, liderazgo, socialismo

Introducción

En este escrito nos enfocamos fundamentalmente de analizar los conceptos de democracia, populismo, socialismo y hegemonía, a la luz de la controversia teórica que confronta a Ernesto Laclau con Emilio de Ípola (y Juan Carlos Portantiero). Teóricos con raíces marxistas y gramscianas, pero con marcadas diferencias respecto de fenómeno nacional-popular peronista. Esta polémica se inserta en un contexto histórico-político en el que la posición de la izquierda argentina frente a la democracia- liberal y el populismo-

¹ Magister en Ciencias sociales y licenciado en Comunicación social. Profesor adjunto (DSE) en las cátedras de Epistemología de las ciencias sociales y Teorías Sociológicas I, y Profesor adjunto (DS) en la cátedra de Teoría del conocimiento y lógica, de la Facultad de Ciencias de la Comunicación, Universidad Nacional de Córdoba.

peronista fue problemática y cambiante. Asimismo, respecto de la democracia, la izquierda la interpretaba como un régimen liberal, representacionista y comprometido con los valores del capitalismo burgués. Premisas bajo las cuales la participación de los partidos de izquierda en las democracias liberales, obedecía a criterios básicamente instrumentales y desligada de un compromiso genuino con los valores demo-liberales.

En lo que respecta al peronista, la postura de la izquierda también es ambivalente. Después de 1945, los partidos comunista y socialista lo calificaron, primero de nazi-fascista y luego, de nacionalismo burgués. En los sesenta, la izquierda nacional y los gramscianos argentinos adoptan enfoques más comprensivos ante ese fenómeno popular. En las décadas setenta y ochenta, el pensamiento marxista heterodoxo, asume la crisis teórica y política del materialismo histórico y de los socialismos reales. Su reconocimiento es fundamental para comprender las transformaciones de la izquierda argentina, al igual que la aceptación de que bajo el nombre del socialismo se habían instaurado regímenes no solo opresores, sino lisa y llanamente totalitarios (de Ípola, 1989a, p. 29). Asimismo, la crisis de los socialismos reales, se alimentaba dialécticamente de la crisis epistemológica y sociológica de dogmas marxianos (el economicismo, el clasismo y el postulado del proletariado como el sujeto motor de la historia) que comenzaron a considerarse anacrónicos (Lesgart, 2002). Esto se suma a (i) una revalorización de la democracia, convertida en un concepto fundamental para pensar el futuro político, a partir del fracaso de los movimientos revolucionarios setentistas y, (ii) la paulatina impugnación –por parte de los intelectuales y las instituciones de las ciencias sociales latinoamericanas- de las modalidades de hacer y concebir la política como meramente instrumental y de las metodologías de cambio social violento, negadoras, de modo parcial o total, de las garantías del Estado de derecho. Esto se plasma en las reflexiones de dos grupos. Los politólogos (como O'Donnell y Lechner) y los pensadores de izquierda. Entre estos últimos, la reflexión adopta un carácter autocrítico y autorreferencial que apunta a los fundamentos y el vocabulario de la tradición marxista, revisados a contraluz del modelo de la democracia representativa (Lesgart, 2002). Este es el marco de la discusión entre de Ípola (y Portantiero) y Laclau.

Crítica marxista del populismo o crítica populista del marxismo

En su primera fase, un heterodoxo Laclau filo-marxista, trata de sistematizar una teoría del populismo y, al mismo tiempo, superar el determinismo económico. Combina el esquema de la lucha de clases y de la ideología como representación de clase con el principio de hegemonía, en un modelo estructurado sobre la articulación populista y las interpelaciones nacional-populares. Laclau (2015, pp. 166-174) comienza rechazando la categoría populismo (entendida en términos sustantivos) debido a su imprecisión conceptual e indeterminación. En su lugar, Laclau (2015, pp. 165-166) sugiere un esquema teórico basado en la interpelación popular democrática, que trasciende la comprensión de la relación entre las clases. Esta supone una estrategia alternativa por la cual: "... las clases existen a nivel ideológico y político, bajo la forma de la articulación y no de la reducción" (Laclau, 2015, p. 187). Esto posibilita catalogar a las clases sociales como polos de relaciones de producción antagónicas, pero sin existencia necesaria a nivel político e ideológico. Sin embargo, más allá de esta ruptura con economicismo, Laclau (2015, pp. 186-187) permanece

fiel al postulado de la determinación en última instancia de los procesos históricos por las relaciones de producción, o sea por las clases.

Laclau (2015, pp. 187-188) subraya que las clases sociales despliegan discursos políticos (que operan como esfuerzos articulatorios) en los cuales, las clases aparecen como representantes legítimas del interés del pueblo y/o la nación. Además, incorporan contenidos (interpelaciones y contradicciones) no clasistas, sobre los que operan las prácticas ideológicas de clase. Entonces, las ideologías de las clases dominadas son proyectos de articulación que tratan de desplegar los antagonismos inherentes a una formación social específica, en tanto que las ideologías de las clases dominantes no buscan simplemente imponer su concepción del orden social sino articular diferentes visiones del mundo, para neutralizar el potencial antagónico presente en ellas (Laclau, 2015, p. 188). Esto permite que la ideología de la clase hegemónica interpele tanto a sus propios integrantes como a los de otras clases, con el objetivo de ligar sus intereses con las visiones del mundo de otros grupos sociales y así, neutralizar su potencia agonal. De acuerdo con esto, se puede sostener la pertenencia de clase de un discurso y al mismo tiempo, el carácter no clasista de algunas de sus interpelaciones, dado que el elemento populista consiste en una contradicción no clasista presente en nuestro discurso (Laclau, 2015, p. 191).

En sus análisis se vincula la categoría pueblo con la contradicción entre el pueblo y el bloque de poder, que aparece como inherente a la lucha popular democrática. Ahora bien, Laclau (2015, p. 123) también afirma la vinculación de esos “combates” con la lucha de clases. Asegura que las clases combaten como clase y al mismo tiempo como pueblo, tratando de dar coherencia a su ideología a través de la presentación de sus objetivos clasistas como objetivos populares. Por lo tanto, el pueblo, es concebido como el vehículo a través de cual aparecen las clases, cuando estas constituyen el principio que articula los elementos y que se presenta como un polo de contradicción que confronta al bloque dominante.

Ahora bien, si bien Laclau le otorga primacía a la lucha de clases, también le concede un lugar al pueblo (en particular a los elementos populares), lo que supone un reencuentro entre pueblo y la clase, aunque bajo en una tensión dialéctica. *Ergo*, el populismo pone en evidencia que los elementos popular-democráticos se constituyen en la opción antagónica frente a la ideología del bloque social dominante, aunque esto no los convierte necesariamente en revolucionarios. Puede haber populismo de las clases dominantes y de las clases dominadas, siendo el nazismo un ejemplo de lo primero. Frente a la crisis de hegemonía de las clases propietarias posterior a la primera guerra mundial, el discurso nacionalsocialista apeló a distorsiones ideológicas para articular los intereses del capitalismo monopolista con los de las clases populares y los sectores desclasados. A su vez, ese discurso canceló el potencial antagonismo anticapitalista (Laclau, 2015, pp. 202-203).

Asimismo, Laclau (2015, p. 230) destaca que sólo puede aspirar al máximo desarrollo de la dialéctica entre las clases y el pueblo, aquella clase cuyos intereses lo conducen a la supresión del Estado. Por ello, hace coincidir al socialismo con la forma más elevada de populismo, dado que el avance hacia el socialismo consistiría en una serie de pasos a través de los cuales, este afirma su identidad popular y el pueblo sus objetivos socialistas. Es frente a este tipo de vinculación del socialismo con el populismo, que se plasma la principal crítica de los gramscianos socialistas, que entraña una tajante separación entre socialismo

y populismo, considerados como inconmensurables conceptual y fácticamente. De Ípola y Portantiero (1994, pp. 531-532) plantean dicha incompatibilidad a partir del carácter organicista y estatista del populismo y de la mitologización del líder de la comunidad. Ellos argumentan que estos rasgos hacen que los antagonismos populares deriven hacia una recomposición perversa del principio nacional-estatal, que articula desde arriba a la comunidad, privilegiando a la unanimidad sobre el disenso y a la semejanza sobre la diferencia. En lo concerniente a la conexión entre el Estado y el populismo, sugieren que el proyecto socialista rechaza de plano todo principio de dominación, mientras que bajo el populismo sucede lo contrario. Aunque no deja de ser paradójico que obliteran la condición igualmente estadocéntrica de los socialismos reales (incluso totalitaria) evidente históricamente. Respecto del papel del líder subrayan que la obediencia a su poder, siempre responde a la relación de dominación-subordinación propia del peronismo. Incluso en situaciones en las que las bases desbordan o cuestionan los objetivos de los sectores dirigentes (de Ípola y Portantiero, 1994, pp. 534-535).

Como observamos, estos autores rechazan a los populismos realmente existente, a lo que interpretan como reñidos con los valores de la democracia liberal, opción política a la que en los ochenta, ellos aceptarían en una clave socialdemócrata.

Laclau (y Mouffe): giro posmarxista-discursivo y democracia radicalizada

Ya en los ochenta, Laclau y Mouffe, efectúan un giro que se expone en *Estrategia y hegemonía socialista*, y que implica una renuncia a los postulados del materialismo histórico en crisis: la centralidad de la clase proletaria, la postulación de la revolución como momento fundacional del paso de un orden social a otro y la ilusión acerca de una voluntad colectiva homogénea que volviese inútil el momento de la política. Esto supone el fin de la idea de la sociedad como una estructura inteligible susceptible de ser aprehensible teóricamente desde una perspectiva de clase y el abandono de interpretación de la política como parte de la superestructura y su conversión en una ontología de lo social (Laclau y Mouffe, 2010, p. 14).

En esta etapa, desaparecen el uso de los conceptos pueblo y populismo y la lectura clasista-esencialista de la realidad social. Dando lugar a una nueva perspectiva que renuncia a la concepción sustantiva de clase social y el reconoce teóricamente a nuevos sujetos sociales: los movimientos sociales, en el marco de una redefinición del proyecto socialista. Este es rediseñado como una ampliación de la democracia, que se basa en una profundización y extensión de las luchas por la igualdad y libertad a un mayor número de relaciones sociales. En esta democracia radicalizada, la lógica de la política sigue girando sobre el modelo de la hegemonía, aunque sin el lastre de la concepción de clase marxista.

El engranaje fundamental lo constituye la articulación de diversas luchas contra múltiples subordinaciones (género, raza y otras), contra las que luchan los movimientos ecologista, antinuclear y anti-institucional (Laclau y Mouffe, 2010, pp. 16; 23). El desarrollo de esta una nueva concepción de hegemonía puede considerarse como la instancia que prepara y antecede a la construcción de la razón populista, pues las raíces discursivas sobre las que monta la razón populista, se exponen -en general- en los ochenta. Período en el

que se estipulan los conceptos de hegemonía (en clave discursiva), sustentada sobre las categorías complementarias de articulación, identidad y discurso.

Es a través del discurso que se constituyen los elementos, los cuales no deben ser pensados como preexistentes a aquel, sino como definidos a partir del mismo. A su vez, también se recuperan las premisas saussorianas que plantean que no existen términos positivos sino diferencias y relaciones entre los distintos elementos. Se afirma también que la relación entre ellos responde a reglas de la combinación y la sustitución, aunque se desecha la idea de sistema cerrado postulada por Saussure. Las nociones de significante vacío y hegemonía aparecen estrechamente vinculadas. Para que se logre la articulación de una hegemonía se requiere que una diferencia, sin dejar de ser particular asuma la representación de una totalidad. Mediante esa operación, la particularidad asume un significado universal, dando lugar a lo que se denomina hegemonía. Ahora bien, ese particular, mientras más eslabones (demandas particulares) articule, más vacío será y menos sustantividad tendrá. A su vez, la retórica juega un papel fundamental en la conformación de la hegemonía, puesto que el discurso se desarrolla pleno de figuras retóricas. Por ejemplo, es mediante una figura retórica, la sinécdoque (la parte representa al todo) que un fragmento de la totalidad (la plebe) toma el lugar del todo postulado (el pueblo).

La teoría de la hegemonía laclausiana es deudora de aportes de la tradición postestructuralista, en tanto incorpora la concepción de discurso como una totalidad significativa que nunca puede alcanzar el status de una totalidad cerrada. Dado que la vinculación entre signo y concepto tiene una naturaleza contingente e histórica. Este postulado rebate el postulado saussuriano de una conexión necesaria entre significante y significado, de lo que se sigue la existencia de una multiplicidad de significantes flotantes. A los cuales, en el marco de la lucha política, se intenta dotar de un sentido afín a las configuraciones significantes particulares.

La obtención de la fijación (siempre contingente) de la relación significado-significante, efectuada en el marco de una articulación, es a lo que se llama hegemonía (Laclau, 1993, p. 6). La cual no es puramente lingüística, pues implica atravesar instituciones, rituales y prácticas de diverso orden, a través de las que se estructura una formación discursiva (Laclau y Mouffe, 2010, p. 148). El combate por alcanzar la hegemonía es una lucha por imponer sentidos, por dominar el campo de la discursividad. En este aspecto son fundamentales los puntos nodales (*point de capiton* lacaniano), significantes privilegiados que fijan el sentido de la cadena signifiante y que hacen posibles la conformación de hegemonías contingentes.

Bajo el giro posmarxista, Laclau-Mouffe (2010, p. 213) teorizan sobre la conformación de la hegemonía sobre bases discursivas y sientan así la ruptura con el esencialismo, el determinismo económico y las lecturas teleológicas y mesiánicas de la historia. Además, renuncian a plantear la lógica de la política en clave clasista y dejan de lado el concepto pueblo, que es reemplazado por los movimientos sociales.

Estos cambios también suponen un giro respecto de la democracia, a la que se define como radicalizada. Esta se explica cómo emergente de los cambios socioculturales y políticos acaecidos a partir de la revolución francesa y –posteriormente– con la aparición del Estado social. Hitos que modificaron el discurso liberal-democrático a partir de la ampliación de

la esfera de los derechos y la redefinición de las nociones de libertad, igualdad, justicia y equidad (Laclau y Mouffe, 2010, pp. 197-198, 207). Los predicados que acompañan al concepto democracia: radicalizada y plural, implican indican el rechazo de todo principio unificador de la multiplicidad (fundamento positivo, trascendente y o subyacente). De esta manera, cada uno de los términos de esa pluralidad de identidades, encuentra en sí mismo el principio de su propia validez, sin tener que apelar a ninguna jerarquía o principio totalizador que lo legitime (Laclau y Mouffe, 2010, pp. 211). En resumen, se puede reconocer que en *Hegemonía y estrategia socialista* se materializa el abandono de los proyectos políticos populista-marxista y marxista ortodoxo, reemplazados por una teoría de la hegemonía democrático-radical y pluralista.

Laclau y la razón populista

En la tercera fase del pensamiento laclausiano se produce una recuperación del populismo, a partir de la postulación de la lógica populista como lógica de la política. No obstante, la influencia y la terminología gramsciana y althusseriana es reemplazada en gran medida por conceptos provenientes del psicoanálisis de Freud y Lacan, la retórica y la semiótica, elementos ya estaban presentes en *Hegemonía y estrategia socialista*. El “Laclau populista” abandona las preocupaciones acerca del status de la ideología, aunque continúa con el estudio acerca de la constitución de las identidades colectivas y la política en cuanto tal. Asimismo, en *La razón populista*, se forja un aparato categorial sobre las nociones de dicotomización del espacio social, las lógicas de la diferencia y la equivalencia, los símbolos comunes, el líder, el pueblo, el discurso, los significantes vacíos, la hegemonía y la retórica, decisivas para entender la lógica política y la constitución del pueblo.

En la ontología social que Laclau postula como marco para la emergencia del populismo (una práctica articuladora), se esgrime el carácter necesario de una división social. En ella, los actores se ven enfrentados entre sí, en tanto partes antagónicas de uno u otro campo de la sociedad, lo que produce una confrontación del pueblo con el régimen imperante. El pueblo no tiene un referente último predeterminado ni constituye una realidad en sí, que preexiste al concepto, sino que es algo que se configura operación discursiva mediante. Tampoco es una expresión ideológica, sino más bien, una relación entre agentes sociales o, en otros términos, una forma de configurar la unidad del grupo social (Laclau, 2005, p. 97).

De acuerdo con estas premisas, en la sociedad se configura una exclusión que convierte al pueblo, un componente de la totalidad social, en la parte que aspira a ser ese todo. A ser reconocida como la única totalidad legítima. Entonces, el sector social constituido por los menos privilegiados: la *plebs*, reclama ser la totalidad de la comunidad, el *populus* (Laclau, 2005, pp. 107-108). Esta lectura presupone la crisis de la lógica social institucional (lógica de la diferencia) que consiste en la recepción y respuesta de las demandas sociales por parte de la administración estatal, pero tomadas de manera individual. Dicha lógica consiste en la administración de las cosas.

La alternativa a la lógica de la administración de las demandas es la lógica de la equivalencia, que opera dando respuestas a múltiples demandas insatisfechas que se vinculan entre sí, a partir de la solidaridad. Si grupos de personas que plantean demandas insatisfechas (problemas de vivienda, transporte, escuelas) se percatan de que otras

demandas (seguridad, empleo, bienes públicos esenciales) también están insatisfechas, se comienza a entablar entre ellas, una relación de equivalencia. Asimismo, las demandas se clasifican en democráticas y populares. Las primeras, que pueden o no ser satisfechas, son las que permanecen aisladas. Por su parte, las demandas populares forman una pluralidad que se articula equivalencialmente, como eslabones de una cadena, posibilitando el surgimiento del pueblo (Laclau, 2005, p. 99). Así se forja una identidad popular alrededor de símbolos comunes y de un líder, los que permite que se estructure una relación entre estos y las masas descontentas (insatisfechas) a la que el líder interpela contra el sistema en el poder.

De acuerdo con Laclau (2015, pp. 99, 102) para que se pueda configurar una situación política favorable a la emergencia del populismo, se requieren tres elementos: a) la formación de una frontera interior que plasma una realidad social antagónica, en la que el pueblo se separa del poder, b) la articulación de las demandas, condición para que “aparezca” el pueblo y, c) la unificación de esas demandas en un sistema estable de significación, lo que posibilita la conformación de una identidad popular.

¿Cómo se posiciona de Ípola frente a esta remozada teoría del populismo²? Desde un principio plantea su desacuerdo frente al viraje que el “Laclau posmarxista” realiza hacia el “Laclau populista” (de Ípola, 2009, p. 198). Ahora bien, las críticas que de Ípola plantea (en compañía de Portantiero) a comienzo de los ochenta y las que realiza él mismo, en la primera década del nuevo milenio, son similares. Aunque aparece un desplazamiento desde la cuestión de la estadolatría (de los populismos reales) a la crítica del liderazgo y a la utilización de Freud y Gramsci.

Respecto del liderazgo populista, de Ípola (2009, p. 209) alega que Laclau acepta acríticamente qué en el pacto de origen de todo populismo (clásicos y contemporáneos), es la voluntad del líder la que prima. Tesis que el socialista rechaza, pues considera que ningún régimen que se someta a la voluntad de un individuo es digno de legitimidad y apoyo. Además, resulta incompatible con un orden democrático plural. En todo caso, más que las sentencias teóricas que aparecen en *La razón populista*, lo que parece avalar la posición de de Ípola, es la aprobación que Laclau (1996, p. 211) emite acerca de los populismos concretos. Regímenes a lo que de Ípola valora como autoritarios.

En lo que toca al uso que Laclau hace de Freud, de Ípola (2009, pp. 213-215) critica la elección del material freudiano realizado por Laclau, quien incorpora aportes presentes en *Psicología de las masas y análisis del yo* y deja de lado tesis que aparecen en *Tótem y Tabú*. Esto condiciona las lecturas posibles, pues la fortaleza del padre-líder varía de un texto a otro. Mientras en el primero, que Laclau rescata para su argumentación, aparece un jefe de familia autoritario fuerte y avasallador, en *Tótem y Tabú* es el padre-líder es descrito como un anciano débil y enfermizo, destinado a una cercana muerte natural.

Respecto a Gramsci, de Ípola (2009, pp. 219-220) manifiesta que su teoría de la hegemonía no resulta compatible con la democracia, ni con lo que Laclau y Mouffe definen como democracia radicalizada. Puesto que de la conjunción de la hegemonía (lucha por la imposición del sentido ideológico en el marco de la sociedad civil) y la dominación por

2 La misma puede pensarse como una teoría de la política basada en una triple sinonimia que se asienta sobre las nociones de política, populismo y hegemonía

parte del “príncipe moderno” (el partido de la revolución), se deriva la consolidación de la dictadura del proletariado y la revocación del pluralismo y la democracia. Estima que los supuestos de dicha teoría llevan finalmente hacia formas autoritarias de dominio social. Congruentemente, de Ípola afirma (polémicamente) que en *La razón populista*, se esgrimen los primeros axiomas de una lógica que anula paulatinamente las formas y contenidos democráticos y da lugar a un autoritarismo basado en la voluntad del líder.

Valoraciones finales

De la reconstrucción parcial del contrapunto entre de Ípola (y Portantiero) y Laclau y Mouffe) que hemos planteado, podemos inferir que existen momentos de relativo acuerdo entre las posiciones sostenidas por los defensores del proyecto socialista y el proyecto populista, como lo es la segunda etapa laclausiana, defensora y legitimadora sobre bases discursivas de un pluralismo democrático. Aunque esta fase de Laclau (y Mouffe) es aquella en la que no se habla de populismo. Ahora bien, respecto de la primera y la última fase laclausiana, los gramscianos liberales marcan su disenso frente a los modelos populistas propuestos por Laclau. Las razones que aducen son, en términos generales, similares: la estadolatría, el organicismo de los populismos realmente existentes, la excesiva importancia del líder, la ausencia de un pluralismo asegurado institucionalmente y el compromiso velado (a través de la adopción de la teoría de la hegemonía gramsciana) con supuestos autoritarios, para ellos inconmensurables con las formas democráticas liberales, a las que señalan como la única forma política aceptable tras las dictaduras militares. Las razones teóricas que aducen van de la mano con la adopción con una visión de la democracia, que recupera los valores liberales y que –en términos políticos concretos–, es cercana a la postulada por las socialdemocracias. Asimismo, esta forma de pensar los separa de lo que consideran como rasgos autoritarios de los populismos, a los que Laclau adhiere teórica y políticamente. Modelos y experiencias políticas concretas que los gramscianos-socialistas-liberales consideran perimidos y superados tras la recuperación democrática de los años ochenta.

Bibliografía

- De Ípola, Emilio (1989) “Cultura, orden democrático y socialismo”, en: *Investigaciones políticas*. Buenos Aires. Nueva Visión.
- (2009) “La última utopía. Reflexiones sobre la teoría del populismo de Ernesto Laclau”, en: Hilb, Claudia (compiladora) *El político y el científico. Ensayos en homenaje a Juan Carlos Portantiero*. Siglo XXI, Avellaneda.
- De Ípola, Emilio y Portantiero, Juan Carlos (1994) “Lo nacional-popular y lo nacional-estatal en los populismos realmente existentes”, en: Vilas, Carlos M. (Compilador) *La democratización fundamental. El populismo en América Latina*. Dirección general de Publicaciones. México.
- Freud, Sigmund. (1997) *Totem y Tabú. Algunos aspectos comunes entre la vida mental del hombre primitivo y los neuróticos. 1912-1913*. Obras completas. Buenos Aires. Losada.

- (2016) *Psicología de masas y análisis del yo*. Amorrortu. Avellaneda.
- Laclau, Ernesto. (1993) "Discurso", Revista Topos & Tropos, Córdoba Nº 1. En línea en: www.toposytropos.com.ar/N1/pdf/Discurso.pdf.
- (1996) *Emancipación y diferencia*, Buenos Aires. Ariel.
- (2005) *La razón populista*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- (2015) "Hacia una teoría del populismo", en *Política e ideología en la teoría marxista*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Laclau, Ernesto y Mouffe, Chantal. (2010) *Hegemonía y Estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Lesgart, Cecilia. (2005) "Usos de la Transición a la Democracia. Ensayo, Ciencia y Política en la Década del Ochenta". *Estudios Sociales*, 22(1). Pp. 163-185. file:///C:/Windows.old/Users/pc/Downloads/2489-Texto%20del%20art%C3%ADculo-6110-1-10-20140305.pdf

SIMPOSIO

Estado, trabajadores y empresarios frente a las crisis

Coordinadorxs: Fernando Aiziczon (IDH/CONICET/UNC), Gabriel Carini (IS-TE-CONICET/UNRC/CIFFyH-UNC) y Juan Gerbaldo (IDH/CONICET/UNC)

A lo largo de su historia, Argentina experimentó sucesivos procesos de crisis que variaron en temporalidad, intensidad y contenido. Sin embargo, desde finales del siglo XX las coyunturas de crisis se agudizaron e impactaron de manera recurrente en las diversas esferas de la sociedad. Crisis socioeconómicas, de confianza política, de representación y/o legitimidad política emergieron como efectos de la aplicación de un nuevo modo de acumulación de capital, solidario de un modelo de gestión 'neoliberal' que podemos pensar que se extiende hasta la actualidad. Frente a ellas, trabajadores, empresarios y Estado ensayaron múltiples estrategias, alternativas y cursos de acción con el fin de resistir, adaptarse o transformar la dinámica en ciernes en el sentido de sus intereses de clase.

En este sentido, el presente simposio propuso un espacio de discusión y reflexión interdisciplinar que permitió debatir la capacidad de agencia tanto de las organizaciones de trabajadores y empresarios como del Estado en contextos de crisis. Pensamos a los trabajadores y a los empresarios desde una definición amplia, capaz de atender a los diferentes segmentos de clases y actividades productivas. Desde este modo, se invitó a considerar sus particularidades, motivaciones e intereses propios, en tanto colectivos que afrontan las coyunturas en cuestión. Asimismo, creemos que abordar el rol del Estado en distintos momentos de crisis permitirá enriquecer y ampliar la mirada sobre su polifacético rol en cuanto instancia de reproducción social bajo el capitalismo.

Convocamos a presentar contribuciones que permitieran comunicar, discutir y problematizar de manera colectiva, desde diferentes áreas del conocimiento social y a partir de casos empíricos, las formas en que los trabajadores, los empresarios y el Estado enfrentaron las crisis en el pasado reciente como en el presente.



Trabajo docente y pandemia, una mirada desde el accionar del Estado y la respuesta del gremialismo cordobés¹

Muriel Nogués
FFyH – CIFYH – UNC
lennon1789@gmail.com

Noé Bondone
FFyH – CIFYH – UNC
noe.bondone@mi.unc.edu.ar

Resumen

En el presente trabajo se analizan los cambios en la labor docente en el contexto de la pandemia de Covid-19. En tal sentido, la crisis sanitaria trajo aparejados enormes cambios y transformaciones sociales y económicas que se tradujeron en profundas modificaciones de las condiciones laborales de la población. El aislamiento social empujó a los trabajadores a reconvertir los modos en que desempeñan sus funciones, y en muchos casos, modificó drásticamente su trabajo. En el caso de los docentes, las rutinas cotidianas marcadas por la habitualidad que caracteriza a las instituciones, entraron en crisis frente a las medidas de restricción. Entonces, el trabajo ingresó a los hogares y la vida doméstica y laboral se volvieron inescindibles. Estas transformaciones se daban, en un principio, sin resistencia tanto por parte de los trabajadores como de sus representantes. No obstante, con el correr de los meses, comenzó a evidenciarse la necesidad de generar mecanismos de participación y visibilización política; de esta manera surgieron las primeras convocatorias informales organizadas por la oposición a la conducción sindical, que marcaron el rumbo de las medidas que intentaba contrarrestar el empeoramiento de las condiciones laborales y la avanzada del Estado y el silencio de la conducción gremial.

Palabras Clave: Pandemia - Estado - Sindicato - Trabajadores

Introducción

La pandemia produjo en las instituciones escolares unos cambios en los instrumentos de trabajo que, en las condiciones previas, probablemente, hubieran sido resistidos y generado polémica. Las escuelas son territorios marcados por los hábitos y las rutinas, por lo tanto, las transformaciones suelen ser lentas e inacabadas. Sin embargo, la embestida de las medidas de restricción de movilidad y distanciamiento social impusieron la demanda de una escuela a la distancia con la consecuente implementación de emergencia de dispositivos de

¹ El presente trabajo ha sido realizado en el marco de la beca PROA (Proyectos Orientados y Acotados 2022-2023).

comunicación digitales. Estas mutaciones (especialmente las relacionadas a la aplicación de nuevas tecnologías para la tarea docente), lejos de ceder sus nuevos dominios a las viejas prácticas analógicas de la escuela pre pandemia, se están acentuando y puliendo en su implementación. Se evidencia así que un nuevo orden ha llegado “para quedarse” en las prácticas de las escuelas, colegios e instituciones educativas.

En este marco, viene a nuestra mente la reflexión de Bifo Berardi (2016) en su libro *Generación post alfa* acerca de qué significa trabajar hoy y concluye que en la actualidad *“el trabajo tiene una característica física uniforme: nos sentamos delante a de una pantalla y movemos los dedos sobre un teclado, digitamos”* (p.85); asimismo el autor entiende que la relación entre el tiempo y la cantidad de valor producido se vuelve incierta, y esto convierte a la noción de productividad en un concepto un tanto impreciso.

En este sentido, tenemos que tener en cuenta que un aspecto que cruza las actividades laborales en general es la precariedad que las rodea. Guy Standing (2018) se interroga sobre las personas conforman estos ejércitos que realizan tareas de poco valor absolutamente precarias y las llama “el precariado”. Para este autor, la pirámide social actual se encuentra presidida por la elite o plutocracia que tiene el control de la sociedad, le sigue una clase asalariada, un debilitado (numérica y económicamente) proletariado y continúa por una clase nueva el precariado, seguido por los desempleados y el lumpen proletariado. Standing encuentra que el precariado puede definirse según una serie de rasgos, algunos de los cuales creemos que nos sirven para pensar el rol de los trabajadores docentes. En primera instancia, *“el precariado consiste en la gente que vive de empleos inseguros entremezclados con períodos de desempleo o de retiro de la fuerza de trabajo y lleva una vida de inseguridad”* (Standing, 2017, p.27). Además, el salario es uno de los complementos de su renta que se compone de ayudas sociales e ingresos informales, con una relación particular con el Estado que lo sanciona, demoniza, e incluso a veces hasta debe generar algún tipo de asistencia, pero no lo considera el objeto de protección social. A eso se suma una falta de identidad ocupacional y el alejamiento del mundo laboral donde entran y salen permanentemente.

Hasta aquí pareciera que la descripción no tuviese mucho que decir sobre la tarea docente, pero en la conceptualización del autor británico entran otras consideraciones que sí nos parecen pertinentes para tener en cuenta, el primero de ellos es la falta de control sobre el tiempo de trabajo que hace que se vuelva imposible dividir la vida en bloques de tiempo porque *“se espera que esté disponible para el trabajo remunerado y no remunerado en cualquier tiempo del día y de la noche”* (p.33). Otras características del precariado se asocian con la sobre-calificación para la tarea ejercida, la incertidumbre laboral, y la escasa movilidad social. Consideramos que estas últimas son las que justifican pensar la categoría de análisis para el caso de estudio, si bien no todos los aspectos que analiza Standing son replicables, sí alguno de ellos, incluso el autor considera que esta clase social emergente no es homogénea y que existen al menos tres variedades de precariado y que la tercera está compuesta por personas bien formadas, que han sido arrojadas a la precariedad, aunque se le prometió lo contrario.

Dada esta condición de relaciones laborales cambiantes, nos preguntamos acerca de los sindicatos, su rol, función y la representación de los trabajadores. La discusión sobre la tarea de los sindicatos es larga y añeja, tanto en contextos revolucionarios como en

democracias burguesas. En el marco de la Revolución Rusa el debate acerca de la necesidad de la existencia de las organizaciones sindicales en un estado obrero abrió aguas entre los líderes bolcheviques Lenin y Trotsky. Por su parte, Rosa Luxemburgo estudió el papel de los sindicatos en la Revolución Rusa de 1905 en su trabajo *Huelga de masas, partido y sindicato* (2003).

Asimismo, en el contexto de Estado de Bienestar, el debate se reavivó porque se volvió harto frecuente la coexistencia sindical en las altas esferas del Estado, en muchos casos formando parte de él. A este modelo sindical se le denominó *corporativista*. Si bien este modelo corporativista se hizo presente en muchos países de Latinoamérica, muy especialmente en México, y en Argentina la CGT tuvo fuerte arraigo en los gobiernos peronistas, la disidencia fue crítica, en el marco de un proceso general de radicalización política. De esta manera, en el Cordobazo se hizo visible la presencia de “los combativos” de la burocracia sindical, y este proceso derivó en la emergencia de las conducciones clasistas como las de Sitrac y Sitram, entre otras (Brennan y Gordillo, 1994; Torre, 1994). Ahora bien, tres decenios atrás comenzaron las reformas estructurales del Estado que afectaron al conjunto de los trabajadores precarizando sus condiciones de existencia, así los sindicatos que resistieron al embate neoliberal durante el alfonsinismo, cedieron durante el menemismo.² No obstante, después de la crisis de 2001 y el colapso socioeconómico de la Argentina comenzó una reactivación económica de la mano del ascenso de los precios de las materias primas que se tradujo en un mayor nivel de actividad económica, y también de contratación laboral. Así, emergieron nuevas luchas por cuestiones salariales y de condiciones laborales, pero también hubo una recuperación de la actividad sindical sin precedentes.

Esta nueva situación no fue interpretada en forma unívoca, para algunos autores,³ la nueva experiencia daba cuenta de una revitalización del sindicalismo marcada por la elevación de la participación gremial y de las paritarias en el marco de la nueva puja redistributiva, pero también por la reunificación de la CGT en los primeros años kirchneristas y el protagonismo en la vuelta de las paritarias por sector. Mientras tanto, otros autores son críticos con esta perspectiva porque la consideran insuficiente y hasta contradictoria. Paula Varela (2016) rechazó esta postura porque, según su posición, la defensa de la reivindicación sindical⁴ esconde que esas mismas estructuras gremiales, o en términos de la autora, *burocracias sindicales*, pactaron la reforma laboral con el peronismo, en su versión menemista.

2 Esta situación generó una crisis en el seno de la CGT que se dividió en la CGT-Azopardo que resistía las reformas y la CGT-San Martín que las acompañaba

3 Se puede mencionar: González, C. S. (2011). La revitalización sindical en Argentina durante los Kirchner. *Trabajo y Sindicatos Durante los Gobiernos de Izquierda en América Latina*, 5(8), 39. Marticorena, C. (2015). “Revitalización” sindical y negociación colectiva en Argentina (2003-2011). *Perfiles latinoamericanos*, 23(46), 173-195. Morris, M. B. (2017). La revitalización sindical en Argentina (2003-2015): dimensiones e indicadores para su conceptualización. *Población & sociedad*, 24(2), 195-226.

4 Dentro de la posición que retoma la conceptualización anglosajona de reivindicación sindical sostiene esta idea podemos mencionar a Natalucci, A. (2013), mientras que la misma autora en coautoría también sostiene que en el caso cordobés la política es de integración de los sindicatos al Estado. Arriaga, A., Franco, M. J., Medina, L., & Natalucci, A. (2012),

De esta manera, trabajadores y sindicatos han transitado la vida social y política del país, con tensiones, sobresaltos, pero con una relación intrínseca; el ámbito de la docencia no es la excepción.

La respuesta del estado frente a la crisis sanitaria

Ante la imprevista situación sanitaria ocasionada por la emergencia de la pandemia de Covid-19, los estados se vieron obligados a tomar medidas de excepción en torno a la movilidad de sus ciudadanos, por lo tanto, quedaban afectados no sólo el derecho de circulación, sino también el de protesta callejera. En este sentido, el Estado Nacional estableció el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio de cumplimiento efectivo en todo el territorio argentino. El sistema educativo pasó a una modalidad virtual, aún desconocida en ese momento. Al principio se planificaba cada 15 días en coincidencia con las medidas presidenciales, pero en los meses posteriores arreciaron cataratas de resoluciones y memorándums con diferentes directivas que reforzó un mecanismo de funcionamiento altamente burocratizado.

La burocracia ha sido definida por Kafka como un sistema simbólico donde se diluyen las responsabilidades individuales y siempre se apela a una instancia superior que debe resolver o tomar una decisión que nunca llega. Se vivía por esos días con la sensación de que un día la corriente iba en una dirección y al día siguiente se movía en la opuesta.

En este contexto, en el que reinaba la desorganización y la improvisación, las directivas ministeriales promovieron una actitud que *“aprendiera a convivir con la incertidumbre”*, algo muy difícil en un ámbito donde la planificación es el eje vertebral de la tarea educativa. A lo largo del tiempo, todas las escuelas fueron adoptando elementos organizativos del Nuevo Régimen Académico, el cual iba imponiéndose en forma piloto en escuelas que año a año eran designadas desde el Ministerio de Educación, y que se encontraba con la disconformidad del colectivo docente y la demanda del cese de su implementación que aparecía en las asambleas escolares. El mencionado régimen académico era resistido por los trabajadores de la educación porque conllevaba una sobrecarga laboral inaudita imposible de cumplir en las horas que cada docente trabajaba, mientras que buscaba disminuir el nivel de desaprobación general a través de nuevas instancias de recuperación que obstaculizaba el desenvolvimiento de las clases y el avance de los contenidos del año. Además, fragmentaba contenidos y los reducía aquellos esenciales y prioritarios.

De esta forma, sostenemos en esta investigación que el cese de actividades y movilidad de la población fue aprovechado por el estado provincial para introducir enormes modificaciones en el ámbito laboral y previsional. En mayo de 2020 se aprobó la Ley 10.694 que cercenaba los derechos de los jubilados provinciales a través del diferimiento de los aumentos a 60 días. Asimismo, se cambió el cálculo del haber previsional, anteriormente se calculaba sobre el promedio de los últimos 48 salarios, y a partir de la ley, se consideran los últimos 10 años. Esta situación impacta en el monto del haber jubilatorio porque una variable salarial de relevancia en el ámbito educativo es la antigüedad.

La nueva legislación también impactó sobre las jubilaciones por invalidez, dificultando el otorgamiento del beneficio social, ya que se pedían aportes haber aportado 18 de los últimos 36 meses. También se redujo el ingreso de los beneficiarios que ya no cobrarían

como máximo entre el 45% y el 82%; dependiendo de la antigüedad. En cuanto a las pensiones, se las redujo al 70% del sueldo en actividad.

Todas las agrupaciones que forman UEPC se manifestaron en contra de esta medida, la conducción calificó la nueva ley como *“un nuevo ajuste artero e injusto para docentes activos y jubilados”* y llamó a un apagón virtual para el 26 de mayo de 2020, al mismo tiempo admitía que la nueva ley no afectaba el cálculo del 82% sino que:

“continuará siendo como lo es actualmente, es decir el 73 % (Salario Bruto, menos el aporte personal del 11 % = 89 %; a ese resultado se le aplica el 82 %). En la Negociación Salarial del mes de marzo, los aumentos para el año 2020, se fijaron con una rebaja de los aportes personales (que quedaron finalmente en el 11 %). En este punto, nuestro régimen docente queda igual que como estaba en la Ley 10.333” (Documento de UEPC, 2020).

La última afirmación devela una política gremial que ya lleva algunos años, presentar como aumentos la disminución de aportes patronales, lo que repercute en el sistema previsional que se desfinancia y los haberes jubilatorios de sus representados. Desde hace décadas la situación previsional provincial es conflictiva porque existe una puja entre el Estado nacional y el Provincial en la búsqueda de la armonización previsional, que en pocas palabras es igualar el régimen previsional de Córdoba con el de Nación, por lo tanto se debe disminuir el aporte patronal que garantiza jubilaciones más altas para los empleados públicos provinciales.

La otra modificación de significativa importancia fue el cambio del estatuto docente promovido por ley provincial en diciembre de 2020. En este caso, se introdujeron una serie de innovaciones y se avanzó sobre otras cuestiones que venían gestándose desde hace un tiempo. En primer término, se procedió a cambiar el sistema de ponderación y meritución de título y antecedentes, que incluyó el recorte del alcance de título de quienes tuviesen título profesional, pero se le dio la chance de acceder a un trayecto pedagógico que al culminar iguala la situación con los docentes con formación específica disciplinar; luego, se promovió la digitalización de la convocatoria anual.

Estas medidas fueron tomadas con total acuerdo sindical que no sólo no esbozó ningún tipo de crítica, sino que avaló el cambio. En un comunicado desde su página oficial del día 16 de diciembre de 2020, la conducción gremial celebraba la reforma porque ésta tenía como objetivo “titularizar a docentes que se desempeñan en escuelas PROA (Programa Avanzado en Tecnología de la Información y Comunicación), PIT (Programa de Inclusión y Terminalidad) y Coordinadores de Curso de Nivel Secundario; que tengan título docente para el cargo y/o asignatura en que estén designados interinos” (comunicado UEPC, 2020). Dos años después, aún no se titularizó a ningún docente, por más que se les pidió que presentaran nuevamente toda la documentación para iniciar el trámite.

El nivel superior también fue alcanzado por las modificaciones, al sistema de ingreso por antecedentes que eran evaluados por un consejo institucional del profesorado que tenía la vacante, se le sumó la elaboración de un proyecto que era

Reforzando la línea anterior, la conducción del sindicato considera que la reforma era necesaria porque quienes estaban trabajando en los programas anteriormente mencionados, en condiciones precarias, habían tenido mayores exigencias a las estatutarias, ingresando por a la docencia a través de la selección de antecedentes que evaluaba un

tribunal, y como ellos mismos lo integraron, eso se interponía en la titularización. Una vez más, era la propia institución que representa a los trabajadores quien admitía la connivencia con el Estado para accionar contra los derechos básicos de sus representados, en este caso, el acceso a la docencia en forma transparente, estatutaria y por orden de mérito.

La respuesta sindical

Cuando comenzó la pandemia y las medidas de aislamiento se impusieron (dado que el consenso social era absoluto), las instituciones sindicales acompañaron la situación sin objeciones. En cuanto a la organización gremial se produjo una disrupción, la virtualidad se estableció como única modalidad laboral, pero cuando se trataba de las asambleas escolares, éstas no estaban avaladas por el sindicato porque el estatuto gremial no lo permitía. De hecho, los trabajadores se encontraban informalmente en asambleas organizadas por los delegados opositores, y con el paso de los meses se fueron sumando cada vez más docentes. Esta situación se hizo aún más visible con el regreso a la presencialidad en 2021 y la emergencia de asambleas escolares y zonales auto-convocadas por los delegados opositores. Este mismo mecanismo fue el utilizado a nivel provincial para organizar a los trabajadores de la educación provincial en el cese de actividades presenciales en mayo del mismo año ante una nueva ola de Covid 19.

Tras un mes del aislamiento obligatorio en 2020, comenzaron los primeros posicionamientos opositores, en este trabajo nos centramos fundamentalmente en dos agrupaciones: por un lado analizamos La PluriColor, y por el otro la Otilia, en especial en su accionar en el Valle de Punilla.

La Pluricolor se conformó hace poco más de una década y convirtió en un frente opositor que reunía a por diversos sectores tales como Docentes en Marcha (Izquierda Socialista), Alternativa Docente (MST), La Naranja (sector históricamente opuestos a la conducción "Celeste" y cercanos al kirchnerismo), Docentes en Marcha (Izquierda Socialista), Auto-convocados, Encuentro Docente, La María Saleme y algunas agrupaciones más regionales como en el caso de Punilla la Azul y Blanca, Roja y Negra, luego convertida en Blanca, que reunía sectores radicales y peronistas, y que poco a poco fue perdiendo fuerza, muchas veces fusionándose con la conducción gremial.

En abril de 2020 comenzaron a escucharse las primeras voces opositoras, a modo de ejemplo, la PluriColor elevaba una nota a la secretaria del gremio de la seccional Punilla, para que a través de su intermedio se expresase a la Junta Provincial la necesidad de que haya "un gremio presente que impulse la definición de políticas concretas y definitivas mientras dure la pandemia, dentro del marco legal de nuestro estatuto" (Carta, abril 2020). En ningún momento se puso en cuestión las medidas de aislamiento y se reafirmaba el cumplimiento por parte de los trabajadores de la educación, pero también se afirmaba que en la virtualidad no había vínculo pedagógico. Este argumento fue fuertemente defendido por la oposición sindical en su conjunto, en tanto la modalidad virtual continuaba y se trasladaba al sistema de evaluación. La continuidad en el tiempo de las medidas de restricción hizo que cada vez se resintiera más la capacidad de dar respuesta individual por parte de los docentes a los problemas de conectividad y desconexión de los estudiantes; por eso tempranamente se sostenía que "no todos los estudiantes y muchas veces los mismos docentes, cuentan

con el soporte tecnológico adecuado, computadoras o celulares, ni tampoco con una buena conectividad. La buena conectividad es casi imposible en muchas localidades de la provincia" (Carta, abril 2020).

Los próximos meses de 2020 continuaron con críticas a la conducción donde se la acusa de ser "la garante del ajuste de los docentes" por pactar aumentos de salarios a la baja, ya que según la agrupación opositora, "Schiaretti encontró en la pandemia el pretexto perfecto para poder ajustar" (Panfleto virtual de la PluriColor, 3/11/2020). También se esbozaron críticas por decidir en nombre del colectivo de los trabajadores de la educación, pero sin convocar a asambleas escolares. En ese contexto, la PluriColor intentó una campaña de afiliación, año tras año el nivel de afiliación decae, y eso se ve reflejado en niveles aún mayores luego de una derrota gremial.

Por su parte, la agrupación Otilia se encuentra dentro del Frente de Unidad por la Recuperación de UEPC (FURU) conformado en 2016 junto a otras organizaciones como Docente D-Base. El colectivo docente "Otilia Lescano" encabezaba un documento en abril de 2020 con lo siguiente "Qué no nos obliguen a calificar y a evaluar procesos educativos que no podemos constatar". "Las autoridades educativas confunden, que la docencia sea protagonista". Haría que leer las proclamas de esos meses en la clave de un "autoritarismo tranquilo" mediatizado por memos y resoluciones ministeriales que llegaban a las escuelas como elementos extraños pero con implacable autoridad. En ese momento, desde FURU se redactó un comunicado y comenzó en empadronamiento de los docentes que habían quedado en situación de vulnerabilidad donde se expresaba que:

"Muchos docentes que desempeñamos nuestra tarea en carácter de suplentes no hemos llegado a ser designados, lo que a la vez que atenta contra nuestra condición laboral también sobrecarga al docente titular que debe hacerse cargo del trabajo no cubierto. Por otra parte, muchos docentes no llegamos a cubrir con nuestra carga laboral un salario que permita transitar la situación de aislamiento y nos vemos imposibilitados de tomar nuevas horas o cargos debido a la suspensión de actividades en las escuelas" (Docentes en emergencia, FURU, abril 2020).

Cabe recordar que la conducción sindical liderada por la lista Celeste desde hace ya un cuarto de siglo, otrora opositora del radicalismo de los años '90, se alineó con el peronismo local y nacional. Así, con la emergencia del Estado Nuevo durante el primer gobierno Desasotista (1999-2003) y la inclusión en el Ministerio de Educación del Estado provincial de líderes sindicales y de las organizaciones sociales:

"la estrategia de integración al Estado de estos líderes se combinó con una fuerte propaganda orientada a deslegitimar a las voces opositoras y a fortalecer el vínculo entre el «Nuevo Estado» y la ciudadanía reivindicando el diálogo y la negociación de protesta" (Arriaga; Franco; Medina; Natalucci, 2012 p.56).

Teniendo en cuenta esto, analizamos el posicionamiento que se expresaba a través de la publicación periódica, la revista Educar. Allí se abordaron diferentes aspectos de la virtualidad como la discontinuidad del Plan Conectar Igualdad durante el gobierno de Macri y las consecuencias en la conectividad para los estudiantes, pero también para los docentes... Asimismo, si bien se reconoce que el peso de costo de la virtualidad se trasladó a las escuelas, y por defecto a los docentes, no se encuentra en la mencionada publicación

una demanda abierta para mejorar las condiciones laborales de sus representados. En cambio, recalca el trabajo conjunto con el Estado; de esta manera, la editorial de Juan Monserrat, *Una voz de aliento frente a tanto desasosiego*, que abrió la edición de agosto de 2020 enunció:

La actual coyuntura, con un Estado más presente, con políticas consensuadas y diseñadas desde las y los responsables de conducir los destinos de la Argentina, nos invita a participar en la discusión de estos desafíos, nos reconoce como referentes de las y los trabajadores de la educación, generando obligaciones que no vamos a eludir" (Educar, 2020 p.5).

Asimismo, se vislumbra un énfasis en el trabajo de acompañamiento a los equipos gestión (p.38) y un interés denodado por dar continuidad a la captación para los concursos directivos (pp. 71-73), en clara contraposición de la suspensión de las convocatorias para cubrir vacantes, la capacitación para la gestión escolar daba continuidad.

Conclusiones

En el presente trabajo se ha intentado dar cuenta en forma preliminar de las condiciones del trabajo docente en Córdoba durante la pandemia y el rol que el Estado y el sindicalismo tuvo en este proceso. Es de nuestro interés inscribir esta investigación en la relación trabajo (docente), capital y sindicalismo. Nuestro posicionamiento es de cercanía con el objeto de estudio, ya que investigamos la temática, pero pertenecemos al mundo laboral docente, esto nos permite conocer la situación de primera mano, no obstante, también requiere un alejamiento que permita objetivar los hechos.

De este modo, hemos analizados las vicisitudes del trabajo docente en virtualidad y las posiciones discordantes en el gremialismo cordobés: por un lado, la oposición reclamando a su propia conducción y al Estado la intervención en las vacantes sin cubrir y la consecuente problemática laboral; por el otro, el oficialismo sindical se mantenía en silencio o ejercía tibias declaraciones. Mientras tanto, el Estado provincial avanzaba en la precarización laboral de los trabajadores y recortaba derechos laborales y a sus jubilados; al mismo tiempo que profundizaba la reforma educativa que ya había sido resistida por los trabajadores de la educación. Sin dudas, la temática nos deja indicios para seguir investigando en el desarrollo de futuros trabajos.

Referencias bibliográficas

- Arriaga, Ana, Franco, María José, Medina, Leticia, & Natalucci, Ana (2012). Un Estado en transición: Córdoba ante el embate neoliberal. Gordillo, M. et al. *La protesta frente a las reformas neoliberales en la Córdoba de fin de siglo*, 25-63, Córdoba: Ferreyra Editor.
- Barberán, José María del Castillo et al. (2020). La macdonalización del sistema universitario: un caso de explotación del profesorado precario en la Universidad de La Laguna y su crisis sindical. *IJNE: International Journal of New Education*, 3(1), 117-132.
- Berardi, Franco (2007). *Generación post-alfa*. Buenos Aires: Tinta Limón.

- Brennan, James P., & Gordillo, Mónica Beatriz (1994). Protesta obrera, rebelión popular, insurrección urbana en la Argentina: el Cordobazo. *Estudios: Centro de Estudios Avanzados*, (4), 51-74.
- Fisher, Mark (2016). *Realismo Capitalista ¿no hay alternativa?* Buenos Aires: Caja Negra.
- Guber, Rosana. (2012). *La etnografía. Método, Campo y Reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Marticorena, Clara. (2015). "Revitalización" sindical y negociación colectiva en Argentina (2003-2011). *Perfiles latinoamericanos*, 23(46), 173-195.
- Morris, M. B. (2017). La revitalización sindical en Argentina (2003-2015): dimensiones e indicadores para su conceptualización. *Población & sociedad*, 24(2), 195-226.
- Ribeiro, Gustavo Lins (2020). "Descotidianizar" el mundo. La pandemia como evento crítico, sus revelaciones y (re)interpretaciones, *Desacatos*, 65: 106-123.
- Standing, Guy. (2018). *Precariado: una carta de derechos*. Capitán Swing Libros.
- Torre, Juan Carlos (1994). A partir del Cordobazo. *Estudios*, 4, 15-24.
- Varela, Paula (2016). El gendarme en el umbral: enfoques y debates sobre la burocracia sindical en el kirchnerismo. *Archivos De Historia Del Movimiento Obrero Y La Izquierda*, (8), 97-116.
- Vasilachis de Gialdino, Irene (2007). "La investigación cualitativa", en E. Vasilachis de Gialdino (Coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa, pp. 23-63

Documentos

- Comunicado UEPC (2020)
- Flyer informativo de la lista PluriColor (2020).
- Flyer informativo de Frente de Unidad por la Recuperación de UEPC (2020).
- Revista Educar N°37 (2020).

SIMPOSIO

Equipamientos urbanos y cuestión social en la Argentina “moderna”. Arquitectura, políticas, actores (1880-1980)

Coordinadorxs: Martín Fusco (FAUD, UNC) y
Sebastian Malecki (FAUD, UNC, IDH-Conicet, CIFYH)

Los flujos migratorios y el consiguiente aumento de la población urbana experimentado en la Argentina durante el proceso de modernización iniciado a fines del siglo XIX tuvieron como consecuencia, entre otras, la configuración de sociedades relativamente poco integradas, uno de cuyos síntomas más evidente fue la desigualdad en el acceso a la salud, la educación, el abasto, la seguridad, el ocio. En distintos momentos a lo largo de tan extenso periodo el Estado, pero también las asociaciones de beneficencia, las colectividades, los gremios, la iglesia, entre otros actores, elaboraron políticas y programas para abordar, desde distintas perspectivas y con distintos alcances, la “cuestión social”. En ese marco, la construcción de equipamientos urbanos (escuelas, bibliotecas, hospitales, dispensarios, mercados, clubes, estadios, entre otros) asumió un doble rol. Por un lado, el de ser núcleos urbanizadores —en el registro más amplio del concepto— de ciertos sectores de las ciudades, consolidándolos. Por otro, actuando como agentes igualadores de la vida urbana, facilitando el acceso a servicios que con el tiempo irían convirtiéndose en derechos.

Este simposio invitó a la presentación de trabajos que abordaron, desde una perspectiva histórica, pero en diálogo con otras ciencias sociales, la arquitectura para los equipamientos urbanos desde distintos registros. En tal sentido, se convocó a investigaciones que indagaron, a partir de casos de estudio, proyectos, programas arquitectónicos, problemas constructivos, expresivos y/o simbólicos, debates disciplinares, y sus relaciones con sus contextos específicos. En relación a esto último, se pudieron incorporar análisis respecto a su impacto en el proceso de urbanización o de sus posibles resultados en términos sociales.



Arquitectura deportiva, política y ciudad

El caso del Estadio mundialista de Mar del Plata, 1973-1978

Guillermo Eciolaza

Grupo de Estudios sobre Códigos y Planes Urbanos (GECyPU), Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño (FAUD), Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP)
geciolaza@yahoo.com

Perla Bruno

Grupo de Estudios sobre Códigos y Planes Urbanos (GECyPU), Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño (FAUD), Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP)
pbruno@mdp.edu.ar

Resumen

El caso del estadio de fútbol de la ciudad de Mar del Plata, proyectado y construido entre los años 1973 y 1978, fue parte de un programa nacional de obras para dar soporte al XI Campeonato Mundial organizado por la FIFA.

En ese lapso el país transitó de una dictadura a una democracia y luego de una democracia a otra dictadura. En cada una de esas administraciones ocurrieron intervenciones directas al caso de estudio.

El objetivo del trabajo es explicar las relaciones que se establecen entre arquitectura deportiva y política, entre proyecto encargado y obra construida, así como entre arquitectura y ciudad, entendida como hecho físico y cultural.

Contamos para ello con la documentación sobre el encargo de la obra, estándares tecnológicos y exigencias funcionales; archivo gráfico y fotográfico del proyecto, una bitácora de normas y resoluciones bajo las que se encuadran el proyecto y la obra, complementado con el registro de publicaciones especializadas y en medios masivos.

La complementariedad de las fuentes habilita el trazo de un sistema relacional que, descripto, analizado y explicado, permite iluminar alguna de las lógicas –y sus matices– que se entretejen entre la arquitectura para el deporte, la política y la construcción de la ciudad.

Palabras claves: arquitectura deportiva, política, ciudad

Introducción

La singularidad del estadio de fútbol de la ciudad de Mar del Plata ha habilitado estudios diversos, algunos vinculados a su historia, como el libro del periodista Juan Carlos Morales (2004), donde narra acontecimientos posteriores a su inauguración, anécdotas sociales, deportivas y culturales de su uso como escenario competitivo y artístico. Más ampliamente, y desde variadas perspectivas, otras indagaciones centran la atención en los campeonatos

mundiales de fútbol en general y, en particular, el de Argentina 78. Sintéticamente podemos agrupar estos análisis en dos grupos. El primero reúne estudios sobre prensa, como Ribeiro y Sobocinski Marczal (2021) que procuran una reconstrucción en perspectiva histórica de los discursos hegemónicos y contrahegemónicos de la prensa mundialista. Sobre política, deporte y prensa en Argentina 78 puede citarse la tesis de Montanari (2016).

El otro grupo aborda la relación histórica entre deporte y política, con estudios como los compilados por Frydenberg y Daskal (2010) basados en el análisis de oralidades recuperadas. Albaceres (2007) y Roldan (2018), han compilado estudios que reúnen tanto la organización del campeonato, la propaganda y la apropiación de la euforia popular por parte del régimen dictatorial, así como las escenificaciones de esas euforias y los rituales asociados a ellas.

Estos abordajes se complementan y forman parte de un curso de estudios que se encuentra lejos de agotarse, y hacen evidente la necesidad de profundizar el análisis de las infraestructuras deportivas, aun poco consideradas. A partir del estudio de caso del estadio mundialista de Mar del Plata, el trabajo procura explicar alguna de las relaciones que se establecen entre arquitectura deportiva y política, entre encargo y obra, así como entre arquitectura y ciudad. Se cuenta con la documentación del encargo de la obra, estándares tecnológicos y exigencias funcionales; archivo gráfico y fotográfico del proyecto, y la normativa que le dio marco, complementado con el registro en medios masivos de comunicación, así como en publicaciones especializadas (Fernández, 1995; Pando, 1977).

La complementariedad de las fuentes habilita el trazo de un sistema relacional que, descripto, analizado y explicado, permite iluminar alguna de las lógicas –y sus matices– que se entretajan entre la arquitectura para el deporte, la política y la construcción de la ciudad.

Política y arquitectura en el Mundial 78

El presidente de facto, el Gral. Lanusse, luego de la visita del presidente de la FIFA, Joao Havelange, sancionó en 1972 un Decreto Ley¹ declarando el interés

del Estado por el mundial, y se establecieron ocho sedes para el evento distribuidas en distintas zonas del país. Asimismo, se decidió presupuestar y encargar los proyectos de un conjunto de obras. Cuatro estadios a refaccionar y cuatro nuevos; instalaciones de telecomunicaciones, entre las que destacaba Argentina Televisora 78 (ATV78), que luego pasó a ser Argentina Televisora Color (ATC). Del mismo modo se planificaron ampliaciones y modernizaciones en Aeropuertos y obras de escala urbana a concertar con los municipios de las ciudades sedes, tales como diversas obras viales, de iluminación y embellecimiento de sus espacios públicos.

En mayo de 1974 el presidente Juan Domingo Perón creó –dentro del Ministerio de Bienestar Social– la Comisión de Apoyo al Mundial 78, que reprodujo el fixture de Alemania

1 El Decreto Ley 19.468/72 que declara de interés el mundial 78, fue derogado en junio de 1978 por el Decreto Ley N° 21349/78 firmado por Videla. Esta nueva disposición, si bien ratifica el interés manifestado en el decreto de 1972, guarda el propósito de anular todo lo dispuesto con anterioridad. Es un instrumento jurídico perfeccionador de los actos administrativos ejecutados, ya que convalida todo lo hecho por el EAM 78, cerrando cualquier disputa o controversia reguladora de su accionar.

74 y volvió a considerar las posibles ocho sedes, aunque finalmente se optó por la realización de solo seis centros con campos de juego.

Posteriormente, el gobierno surgido el 24 de marzo de 1976 –autodenominado Proceso de Reorganización Nacional– presumiblemente en busca de aprovechar la oportunidad de propaganda mediante la consecución del mundial, dio rápidas señales de continuidad, sin desechar nada de lo realizado durante la administración anterior (Alabarces, 2007). El 2 de julio de 1976, apenas cien días después de haber asumido el poder, el general Videla –miembro de la Junta Militar a cargo de la presidencia de la Nación– sancionó el Decreto Ley 21.349/76 de creación del Ente Autárquico Mundial 78 (EAM 78), que sustituyó a la comisión creada por el gobierno de Perón.

El EAM 78 disponía de amplias atribuciones organizacionales y financieras en todas las dimensiones en que debía operar el evento, antes, durante y después de su realización. Habían pasado diez años desde que la FIFA le había asignado a la Argentina el derecho a ser sede del mundial. Quedaban menos de dos años para inaugurar la copa del mundo y este organismo era el único instrumento posibilitador para terminar las obras iniciadas en 1975 y resolver la complicada logística del evento (*XI Campeonato Mundial de Fútbol...*, 1978).

Arquitectura deportiva y ciudad

En 1974 la Comisión de Apoyo al Mundial le encargó al estudio de arquitectura ASZ² el desarrollo del proyecto de un estadio para 44.000 espectadores a erigirse en el Parque Municipal de los Deportes de la ciudad de Mar del Plata, un predio amplio, dispuesto durante la gestión conservadora de José Camusso en los años 30 en tierras destinadas al primer hipódromo de la ciudad. Aproximadamente unas 12 hectáreas de forma irregular –un trapezoide angular en forma de bota– sobre el límite del ejido urbano. Su borde principal se apoya sobre la avenida Juan B Justo, una arteria de logística de circulaciones de tránsito pesado, que conecta en el extremo este el puerto, pasando por la estación de cargas del ferrocarril, y que cruza las avenidas Independencia y Champagnat, rematando en su extremo oeste con el Hospital Interzonal de Agudos, un nosocomio de escala regional del sudeste bonaerense (Figura N° 1).

2 Antonini, Schön, Zemborain, más Hall y Fervenza sumados como asociados en 1973.



“Figura N° 1: Ubicación Parque Municipal de los Deportes en la ciudad de Mar del Plata. Obras de infraestructura Mundial 78”. Elaboración propia.



Figura N° 2: Estadio Municipal General San Martín, descartado por la FIFA.
<https://fotosviejasdemardelplata.blogspot.com/2016/10/estadio-general-san-martin.html>

En las vísperas del Mundial 78 Mar del Plata contaba con un centenar de clubes sociales y deportivos donde transcurría la vida social de prácticamente toda la población permanente. Instituciones barriales, de baja escala, convocaban al encuentro social y deportivo de las nuevas generaciones de marplatenses. El nuevo estadio, en cambio, constituía un monumento colosal y podría reunir al mismo tiempo al 10% de los habitantes locales en su aforo. Por lo tanto, era percibido como una maravilla arquitectónica, ingenieril, de la comunicación gráfica, televisiva y urbana porque era un atractor de eventos de una escala hasta entonces desconocida para la ciudad. Allí se esperaba, cosa que efectivamente ocurrió inmediatamente después del mundial, que pudieran tocar bandas internacionales, se pudieran realizar festivales culturales, que sus gimnasios e instalaciones se utilizaran para convenciones, que se realizaran fiestas oficiales, que jugara la selección nacional, que se disputaran torneos importantes, en definitiva, que se convirtiera en centro aglutinador de variadas actividades, a la vez que un ícono arquitectónico a sumarse a los preexistentes como una nueva postal inconfundible de la ciudad.

La presencia del estadio, más allá de algunas pavimentaciones en su proximidad, no modificó la estructura urbana del entorno, que continuó siendo un barrio de baja densidad al este, una zona industrial al norte y un descampado en sus otros dos bordes. Lo que definitivamente impulsó el estadio fue el desarrollo y el carácter del predio donde se ubicó. Junto a su construcción, se resolvió una importante obra hidráulica para una zona de la ciudad que se inundaba frecuentemente, se realizaron las reformas del patinódromo, por ejemplo, anexo al estadio mundialista, lo que posibilitó el entrenamiento de alta competencia, logrando tener entre 1975 y 1980 un par de campeonas mundiales de la disciplina –Nora Vega y Claudia Rodríguez– allí formadas. También se construyeron en el extremo sur del Parque de los Deportes ocho canchas de tenis de tierra batida, atendiendo a la popularización que adquiriría el tenis en la ciudad a partir de la notoriedad internacional que por ese entonces cobraba el marplatense Guillermo Vilas.

En el velódromo y la cancha de hockey se iniciaban los Curuchet y las primeras Leonas, en la pista de atletismo se celebraban certámenes provinciales. Quedaron en carpeta para el predio otros dos proyectos ambiciosos que se concretarían algunas décadas después, en ocasión de los Juegos Panamericanos de 1995: el natatorio y un estadio polideportivo cubierto.

Como cierre de este apartado parece oportuno apuntar algunas vinculaciones entre la construcción del estadio y la comunidad local. Junto con la creación del EAM 78 se formó una Comisión Municipal con representantes del gobierno local, de las fuerzas armadas y de los dirigentes de la Asociación de Fútbol Marplatense. La creación de comisiones abocadas a una labor específica era un procedimiento habitual del gobierno de facto. Usualmente se convocaba a “las fuerzas vivas de la ciudad” para la participación en comisiones ad hoc a los vecinos representativos que adherían al régimen, de sólida posición económica y prestigio social, quienes validaban civilmente las decisiones del gobierno militar. Independientemente de lo que pudiera proveer o comprometer la ocasión de ser sede de un mundial, los empresarios y los dirigentes sociales locales tenían ciertos consensos acerca de la crisis de perfil turístico y productivo que atravesaba la ciudad. Las obras para el

mundial otorgarían la posibilidad de concretar un salto de escala, al menos del turismo, a través de la internacionalización de la imagen de la ciudad.

Es así que se concertaron objetivos y se decidió emprender una serie de obras anexas de escala urbana, que engrosaron el programa de obras que el intendente Russak, en el mismo sentido, ya había acordado su financiamiento con el gobernador de la provincia Ibérico Saint Jean. Sin fisuras, los tres niveles del estado acordaban con destacados miembros de la sociedad civil, la conveniencia de incrementar el posicionamiento de Mar del Plata como postal del éxito del programa económico y el proyecto político del proceso de reorganización nacional. Estas nuevas obras pueden sintetizarse en la expansión del aeropuerto para que calificara como aeropuerto internacional, obras de hidráulica sobre el predio deportivo municipal –encauzamiento de aguas de lluvia que anegaban la zona del futuro estadio– y obras de infraestructura urbana, como el ensanche de la avenida Juan B Justo, asfaltado de otras arterias, y embellecimiento de espacios públicos con iluminación y equipamientos renovados.

Finalmente, y en otro orden de cosas, cabe recordar que a ninguno de los seis partidos mundialistas disputados en Mar del Plata³ asistieron figuras notorias del gobierno militar, ni fue utilizado el palco destinado a los dirigentes locales. Sin embargo, concurrieron destacados deportistas profesionales, como el futbolista brasileño Pelé.

Encargo, proyecto y obra

Los estadios diseñados para el Mundial de Argentina 78 fueron encargados a diferentes estudios entre mayo y junio de 1974. El caso marplatense, como se adelantó, estuvo a cargo de los arquitectos Antonini, Schön, Zemborain (ASZ). En 1969 este estudio había diseñado y dirigido la construcción del patinódromo ubicado en el predio de los deportes. En 1972 los mismos profesionales habían ganado el concurso para el estadio único de La Plata, que al no construirse eliminó a la capital de la provincia como posible sede mundialista. De todas formas, la solvencia profesional del grupo explica el encargo de esta obra.

La participación de los distintos equipos en los estadios prácticamente no se reflejó en diferencias entre los proyectos. Los tres estadios nuevos comparten similitudes en tanto vinculan –presumiblemente la fuente común de inspiración– al Parkstadion, el más pequeño de los estadios multiuso construidos para el mundial de Alemania 74. En 1970 Argentina y Alemania habían firmado un convenio de colaboración técnica en materia de arquitectura deportiva (Pando, 1977), por lo cual los estudios locales conocían el repertorio alemán, y contaban con recursos similares para la resolución del mismo programa de necesidades.

Los estadios de Mendoza, Córdoba y Mar del Plata son postales de una época signada por una modernidad tan internacionalista como austera, por la tectonicidad monumental del cemento, las modeladoras elipses que organizan y enmarcan sus bordes y su funcionalidad

3 Los 6 partidos del mundial, jugados todos a las 14hs en el estadio de Mar del Plata fueron:

2 de junio de 1978	Grupo 1 Italia	2 – 1	Francia	42 373 espectadores
3 de junio de 1978	Grupo 3 Suecia	1 – 1	Brasil	32 569 espectadores
6 de junio de 1978	Grupo 1 Italia	3 – 1	Hungría	26 533 espectadores
7 de junio de 1978	Grupo 3 Brasil	0 – 0	España	34 771 espectadores
10 de junio de 1978	Grupo 1 Francia	3 – 1	Hungría	23 127 espectadores
11 de junio de 1978	Grupo 3 Brasil	1 – 0	Austria	35 221 espectadores

visual, por la brutal rigidez de sus tribunas que son capaces de hacer lucir en contraposición las etéreas estereoestructuras, que junto a las instalaciones auxiliares de hierro conformaron el equilibrio entre lo pesado y lo liviano con que se componía el lenguaje de la arquitectura deportiva de vanguardia, la fuerza y la velocidad, la resistencia y la flexibilidad.

Estos elementos compositivos de la arquitectura, con sus formas, texturas y colores constituirían el telón de fondo para las producciones gráficas, televisivas y cinematográficas que se rodarían en ellos para llevar el registro del mundial a todos los rincones de la tierra. Con pista de atletismo o sin ella, los estadios argentinos serían significativamente más chicos que los alemanes, pero eso no se nota tanto en cámara: fluctuarían entre 40.000 y 50.000 espectadores. Todos contaron con una única tribuna techada que progresivamente daba sombra al césped por la tarde. Idéntico sistema de sillas plásticas de altísima durabilidad, con sus proporciones ergonómicas regidas por la FIFA, también los asimila y los vuelve espacios de cierta espacialidad familiar entre sí.

Asimismo, todos contaron originalmente con un sistema común de mobiliario y otro de señalización normalizada, diseñado por Gui Bonsiepe y fabricado en conjunto con el estudio Méndez Mosquera. La señalética oficial uniformaba todo el mundial, con una iconografía propia que integraba una estrategia de diseño compatible con los nuevos espacios interiores de sociabilización. Confiterías, salas de estar interiores y zonas mixtas resultaban más parecidos a los *foyers* de los teatros líricos que a los clubes de fútbol argentinos. Cada estadio contaba con las mejores instalaciones y servicios de confort para la recuperación kinesiológica de los deportistas, vestuarios con jacuzzi, salas de masajes y un sistema de iluminación diseñado e instalado por SIEMENS para la captura de imágenes a color. Más austeros que los alemanes y de menor escala, pero en la primera línea del diseño internacional de la época, los estadios nuevos y los renovados serían la carta de presentación de Argentina en el mundo, aunque sin ninguna originalidad local y sin superar en ningún aspecto la resolución de los estadios europeos.

El objetivo se cumplía, se llegaba a nivel, se alcanzaban los estándares, no sobraba nada. El salto tecnológico en los estadios fue el máximo posible. Los proyectos se inscribirían en una corriente contemporánea de las formas, la materialidad y el lenguaje propio de los nuevos hábitos del mundo de la dirigencia deportiva internacional y el mundo de los negocios asociados al fútbol y su televisación. Un velado meta-mensaje político de fondo para el futuro del fútbol y de una prometida prosperidad nacional. Las imágenes aéreas con las que se los presentaba formaban parte del alarde, porque los nuevos estadios eran altares de la paz alcanzada, en una analogía de la vanguardia tecnológica, lo más moderno y civilizado que el país había logrado ser jamás. (Figura N° 3)

Las particulares condiciones de la Argentina durante los años del Proceso Militar sobredeterminaron los rasgos que sobre esos años caracterizaban también a buena parte de la cultura internacional. Así, un sector de la cultura arquitectónica se construyó sobre la premisa “la guerra ha terminado” y que se trata de celebrar activamente la paz, se esté de acuerdo o no con el sentido de ese resultado. [...] (Liernur, 2001, pp. 396-397)



“Figura N° 3: Soldados patrullando el estadio durante el mundial, junio 1978”.

<https://www.lacapitalmdp.com/contenidos/fotosfamilia/fotos/10725>

La obra concluida, además de imagen icónica, tuvo evidentes aciertos resolutivos (Figura N° 4), como la disposición de espacios amplios para acceder y desagotar el estadio con un funcionamiento seguro de evacuación en tanto se realiza en forma ascendente, y el público desemboca en una superficie horizontal de dimensiones suficientes para garantizar la seguridad a los espectadores.

Asimismo, dispone de circulaciones amplias y accesos interiores para distribuir a los asistentes equitativamente en dos plateas, una de ellas –la oeste– cubierta de chapa apoyada sobre una estereoestructura suspendida de hierro con una pintura epoxi amarilla original de altísima resistencia a la corrosión, vinculada a puntales inclinados de hormigón armado que suspenden un conjunto de tensores triangulados de una escala monumental y una inclinación audaz, aunque de volumetría sencilla.



“Figura N° 4: Imagen del Estadio de Mar del Plata en la jornada inaugural”. La Capital, 2 de junio de 1978.

Cuenta asimismo con dos cabeceras populares, un tablero electrónico presidiendo la cabecera norte –novedoso para la época–, un sistema de iluminación apto para la televisión internacional,⁴ 9 vestuarios, 2 gimnasios cubiertos amplios con medidas reglamentarias para varios deportes de interior y tribunas, estacionamientos para las delegaciones y los invitados VIP, zonas mixtas, confitería, torres en altura para la ubicación de las cámaras de televisión y torre de transmisión fuera del estadio.

El peralte ojival, el cerco perimetral y la ubicación de las boleterías son recursos de diseño que fortalecen la seguridad de esas funciones con formas armónicas que “ablandan” la dureza del hormigón, material con un tratamiento de textura superficial agradable y de gran durabilidad, aspecto fundamental para un clima salino corrosivo como el marplatense.

El 10 de octubre de 1975 iniciaron las obras dos empresas constructoras, Sebastián Maronese e hijos S.A y Crivelli Cuenya Construcciones, bajo la dirección de los arquitectos proyectistas más el ingeniero Bramante. A partir de julio de 1976 la supervisión pasó al EAM 78. A pesar de los contratiempos y retrasos derivados del financiamiento y la provisión de materiales, en 982 días se concluyeron las obras, finalizando la construcción justo antes del mundial y con tiempo suficiente para la prueba de correcto funcionamiento. (Figura N° 5)

⁴ Instalación realizada a pesar que los seis partidos previstos para el mundial en la ciudad se realizarían en horas del mediodía.



“Figura N° 5: Cartel de Obra del Estadio”. Estuvo en el obrador entre 1975 y 1978. XI Campeonato Mundial de Fútbol Argentina 1978. Obras de Infraestructura. EAM 78.

A modo de cierre

La inestabilidad política que caracterizó al periodo amenazó varias veces la concreción del estadio. Las sinuosidades y contradicciones propias de las disputas por el ejercicio del poder entre gobiernos civiles y militares retrasaron definiciones imprescindibles para constituir los encargos que debieron resolverse contrarreloj. Los diferentes gobiernos, ya sea por temor a los costos políticos de tener que asumirse responsables de la cancelación del evento, o especulando acerca de los posibles beneficios de su concreción, finalmente contribuyeron a un éxito organizacional y deportivo que superó los méritos de sus gestores. Cada uno de ellos, oportunamente, aportó de una manera carente de transparencia, pero efectiva, las decisiones que posibilitaron resolver la materialización final.

Las características del proyecto, sus atributos funcionales, las combinaciones de materialidades livianas y pesadas, las infraestructuras urbanas complementarias y, especialmente, la calidad de la construcción del estadio mundialista, le dieron a la ciudad de Mar del Plata variadas soluciones a algunos viejos problemas urbanos y a otras tantas aspiraciones intangibles de su identidad, proyección y modelo productivo.

En efecto, la ubicación, el diseño y la construcción del estadio mundialista le dio al Predio Municipal de los Deportes en particular, y a la ciudad en general, algunas resoluciones, como el caso de las inundaciones del sudoeste de la ciudad, o a la conectividad logística del transporte de personas, productos y mercaderías este-oeste. A esto se suman nuevas posibilidades de actividades culturales y deportivas, pero fundamentalmente aportó a la

internacionalización de su turismo, en términos de entrenamiento, de competencia y de espectáculos deportivos. En suma, una atracción nueva y distinta para la ciudad.

El estadio, producto de las exigencias de prestaciones tecnológicas impuestas por la FIFA, también dejó equipamientos superiores a los que el mundial mismo requería: el programa de espacios y equipamientos internos ubicados bajo la tribuna cubierta pudo utilizarse tanto como un centro de competencias *indoor* como de convenciones o exposiciones a gran escala; todo el sistema de iluminación de vanguardia, apto para la televisación a color, permitió eventos nocturnos más allá del mundial, altamente provechosos en las siguientes temporadas de verano.

La extraordinaria calidad con la que fue ejecutada su construcción, su fortaleza y durabilidad, más allá de los atributos de modernidad de su forma y elección de los materiales dispuestos por el proyecto, es lo que otorgó a la ciudad un equipamiento de vanguardia, noble en sus prestaciones, icónico en su imagen, especialmente apropiado para dar inicio a una renovada proyección de la ciudad de cara a la década del 80.

Referencias

- Alabarces, Pablo (2007). *Fútbol y Patria. El fútbol y la narrativa de Nación en la Argentina*. Buenos Aires: Prometeo.
- Fernández, Roberto (agosto, 1995). Mar del Plata: arquitectura sí, urbanismo no. *ARQUIS*, (6), 40-41.
- Liernur, Jorge Francisco (2001). *Arquitectura en la Argentina del siglo XX. La construcción de la modernidad*. Buenos Aires: Fondo Nacional de las Artes.
- Frydenberg, Julio y Daskal, Rodrigo (comps.) (2010). *Fútbol, Historia y Política*. Buenos Aires: Aurelia libros, Estudio social Rivera.
- Montanari, Enrico (2016). *Fue cuando el fútbol se lo comió todo: el deporte, la prensa y la política en la Argentina del Proceso. El caso del XI Mundial de Fútbol de 1978*. Venecia: Università Ca Foscari.
- Morales, Juan Carlos (2004). *El mundialista. 25 años. La Historia del estadio José María Minella 1978-2003*. Buenos Aires: Corregidor.
- Pando, Horacio (octubre, 1977). Los estadios de fútbol para el campeonato mundial 1978. *Summa*, (117), 45-47.
- Ribeiro, Luiz Carlos e Sobocinsky Marczal, Ernesto (2021). A (des)politização do futebol nas narrativas sobre a Copa na Argentina de 1978. *História Unisinos*, 25(1), 122-132. <https://doi.org/10.4013/hist.2021.251.10>
- Roldán, Diego (2018). Perspectivas y problemáticas sobre el Mundial Argentina 78. Infraestructuras, gubernamentalidades y festejos populares. *Cuestiones de Sociología*, 18, e056. <https://doi.org/10.24215/23468904e056>
- XI Campeonato Mundial de Fútbol Argentina 1978. Obras de Infraestructura*. EAM 78.



Sobre la arquitectura moderna y el neo-empirismo.

En correspondencia con el pensar y hacer de Wladimiro Acosta

Fernando Fraenza
FA-UNC
fraenza@gmail.com

Maria Valeria Bernabei
FAUD-UNC
mvaleria.bernabei@unc.edu.ar

Natalia Destefanis
FAUD-UNC
natalia.sofia.destefanis@unc.edu.ar

Resumen

Nuestro propósito es articular o comprender una posible conexión conceptual y epistemológica en un sentido teórico, entre la filosofía neoempirista (en su proyecto atomista-lógico o positivista-lógico) y el ideario de la arquitectura funcionalista más racionalista que, a veces, en la jerga de la historia de la arquitectura se tiene por «línea dura», en su carácter cientificista. Esto es una apuesta que invoca un posible, diverso y múltiple contacto entre estos dos contextos y vislumbra la existencia de mutuas coincidencias que se pueden verificar en Argentina, en las ideas y proyectos del arquitecto Wladimiro Acosta.

Palabras clave: neoempirismo, arquitectura moderna, transparencia, espacio arquitectónico, funcionalismo.

Introducción

Nuestro propósito es articular o comprender una posible conexión entre la filosofía neoempirista (en su proyecto atomista-lógico o positivista-lógico) y el ideario de la arquitectura funcionalista más racionalista que, a veces, en la jerga de la historia de la arquitectura se tiene por «línea dura», en su carácter cientificista, buscando ciertas afinidades estereoscópicas en las ideas del arq. Wladimiro Acosta en Argentina. Esto es una apuesta que invoca un posible, diverso y múltiple contacto entre estos dos contextos y vislumbra la existencia de mutuas coincidencias.

Y no queremos referirnos a unos anclajes históricos precisos, como se sabe que los hubo, sino a una concordancia conceptual y de propósitos epistemológicos en un sentido teórico y no, empírico. Por ejemplo, se ha estudiado el contacto entablado a fines de los

años veinte entre figuras del círculo de Viena y los maestros de la *Bauhaus*, durante la fase ya constructivista (más allá del expresionismo) en que Walter Gropius inaugura la sede de Dessau, o mejor aún, durante la fase de Hannes Meyer y el sesgo que imprime a la escuela. Por su parte, Acosta, durante ese periodo, se radica en Berlín y trabaja en el estudio de Luckhardt-Anker. Pero, más que estos contactos empíricos, queremos pensar una suerte de estructura epistemológica encuadrada en el clima cultural que entonces vive el contexto europeo, en particular, como circunstancia histórica en la que se conjugan ciertos aspectos del giro lingüístico [en filosofía] con la autoconsciencia vanguardista [en artes] y que pueden haberse puesto en juego en el plan de obras sanitarias realizadas entre 1938 - 1939 por parte del estado provincial de Santa Fe en conjunción con Acosta

En este marco, como se insiste -en grueso-, la arquitectura más aséptica y desnudista parece acoplarse al programa de los lógicos atomistas y positivistas -no sólo centroeuropeos sino también anglosajones- de comienzos del siglo veinte. El propósito del tronco inicial de la arquitectura moderna -considerado de manera igualmente vasta- se endereza a la búsqueda de una arquitectura transparente respecto de la utilidad primaria (de hechos del mundo y no ya de representaciones), una arquitectura elemental e inequívoca (frente a lo que es, el *minimum* vital): una meta que exige la depuración de la forma y la conjura del error por medio del análisis racional. La filosofía, por su parte, apelará a un lenguaje universal, preciso y despojado de toda ordinaria ambigüedad respecto de los moldes del pensamiento (i) y de toda inadecuación funcional respecto de la representación de los hechos atómicos (ii). La arquitectura hará lo propio (cifrará su mito en estas premisas), otra vez, al bulto: cancelando el ornamento. Se trata de una confluencia aún muy difusa que debe ser interpelada y discutida en todos sus términos.

0- Cruces entre filosofía y arquitectura

Con la intención de hacer un bosquejo de la confluencias entre esta arquitectura que ya no es la arquitectura que reconocíamos y esa una filosofía que deja de ser lo que era, porque ambas se inclinan ante la ciencia, podemos hacer dos observaciones. Por una parte, (i) el positivismo lógico intenta resolver la inadecuación del lenguaje ordinario al momento de operar con la estructura lógica del pensamiento, a la hora de hacer visibles los moldes del pensamiento correcto. Con falsas expectativas o sin ellas, este movimiento se engarza con el inicio del llamado giro lingüístico en el que la filosofía se hace cargo de su medio privilegiado: el razonamiento lingüístico. Por la otra, (ii) un lenguaje artificial, perfecto desde el punto de vista lógico promete resolver el problema de una referencia a los hechos (atómicos y moleculares) del mundo real. Pues bien, (i) la arquitectura moderna produce un giro en el que -como estadio de consciencia disciplinar- se transparenta o pone de manifiesto (se estudia, se piensa) su propio medio o instrumento, su componente sustantivo: el espacio, antes velado o tergiversado por «pseudo-problemas» como el llamado «lenguaje» («arquitectónico», es decir: la ornamentación, ya en su dimensión estética o bien, cultural) y la configuración de la masa en sí misma. Luego, (ii) también el *desideratum* de la arquitectura funcionalista como signo (indicial) se propone una representación o correspondencia cuasi perfecta con el *mínimo vital antropológico*, con el esquema de necesidades básicas naturales, de los cuerpos (y no ya de las mentes) de los usuarios. Naturaleza en la cual se

fundaría -inclusive- un orden social tan idealmente optimizado como el de los artefactos. Veremos en qué medida (i) Acosta reconoce al espacio como el componente específico de la arquitectura [en un contexto donde lo “moderno” se adoptó de manera superficial y sólo referido a la masa o envolvente] y (ii) el modo en que interpreta en clave arquitectónica las necesidades primarias y antropológicas -específicamente en el caso de las sedes de salud en Santa Fe-.

Observación sobre (i)

El recurso a un lenguaje universal (no ordinario sino lo artificial perfecto) e inapelable parece ser -hemos de admitir- el núcleo visible o aparente, la más clara comunión entre estos universos. Un propósito que supone someter el discurso ordinario (¿por qué no la arquitectura histórica?) a una purga despiadada y a rescatar una suerte de osamenta,¹ libre de vestidos, ornamentos y otros distractivos. Y esto vale aquí para filósofos y arquitectos: el rechazo del lenguaje ordinario implica el rechazo de los pseudoproblemas de la metafísica, y es también, un rechazo de todo simulacro, una conjura de lo confuso y superfluo. Supone un común afán de transparencia: enunciados y edificios deben llevarse a su mínima expresión, conservando sólo aquello que no obstaculiza la manifestación de la estructura del pensamiento racional -en un caso (la lógica)- y no obstaculiza la manifestación de la estructura espacial funcional, en el otro (la arquitectura moderna).² ¿Observamos -en el Hospital Psiquiátrico- el propósito de transparentar: espacio, función, sistema de sostén? Con respecto a la masa, la composición volumétrica general se resuelve a partir de la separación de las diferentes funciones en correspondencia con diferentes volúmenes. Las funciones se articulan entre sí de acuerdo a criterios racionales, por ejemplo: los espacios de estar -internado, trabajo- se ubican con la mejor orientación; las circulaciones se reducen al máximo; etc. A su vez, las fachadas, planas, sobrias sin ornamentos, transparentan a partir del ritmo simétrico traslaticio -de la masa- el sistema constructivo. Pero fundamentalmente dan cuenta del rechazo de todo elemento representativo, con la eliminación del carácter, inclusive el que podría referenciar al Estado como propulsor de la obra. Si bien incorpora terrazas, balcones, elementos del sistema Helios, viseras, aleros, etc. el tratamiento espacial y la transparencia funcional se producen particularmente en la relación entre interior-exterior, y no así en el interior del edificio que aún mantiene una espacialidad semejante a la de la arquitectura academicista.

Observación sobre (ii)

Otra afinidad estereoscópica es la expectativa o pretensión de sujeción a los hechos. No sólo la estructura lógica abstracta (formal) interesa a los empiristas lógicos, la verdad es también un punto nodal de su programa: el efecto esperable de su estricto ajuste a los hechos. Lo mismo se atiende en la arquitectura funcionalista: la construcción (desnuda,

1 Que, parangonando estereoscópicamente la arquitectura, podría ser una resistente y una envolvente al puro servicio de la delimitación espacial.

2 El afán reductivo que mueve a los empiristas lógicos deriva de su polémico criterio de sentido, que impone un rotundo tajo entre ciencia y metafísica.

mínima, etc.) no sólo produce el elemento mismamente arquitectónico, la espacialidad (a la que se subordina). Asegura además el procedimiento de cálculo para la generación de los espacios óptimos para satisfacer las auténticas necesidades. El sistema Helios es el procedimiento clave instaurado por Acosta para lograr que las actividades prácticas, de uso primario puedan realizarse de la mejor manera posible, adaptando la arquitectura a los cambios del día y de las estaciones. El descubrimiento de la luz solar como material a abordar desde parámetros científicos, propulsó la creación del sistema. El estudio y tratamiento de la luz solar se convirtió en dispositivo eficiente de proyecto, que se ubicó en la materialidad de una vinculación de los espacios interiores y los exteriores, confiriendo a su obra un carácter muy particular, justificado por las necesidades objetivas y científicas tales como: la distancia entre bloques, las alturas, las dimensiones en planta de los volúmenes, etc. Los números aplicados en los proyectos eran resultados directos de la interpretación de las condicionantes, sol, aire, etc.

Después de ensayar sistemáticamente con gran variedad de cornisas, aleros y parantes verticales, teniendo en cuenta las variaciones estacionales tanto del ángulo de incidencia solar como del azimut, hemos hallado una conformación arquitectónica que llamamos tipo "Helios". Consiste en la construcción de frentes con grandes aberturas orientadas al Norte, protegidos por una combinación de losas de gran saliente (2m. o más), elevadas a altura de doble piso (4,50 a 6 m.), con parantes de mampostería dirigidos de N. a S. (Acosta, 1947, p. 28)

Resumiendo las relaciones estereoscópicas

Una de las aportaciones del neoempirismo lógico, consideradas desde un punto de vista de los signos, puede centrarse en su búsqueda de la forma lógica de las expresiones gramaticales (Russell) y en su estudio de la denotación (Frege) criticando la distinción entre sentido y referencia de los signos, tratando de resaltar el referencialismo (o correspondentismo) de la denotación. En una primera época (llamada del atomismo lógico), anterior a la Gran Guerra, buscaba los elementos fundamentales o átomos del lenguaje, tanto para tener la forma lógica del mismo (i), como para determinar la referencialidad (ii), lo que en un futuro fue seguido por Wittgenstein.

En términos generales, diríamos que tanto el empirismo lógico (en la filosofía) como el funcionalismo racionalista (en la arquitectura moderna) apuestan por el conocimiento y la práctica de las dimensiones *denotacionales* de sus respectivos signos, el lenguaje y la arquitectura (masa y espacio). Ya sea en su descomposición analítica y desnudista (i) como en su alcance referencial respecto del mundo o la cosa (ii). En el caso de la arquitectura, la referencia -en este último sentido (ii)- es lo que se da en un producto arquitectónico óptimo respecto de los requerimientos más auténticos del cuerpo individual (lo social -según Meyer- se adviene a lo natural o real). Antes que eso, las líneas, los planos y los volúmenes refieren a una espacialidad de la ocupación, la manipulación y los movimientos posibles (i). En uno y otro caso (i y ii), la referencia denotacional, que es indicial (en el sentido Peirciano del término) y conecta con el real (el *designatum* o la *Bedeutung*, en un sentido lógico) es lo importante, antes que cualquier otro sentido (el *Sinn* fregeano) simbólico, convencional o cultural.

Ensayemos, a continuación, de un modo necesariamente sumario, las co-articulaciones entre el desarrollo de la arquitectura moderna y las bases de la filosofía analítica en el empirismo lógico del círculo de Viena, comentando brevemente su desarrollo, mostrando su reciente renovación pragmatista y haciendo un balance comparativo de sus resultados logros. De acuerdo con esto, dividamos lo que sigue de nuestro artículo en tres secciones: 1) una primera dedicada al positivismo lógico contemporáneo a las vanguardias; 2) la segunda destinada a hacer una rápida historia comentada de la filosofía analítica; 3) la tercera a atender la renovación pragmatista de la filosofía analítica; atravesadas las tres secciones, por un balance comparativo de los resultados de ambas tradiciones.

1- El empirismo o positivismo lógico

La denominación inglesa «positivismo lógico» o también «empirismo lógico», apunta a la tesis principal acerca de la significatividad ideal del lenguaje del llamado *Círculo de Viena* (Moritz Schlick, Rudolf Carnap, Otto Neurath, etc.): sólo serían plenamente significativas las proposiciones empíricas y las proposiciones lógicas.

Los miembros del Círculo de Viena eran científicos de profesión y eran conscientes de los avances en las ciencias naturales. Es posible que por tal razón pretendieran sustituir la disputa entre las escuelas filosóficas por un método riguroso que permitiera una fundamentación científica de los saberes. Encontraron en la nueva lógica desarrollada por Gottlob Frege, Arthur Bertrand Russell, Alfred Whitehead y Ludwig Wittgenstein el instrumento para el desarrollo científico de una filosofía antimetafísica. «La concepción científica del mundo rechaza la filosofía metafísica» escribían Neurath y Carnap en 1929, en el *Manifiesto del Círculo de Viena*. La metafísica u ontología es -esta es su tesis- la especulación puramente filosófica que se considera a sí misma como ciencia en función de dos errores lógicos básicos: la confusión entre los sentidos diversos de las palabras en las lenguas ordinarias y la concepción apriorística del pensamiento puro. Una proposición, para los empiristas lógicos, sería significativa sólo cuando puede determinarse qué circunstancias en el mundo la hacen verdadera y qué circunstancias la harían falsa. La concepción metafísica a la que se oponen es aquella que sostiene que puede legítimamente hacer afirmaciones fácticas y al mismo tiempo afirma que esos hechos están más allá de toda experiencia posible.³

En un sentido francamente equivalente, la ideología o falsa promesa de utilidad con la que surge el diseño moderno en su conjunto parece reemplazar y -además- criticar la promesa estética de otros tiempos. En este sentido, lo que parece ser la teoría fundamental del diseño y la arquitectura moderna, cuyo fin es «un mundo de objetos ideal» (Baudrillard, 2000 [1973], I. [p.28]), aparece históricamente como una inflexión teórico crítica, o autocrítica de la funcionalidad ontológica de la vieja imagen religioso-metafísica de la arquitectura tradicional, la que en numerosos aspectos referidos a los cocientes y particiones de su componente murario (el llamado «lenguaje») no había aún nivelado un componente residual de lo sacro que, tal vez, ya se había secularizado en otras dimensiones, económicas y de uso social y comercial de la arquitectura decimonónica. Dicho de otro modo, esa nueva ideología o promesa desnudista y funcionalista primaria de buena parte de la arquitectura

3 En el marco estricto de la filosofía, esta tendencia sería rechazada por Willard Van Orman Quine con su revisión de la distinción entre lo analítico y lo sintético en *Dos dogmas del empirismo* (1951).

moderna, aún opacando su profundo ideal social de ser parte de la reactualización perpetua del privilegio cultural, aún persistiendo en su desempeño como dispositivo de diferenciación social (ahora renovado, con una dialéctica más compleja),⁴ hizo las veces de una auténtica teoría crítica, en principio, antimetafísica.

¿De qué modo se desarrolla en Argentina este proceso de autocrítica que deviene en una auténtica crisis disciplinar? Argentina en 1928 -año en el que Acosta llega al país- permanece al margen de los debates y discusiones acerca del sentido o razón de la nueva arquitectura "funcionalista racionalista". De este modo, su arribo a la ciudad de Buenos Aires lo enfrenta a una situación peculiar, la presencia de una pseudo arquitectura moderna, superficial, como estilo, como pura morfología, desconociendo los principios centrales del funcionalismo racional: la reproducibilidad y la transparencia.

El resto de los arquitectos -aun en el caso de Vilar, Prebisch, Vautier- tuvieron una versión más desarticulada de la arquitectura moderna y el distanciamiento se hace evidente si analizamos con detenimiento las concepciones de modernidad, el rol que le adjudican al arquitecto, al eficientismo, los alcances de su preocupación por la vivienda obrera, su relación sin culpas con la burguesía... (Rigotti, 2008 [1986], p. 99)

2- El desarrollo de la filosofía analítica

Suele considerarse que uno de los rasgos más característicos del pensamiento del siglo veinte ha sido el llamado *giro lingüístico* de la filosofía. Aunque a lo largo de toda la historia de la filosofía siempre se prestó una gran atención a las palabras, se ha dado durante el siglo veinte a una concentración -sin precedentes- en la investigación filosófica sobre el lenguaje, hasta el punto de que el conjunto de problemas constituido por las conexiones de *referencia* entre el lenguaje, el pensamiento y el mundo vino a constituir el principal eje de la reflexión y el debate filosóficos. Y si esto puede decirse de una parte mayoritaria entre las diversas tradiciones filosóficas, ha de admitirse por antonomasia de la tradición analítica, en la que la atención privilegiada respecto de la cuestionable o relativa significatividad del lenguaje fue heredada tanto del círculo de Viena como de Ludwig Wittgenstein.

La denominación «filosofía analítica» a pesar de su extraordinaria difusión y de su indudable éxito, es un nombre vago e impreciso -tan impreciso o abarcativo como «arquitectura moderna», para la arquitectura-, pero conforma con claridad una tradición de investigación en filosofía. Suele decirse que el común denominador de los filósofos analíticos es que muchos problemas filosóficos vendrían a ser problemas básicamente lingüísticos, esto es, cuestiones que en muchos casos se disuelven, aclarando los enredos conceptuales que nos han tendido nuestras propias palabras; es decir: postulando un lenguaje transparente o perfecto. Es esta otra de las posibles coarticulaciones -como parte de una misma formación histórica del discurso- entre filosofía neo-empirista y arquitectura funcionalista: la búsqueda de la referencialidad transparente del signo. Ya sea respecto del

4 Flagrante en casi todos sus epígonos, desde el estilo internacional de las corporaciones americanas de la segunda postguerra, hasta su introducción ya estilizada -en los años 1930 y 1940- en diversos territorios, tal como el Río de la Plata, donde distinguió las preferencias de las clases privilegiadas tradicionales del vuelco de los nuevos ricos y el populacho hacia diversas versiones del ornamento y el lenguaje arquitectónico occidental.

pensamiento correcto, no enturbiado por la retórica del lenguaje ordinario; o bien respecto de la funcionalidad primaria del objeto con valor de uso, no trastornado o confundido por el valor de signo o de cambio-signo.

La vivienda debe ser luminosa, asoleada, de colores claros, de acción no excitante ni deprimente sobre el sistema nervioso, de elevado nivel sanitario. Su espacio debe ser subdividido en forma completamente nueva, dictada por el sentido funcional de cada dependencia, y el tamaño y la vinculación de estas, regulado por razones de comodidad de tránsito y libertad de movimientos. Todo elemento superfluo ha de desaparecer, y añadirse todo lo que la ciencia y la técnica contemporáneas son capaces de proporcionar para facilitar su funcionamiento. (Acosta, 1947, p. 11)

Suele buscarse el origen del giro lingüístico de la filosofía en los trabajos del matemático alemán Gottlob Frege, quien estaba persuadido de que hay un paralelismo entre pensamiento y lenguaje, de que el lenguaje perfecto puede ser, por así decirlo, la expresión sensible -inequívoca- del pensamiento. ¿Qué hay de la correlación entre este paralelismo o -mejor- transparencia, y el que daría entre la forma (configuración) y la función (significado primario de la forma)? A Frege le interesaba el pensamiento, no tanto el lenguaje; pues, si se preocupó por el lenguaje, lo fue en la medida en que éste afecta o deforma la expresión transparente del pensamiento, para concentrarse en eliminar todos aquellos elementos del lenguaje que resultaban irrelevantes (excedentes) o inclusive eran engañosos para la expresión diáfana del pensamiento. Su estrategia para abordar el pensamiento fue la de analizar las formas de su expresión lingüística y fue aquella estrategia la que finalmente se convirtió en la marca distintiva de la filosofía analítica. A Hannes Meyer le interesaba el rendimiento funcional de la arquitectura, no tanto el repertorio simbólico habitual. Si, de Adolf Loos en adelante, los arquitectos modernos no consideraron un lenguaje arquitectónico con marcados ornamentos, lo fue en la medida en que éste relegaba a un segundo plano la expresión transparente de la función. Motivo por el cual, el proyecto fue: eliminar todos aquellos elementos del lenguaje que resultaban irrelevantes y disuasivos en relación a la expresión diáfana de la arquitectura como respuesta a las necesidades del cuerpo del usuario.

Los primeros pasos en el aprendizaje de la arquitectura moderna debieron ser, forzosamente, de naturaleza formal: orientarse hacia la paulatina liberación del edificio de todos los elementos no surgidos de su estructura misma, falsamente sobreagregados, que la tradición académica nos acostumbró a adoptar como invariable e imprescindible fórmula para hacer arquitectura. (Acosta, 1947, p. 17)

Por otra parte, en este mismo contexto histórico, la tarea de la filosofía es concebida como una tarea de análisis, esto es, de comprensión de los problemas complejos mediante su descomposición en sus elementos más simples. En esta idea también la arquitectura y el diseño moderno constituyen una común formación histórica: con lo moderno, diseñar no es ya dibujar, es resolver problemas según un proceso que lo descompone por partes. La tesis fundamental del análisis filosófico contemporáneo es primordialmente un análisis lógico, esto es, consiste en el esclarecimiento de la forma lógica, de la estructura lógica subyacente al lenguaje.

A su vez, estos medios técnicos pueden ser plenamente asimilados por la arquitectura a medida que se cristaliza la percepción de las nuevas necesidades y se precisan y definen las funciones de sus elementos, ejemplo: la estructura esquelética a base de cemento armado y acero no pudo introducirse antes de esclarecerse la diferenciación entre las funciones estéticas, de sostén del edificio y termo y acústico-aisladoras, unificadas no racionalmente en el muro de piedra o de ladrillo. (Acosta, 1947, p. 12)

Los miembros del círculo de Viena tratarían de aplicar los análisis de Russell y Wittgenstein como soporte metodológico de la concepción científica del mundo. Para ellos la filosofía es un método, es una actividad mediante la cual se esclarecen las proposiciones de la ciencia. La filosofía es una actividad por medio de la cual se descubre o determina el sentido de los enunciados: Por medio de la filosofía se aclaran las proposiciones, por medio de la ciencia se verifican. Podríamos pensar que, en un sentido equivalente, la arquitectura moderna no es primordialmente ni creación ni reproducción, sino, un método, más analítico que sintético, de aclarar y efectivizar el mínimo vital antropológico del usuario.

La influencia ejercida por Ludwig Wittgenstein, en su primera etapa, para la difusión de la filosofía analítica en el siglo veinte fue determinante. El *Tractatus* se convirtió en el libro de cabecera del círculo de Viena en su aspiración de enderezar científicamente la filosofía mediante el análisis lógico del lenguaje. Por lo tanto, el legado más permanente de Wittgenstein está constituido por la comprensión del lenguaje como una conducta comunicativa. En contra del cartesianismo y de buena parte de la filosofía moderna, nos propuso encontrar en la comunicación interpersonal el origen de la noción de «verdad objetiva». Si se sostiene que el lenguaje es esencial al pensamiento y se está de acuerdo con Wittgenstein en que no puede haber lenguaje privado capaz de decir lo que es; hemos de admitir que sólo la comunicación o la interacción con los demás nos proporciona un uso correcto de las palabras. La objetividad de la verdad está enlazada con el carácter público del pensamiento, con el carácter solidario, social, del lenguaje y con el carácter razonable de la realidad. Dicho todo esto: ¿no es la arquitectura -en un aspecto equivalente- una de las ciencias de lo artificial que menciona Herbert Simon (1996, l.), cuya verdad se enlaza con el mundo en el proceso heurístico del diseño? ¿No se parece esto al progreso del conocimiento tal como lo presupone el pragmatismo?

El interior del edificio experimenta cambios fundamentales. Sus paredes divisorias, que antes eran a la vez gruesos muros de soporte, independizadas ahora del esqueleto estático, sólo tienen como finalidad la subdivisión del espacio. La libertad constructiva resultante da flexibilidad a la planta de la casa y facilita su adaptación al habitante. Librada de la estructura rígida, la vivienda se racionaliza. Desaparece la arbitrariedad en la distribución interna. El tamaño y forma de las dependencias se determinan de acuerdo a su destino, a su importancia en la vida del hombre. Se suprimen las de mero objeto representativo. En beneficio del núcleo principal de la vivienda, estar, el lugar donde se está y transcurre la mayor parte de la existencia en el hogar, se reducen racionalmente sus estantes elementos. Las habitaciones adquieren función cada vez más

exacta; se aproximan y relacionan según su vinculación funcional, forman grupos claramente delineados en la planta (comedor-cocina, dormitorios-baño). (Acosta, 1947, p. 20)

3- La renovación pragmatista de la filosofía analítica

Quizás el hecho más provocativo de la filosofía analítica, ya en las últimas décadas, es que aquella filosofía que pretendía resolver todos los problemas genuinamente filosóficos, ya no se define ni por un conjunto de problemas sistemáticamente estudiado ni por unos métodos comunes para abordarlos. La causa de este cambio ha de buscarse en la carencia de un filón de la actividad filosófica que reemplazará al fracasado programa positivista que aspiraba a proporcionar una fundamentación científica del conocimiento. Esta situación es la de un final de la filosofía en cuanto disciplina atada a unos problemas específicos y a unos métodos propios, que amenaza con dejar como legado un obtuso relativismo cultural que se manifiesta en amplias áreas de la cultura académica. Ahora bien, esta imagen del final de la filosofía no es la única posible. En las últimas décadas se ha tratado de comprender la filosofía analítica y el pragmatismo como dos aspectos diferentes de una misma actitud filosófica general. Una fuente clave para el desarrollo de un estudio integrado de ambas corrientes se encuentra en Charles S. Peirce.⁵ Con toda seguridad, las causas de esta transformación pragmatista de la filosofía analítica son muchas, pero, una de las principales es hacer frente a las tesis deconstruccionistas y postestructuralistas del agotamiento de la filosofía analítica, asunto que -sin ser este el lugar para debatirlo- afecta centralmente a las expectativas del diseño y la arquitectura, respecto de su utopía o de su ideología.

Estas visiones estereoscópicas nos permiten reconocer el aporte del neoempirismo a la arquitectura a través de la *Bauhaus* y viceversa desde una perspectiva epistemológica en plena Modernidad y cómo ambas disciplinas toman partido por tratar de encontrar las herramientas que nos permitan traducir o transparentar a partir de un dispositivo mediador con bases científicas, que en el caso de la filosofía será un lenguaje lógico matemático universal y en el caso de la arquitectura moderna, será el objeto arquitectónico abordado de manera integral para traducir las necesidades mínimas antropológicas de un sujeto. Por otro lado, parecería haber una suerte de influjo de esas corrientes en el pensar y hacer de Wladimiro Acosta, que posteriormente trasladó a Argentina para fundar su propio sistema de pensamiento en cuanto a la realización de una arquitectura con carácter netamente científicista, pero que parecería tener cierta peculiaridad desde el contexto latinoamericano. Esta investigación nos permite pensar, en paralelo, cuáles serían las necesidades mínimas antropológicas del sujeto o de los sujetos hoy, considerando que estamos pregonando un momento de incertidumbre de la dirección de la humanidad y que es lo que debería transparentar una arquitectura que aspira a tener una carácter denotacional para vislumbrar, retomando palabras de Carnap: "(...) nuevas formas para una vida humana que tenga sentido, tanto personal como colectivamente." (p,VIII)

5 En este proceso puede reconocerse una tradición en el pensamiento americano, que tiene sus raíces en la obra de Peirce, James y Dewey, que se desarrolla en Quine, Putnam y Rorty, y que -por qué no decirlo- guarda también cierta afinidad o compatibilidad con los trabajos de Kuhn y del último Wittgenstein.

Referencias

- Acosta, Wladimiro (1947) *Vivienda y Ciudad*. Buenos Aires. Ediciones Anaconda
- Baudrillard, Jean (2000 [1973]) *El espejo de la producción o la ilusión crítica del materialismo histórico*. Barcelona: Editorial Gedisa
- Carnap, Rudolf (1988) *La Construcción lógica del mundo*. México. UNAM
- Peirce, Charles (2008 [1908]) *El pragmatismo*. Madrid. Ediciones Encuentro
- Quine, Willard Van Orman (1984). *Dos dogmas del empirism. Desde un punto de vista lógico*. Buenos Aires Hyspamerica
- Moore, George Edward (1984). *Defensa del sentido común y otros ensayos*. Buenos Aires. Hyspamerica
- Rigotti, Ana María (2008 [1986]). Wladimiro Acosta: Proyectos y obras en Santa Fe. En Wladimiro Acosta 1900-1967. Madrid: T6 Ediciones, SL.



Complejo Balneario Punta Mogotes: obra pública y turismo al sur de la ciudad de Mar del Plata, 1970-1980

María Isabel Fernández

Grupo de Estudios sobre Códigos y Planes Urbanos (GECyPU), Facultad de Arquitectura,
Urbanismo y Diseño (FAUD), Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP)
mifernan@mdp.edu.ar

Laura Isabel Romero

Grupo de Estudios sobre Códigos y Planes Urbanos (GECyPU), Facultad de Arquitectura,
Urbanismo y Diseño (FAUD), Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP)
arq_lauraromero@hotmail.com

Resumen

La presente ponencia tiene como finalidad analizar el Complejo Balneario Punta Mogotes construido en 1980, considerándolo la obra de mayor magnitud incluida en el proyecto modernizador de la ciudad gestado a fines de la década del 70. El trabajo se desarrolla como un estudio de caso, y se parte del análisis de la gestión pública para entender los fundamentos de la elaboración y ejecución de este proyecto. Para ello, se analizan las normativas de jurisdicción nacional, provincial y municipal publicados en los Boletines Oficiales. Se indaga en la información de notas periodísticas de diarios locales y nacionales y revistas especializadas. Además, se analizan planos y fotografías del Complejo y Unidades balnearias provenientes de archivos particulares. En un análisis de escala de conjunto puede observarse cómo se resolvió la integración del sector balneario con la ciudad, a través de reestructuración del sistema vial y del tratamiento de las áreas de lagunas y humedales que constituían una barrera natural que aislaba el sector del área urbana. En la escala arquitectónica se estudia la respuesta funcional a la demanda masiva de servicios turísticos, a partir de una propuesta sistematizada consistente en la repetición de una unidad tipo, hasta cubrir la extensión de la bahía

Palabras claves: Complejo Balneario Punta Mogotes, arquitectura balnearia, turismo masivo.

Introducción

El turismo masivo, sobre todo en la década del 60 y principios del 70, se consolidó como uno de los motores económico de la ciudad de Mar del Plata basado en la explotación intensiva del recurso playa y los servicios directamente vinculados con el turismo. Sin embargo, a partir de la segunda mitad de la década del 70, los relevamientos estadísticos mostraban

un descenso¹ en el número de visitantes, la disminución de días de estadía y de gastos promedio. Mientras otros destinos turísticos costeros como Villa Gesell y Pinamar, eran elegidos por un público de mayor poder adquisitivo que buscaban playas más tranquilas y servicios diferenciados que Mar del Plata había perdido en manos de la masividad de visitantes. La densificación de la población en el periodo estival y las deficiencias de los servicios urbanos que no se encontraban preparados para las demandas concentradas en las zonas costeras del núcleo urbano contribuyeron a la degradación ambiental y paisajística de la ciudad.

La decadencia del modelo turístico, agravado por la crisis generalizada a nivel nacional llevó a los sucesivos gobiernos comunales a realizar gestiones políticas tendientes a obtener un mayor control del área costera, y el manejo de los recursos derivados de la explotación de las playas, cuyos beneficios correspondían por ley a la provincia de Buenos Aires. Finalmente, el Estado provincial sancionó el 12 de octubre de 1976 el Decreto N° 4916 que transfirió² la delegación de funciones jurisdiccionales, administración, explotación, uso y goce de playas y riberas marítimas a los municipios del partido de General Madariaga, General Alvarado y General Pueyrredon. Este fue el fin de un viejo reclamo municipal iniciado en la década del 20 (Cicalese, 1999) que habilitó la posibilidad de controlar el área costera y obtener beneficios, autonomía y más recursos económicos para emprender obras indispensables para enfrentar la crisis económica, en la cual se encontraba inmersa la ciudad.

En el año 1978, el Dr. Mario Russak³ asumió la intendencia municipal con una gestión de gobierno centrada en el manejo de lo público con criterio empresarial. En sus discursos llamaba a enfrentar la crisis económica con técnicas de eficiencia racional y procedimientos usuales con criterio empresarial para lograr una ciudad 5 estrellas. Si bien se reconocía la necesidad de desarrollar sectores productivos independientes del turismo, este siguió siendo el motor económico de la ciudad y el principal beneficiario de la obra pública que caracterizó a esta gestión.

La búsqueda de un perfil más profesionalizado de la gestión del Turismo llevó a la creación de la Secretaría de Turismo, otorgándole la máxima jerarquía administrativa (Castellucci, 2019). Esta centralización de funciones permitió un mayor control en las decisiones en materia de turismo y que los ingresos derivados de los cánones de la explotación de unidades balnearias pasaran directamente a la administración del Municipio.

1 Según Castellucci (2019), "Durante la primera parte de la década del 70 el ingreso de turistas durante las temporadas de verano había mantenido una tasa de crecimiento relativamente uniforme, con 2.105.010 visitantes en 1970 llegando a 3.249.950 en 1975. Sin embargo, en la segunda mitad de esa década no se volvió a superar los tres millones de turistas, salvo en 1978 cuando arribaron 3.482.742 visitantes a la ciudad (Municipalidad General Pueyrredón, 1996). También la construcción, la pesca y la industria metalúrgica sufrían una notoria retracción de la demanda. Con la implementación del modelo aperturista del gobierno militar, tras el Golpe de Estado de 1976, esta situación económica se agravaría aún más".

2 La transferencia se realizó a través de un convenio, que en el caso de General Pueyrredon se suscribió el día 30 de septiembre de 1976 entre el Poder ejecutivo representado por el Director de Turismo Tte. Cnel. (R.E.) Alejandro M. Molteni y la Municipalidad de General Pueyrredon representado por el Intendente Cap. De Nav. (R) Carlos Emilio Menozzi.

3 Intendente municipal del Partido de General Pueyrredon. Primera gestión de gobierno entre 1978-1981, durante el Proceso de Reorganización Nacional.

De estudios encomendados a esta Secretaría surgieron una serie de recomendaciones para superar la decadencia de la ciudad: provisión de servicios turísticos diferenciados para distintos estratos socioeconómicos, creación de nuevos atractivos y revalorización de los existentes, mejora en la infraestructura receptiva (rutas, estación de ómnibus y ferrocarril) y ampliación de la superficie de playas desbordadas por el uso intensivo.

Durante estos años, la ciudad se vió beneficiada por inversiones provinciales y nacionales destinadas a acondicionar la ciudad como sede del Mundial de Fútbol '78. Además de construir instalaciones deportivas se mejoraron los servicios de comunicaciones (telefónicas, cable coaxial y televisivas) la infraestructura vial y el aeropuerto. La ciudad recuperó la atención de los medios locales e internacionales y publicitó sus atractivos turísticos.

El gobierno de Russak desarrolló un plan de obras cuyos proyectos permitirían modernizar la ciudad y situar a Mar del Plata a escala internacional (Castelucci, 2017). Relacionados al turismo, se concretaron, por ejemplo: el Complejo Balneario Punta Mogotes, el Paseo Costanero Jesús de Galíndez, la Peatonal San Martín, la Costanera Sur y el Acceso Norte (Cicalesse, 2002).

En este contexto, este trabajo tiene como objetivo estudiar el caso del Complejo Balneario Punta Mogotes en el marco del plan de obra de la primera intendencia del Dr. Mario Russak articulándolo con las políticas turísticas y con la situación urbanística de un sector de la ciudad de Mar del Plata.

La exposición se organiza en tres partes: en primer lugar analizaremos las políticas públicas desarrolladas en torno a la concreción del Complejo Balneario Punta Mogotes; en segundo lugar, las situaciones urbanísticas que acompañan el sector y finalmente, el análisis de las respuestas arquitectónicas para materializar el conjunto. Buscamos orientar una explicación sobre cuál fue la respuesta, desde la disciplina arquitectónica a los servicios para un turismo masivo, atendiendo la integración del sector con el espacio urbano.

Políticas públicas y la creación de una Sociedad de Estado

La concreción del Complejo Balneario Punta Mogotes fue un proyecto que tuvo como escenario la gestión municipal del intendente Russak quien, como dijimos, tenía como propósito alentar el turismo masivo como recurso económico para fortalecer el desarrollo de la ciudad de Mar del Plata. Desde el Estado se diseñaron y planificaron un conjunto de acciones que fueron desde la creación de una Sociedad de Estado y la adquisición de tierras provinciales hasta la ejecución de la obra.

El Decreto Nº 4916/76⁴ fue el inicio del camino para dotar a Mar del Plata de una nueva infraestructura turística ubicada al sureste de la ciudad. El área de playa de Punta Mogotes contaba con balnearios precarios (Figura Nº 1 y Nº 2) que fueron removidos para dar lugar al nuevo proyecto para la urbanización de la playa:

4 Decreto 4916 de 1976 [Gobierno de la provincia de Buenos Aires]. Por medio del cual aprueba los convenios de transferencia de funciones jurisdiccionales suscriptos con los municipios de General Madariaga, General Alvarado y General Pueyrredon (administración-explotación-playas-riberas marítimas- actividad turística). 12 de octubre de 1976. B.O. No s/d.

Se realizaron estudios que sentaron las bases de un programa de arquitectura basado en las necesidades de servicios de playa, estimaciones de rentabilidad, dimensiones acordes la gran extensión de playas de la que se disponía, entonces en julio de 1979 se hace entrega de un documento titulado: *“Desarrollo de Punta Mogotes, programa e información para los anexos técnicos de los pliegos de licitación para la concesión de obra pública y explotación”* (Administración Punta Mogotes, s.f.).



Figura N° 1. Punta Mogotes antes del complejo actual. Década del 70. Colección Registros Urbanos. Simón Uriol. <https://www.lacapitalmdp.com/contenidos/fotosfamilia/fotos/7358>

Figura N° 2. Así se veían los balnearios de Punta Mogotes en 1978, poco antes de que empezara la construcción del actual complejo. Imagen enviada por Luis Fontana a Fotos de Familia del Diario *La Capital*. <https://www.lacapitalmdp.com/contenidos/fotosfamilia/fotos/3416>

A partir de la firma de un convenio entre la provincia de Buenos Aires suscripto por el Gobernador Ibérico Manuel Saint Jean⁵ y la Municipalidad del Partido General Pueyrredon, representada por su Intendente Dr. Mario Roberto Russak (Decreto N° 2408/79) se creó una Entidad denominada “Proyectos especiales de Mar del Plata sociedad del Estado”⁶ que tendría domicilio⁷ en la ciudad de Mar del Plata. La Entidad tenía autoridad para:

3.1.1. Encarar los estudios y proyectos necesarios tendientes a la concreción del desarrollo turístico del área denominada “Playa de Punta Mogotes” en el Partido de General Pueyrredón, de la Estación Terminal de ómnibus para la ciudad de Mar del Plata, del “aquarium” en la misma ciudad y de un parque temático.

3.1.2. Disponer la realización de las obras resultantes de los estudios y proyectos señalados, mediante contrataciones y concursos abiertos, o la modalidad que la sociedad considere más indicada, fijando las condiciones y bases de dichos contratos (Decreto N° 2408/79).

En abril de 1980, el gobernador de la provincia de Buenos Aires designó y transfirió tierras a la Municipalidad para que dé en posesión a “Proyectos especiales de Mar del Plata

5 Gobernador de la provincia de Buenos Aires entre el 7 de abril de 1976 y el 29 de marzo de 1981, durante el Proceso de Reorganización Nacional.

6 Dicha Entidad se compondrá del 70% por capital aportado por la provincia de Buenos Aires y el 30% aportado por la Municipalidad de General Pueyrredon. Sin embargo, adquirió préstamos del Banco de la provincia de Buenos Aires.

7 Proyectos especiales de Mar del Plata sociedad del Estado tenía sus oficinas en la calle Rivadavia 2882 1º piso según consta en documentaciones técnicas de la época.

sociedad del Estado” para el cumplimiento del proyecto tendiente al desarrollo turístico del área de playas de Punta Mogotes. También fue eximida del pago de impuestos, tasas y contribuciones de carácter provincial (Decreto-Ley N° 9548/80) a fin de que las erogaciones derivadas de la Entidad fuesen destinadas solamente al gasto de los proyectos.

En diciembre del 80, a través de la promulgación del Ley N° 9644 se procedió a “una prórroga hasta cinco (5) años, del Convenio celebrado con fecha 20 de noviembre de 1979 —ratificado por Ley N° 9465⁸—” (Ley N° 9644/80) y se amplió por igual lapso la duración de Proyectos especiales de Mar del Plata, Sociedad del Estado con el objetivo de cumplir con el desarrollo de la cuenca turística del área de playa Punta Mogotes y los compromisos contractuales contraídos para los proyectos y obras en ejecución.

Estos antecedentes jurídicos fueron el puntapié inicial para la ejecución del Complejo Balneario Punta Mogotes, para lo cual fue contratado como proyectista el estudio⁹ del arquitecto Carlos Mariani (Proyecto Punta Mogotes, 1980). La Sociedad Proyectos Especiales ejerció su potestad para contratar, y si bien se tomaron algunos criterios proyectuales del diseño de Mariani no se contempló la participación del arquitecto en la construcción del proyecto. El Estado provincial asumió el diseño de la propuesta arquitectónica del Complejo y adjudicó la construcción a la Empresa CONEMAR S.A. que debió ejecutarla en un plazo de nueve meses (Hernández, 2018).

Finalmente, el 11 de enero de 1981 (Administración Punta Mogotes, s.f.) se inauguró el Complejo Balneario Punta Mogotes¹⁰ con la presencia del presidente de facto teniente General Jorge Rafael Videla. La obra fue inaugurada sin estar terminada la totalidad de los servicios proyectados para el Complejo (Castellucci, 2019). “La primera temporada de explotación fue la 80/81, habiéndose habilitado para su licitación y explotación 20 de las 24 unidades balnearias previstas para la construcción” (Administración Punta Mogotes, s.f.).

La gestión y la construcción de la urbanización Punta Mogotes, estuvieron signadas por dificultades políticas y económicas que condicionaron la ejecución del proyecto. A pesar de ello, la concreción del Complejo Balneario, además de ser una oportunidad para el desarrollo del turismo, también fue una oportunidad laboral para la industria de la construcción¹¹ y la obra finalizada transformó urbanísticamente una porción significativa de la región costera, la modificación de las circulaciones, facilitó la conexión con el sector sur de la ciudad y colaboró en el reconocimiento del barrio.

8 Decreto 9465 de 1980 [con fuerza de ley]. Por medio del cual ratifica el convenio entre la Provincia y la Municipalidad de General Pueyrredón para el desarrollo de la cuenca turística denominada “área de playa de Punta Mogotes”, aprobado por dec.2408/79 (ver ley 9644). 6 de diciembre de 1979. B.O. N° 19176.

9 Estudio de arquitectura de la ciudad de Mar del Plata.

10 Para la realización del Complejo Punta Mogotes —estimado en un costo de 70.500.000 dólares- se habían contraído dos créditos, uno en dólares y otro en pesos, este último luego sería indexado sobre la base de las duras condiciones de pago de la circular 1.050 del Banco Central (Cicalese, 2001, p.55)

11 Según Russak “Sólo construir Punta Mogotes llevó unos 1500 hombres”. Portal Vencedores y Vencidos. <http://www.noticiasmardelplata.com.ar/notapolitica.php?id=366>

Situaciones urbanísticas: el barrio, la circulación vial y la playa

En la década del 70 el barrio de Punta Mogotes estaba constituido por una trama urbana consolidada por viviendas de baja densidad y comercios. La circulación ribereña denominada Av. Martínez de Hoz (actualmente Av. de los Trabajadores) delimitaba el barrio del área costera donde existían balnearios precarios en un espacio agreste con verde y bañados.

La vía circulatoria desde la cual se accedía a estas playas y al barrio era una avenida de doble mano que concentraba todo el flujo circulatorio hacia los balnearios al sur de la ciudad hasta la ciudad de Miramar. Por las características de la trama urbana, sin otras calles ribereñas, el tráfico se concentraba sobre esta arteria y se generaban embotellamientos en las horas de ingreso y egreso de las playas. Los caminos peatonales eran senderos espontáneos que cruzaban entre los humedales y la vegetación natural (Figura N° 3).



Figura N° 3. Postal de la década del 70 de Punta Mogotes. Imagen enviada por José Alberto Lago a fotos de Familia del Diario La Capital <https://www.lacapitalmdp.com/contenidos/fotosfamilia/fotos/4386>

El acceso vehicular hasta la playa se hacía por caminos mejorados, en algunos sectores se podía llegar con el automóvil hasta la arena o se estacionaban sobre un área libre, antes de los balnearios. Estos se alineaban frente a la costa precediendo a un sector de carpas, en una disposición similar a la que consolida luego la construcción del complejo balneario Punta Mogotes.

La decisión de realizar una urbanización balnearia en el área comenzó a materializarse a partir de la toma de posesión de las tierras asignadas a Proyectos especiales de Mar del Plata Sociedad del Estado, quien solicitó la mensura de la fracción —aprobada el 22 de abril de 1980— e inscribió a la provincia de Buenos Aires como propietario del bien. Dicha fracción quedó comprendida entre los límites: al norte con la Reserva Natural del Puerto, hacia el oeste con la Av. Martínez de Hoz, al este con la línea de ribera y al sur con la fracción de tierras de Playas del Faro Sociedad Anónima Inmobiliaria (Figura N° 4). Del área otorgada por el Estado provincial sólo se hizo uso de la fracción desde el límite del Puerto hasta Punta Cantera coincidente con la proyección de la calle Cayetano Rodríguez, correspondiente a 2,5 kilómetros de frente marítimo.

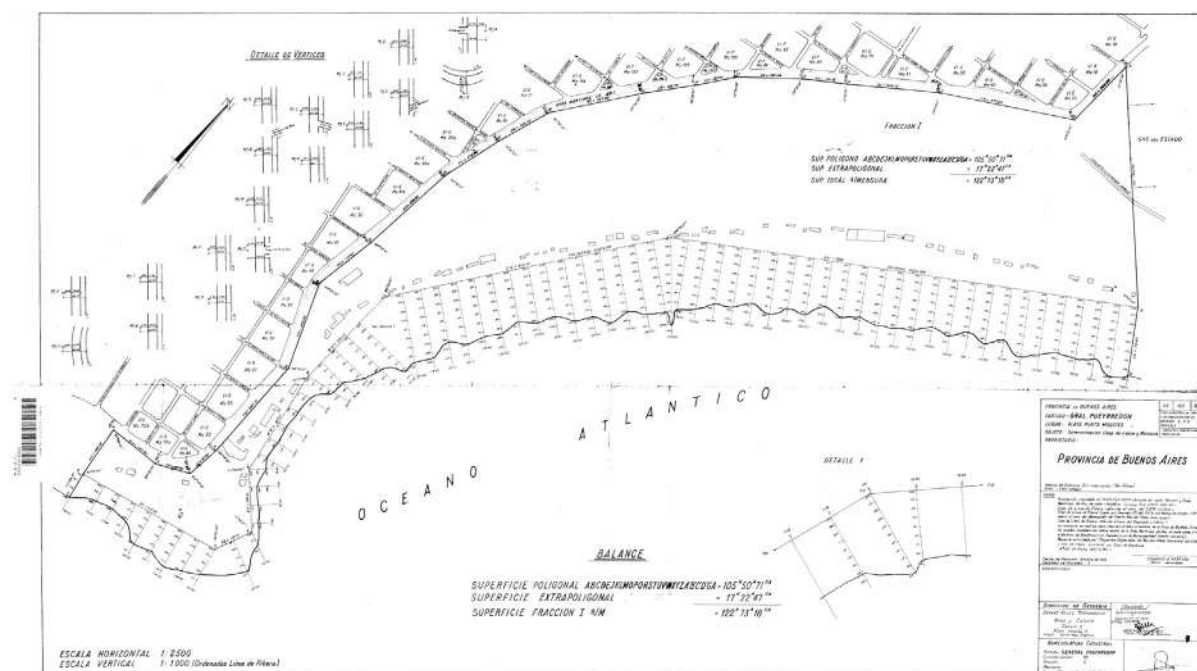


Figura N° 4. Plano de determinación de línea de ribera y mensura de Playa de Punta Mogotes. Año 1980. Fuente: Gerencia General de Catastro y Geodesia. Provincia de Buenos Aires.

La conexión vehicular que vinculaba de norte-sur a la ciudad se desarrolló a partir de la construcción de una circulación tipo autovía, manteniendo la calzada existente desde la ciudad hacia el sur y diseñando una nueva calzada desde el sur hacia la ciudad. El diseño de la autovía previó un espacio verde de amortiguación vehicular que separaba ambas manos entre sí. A lo largo del nuevo camino se realizaron dos rotondas que permitían acceder al Complejo Balneario y/o retomar la circulación contraria, además se planificó un enganche con el barrio a través de la conexión con la Av. Fortunato de la Plaza. La magnitud de la autovía debía dar respuesta a la circulación de al menos 10.000 automóviles, vinculados a los usuarios de la playa y los proveedores de servicios.

La escala de urbanización del área Punta Mogotes fue uno de los más extensos en distancia y en magnitud de obra realizada en Mar del Plata. Como política pública relacionada con el turismo impactó en la fisonomía del barrio, por la intervención del espacio público y a través de la materialización de nuevo límite con el mar.

La construcción del Complejo: ideas y materialización

El Proyecto no construido

La Entidad Proyectos Especiales contrató para la realización del proyecto al equipo del arquitecto Mariani. Según la memoria descriptiva siguió pautas básicas de diseño como: reconocimiento de la trascendencia del proyecto por su escala y consiguiente impacto urbanístico; planteamiento del conjunto recreacional para uso diurno y nocturno, en verano y en invierno; revalorización de la naturaleza como componente básico de la arquitectura

recreacional; planteamiento de una idea integradora para articular funciones permitiendo la diversidad de situaciones, sin afectar la unidad del sistema y evitando la monotonía de la sumatoria de elementos repetidos; provisión de accesos fluidos, peatonales y vehiculares, consideración de sistemas constructivos que permitieran acortar plazos de obra y materiales que garantizaran el óptimo nivel de mantenimiento del conjunto (Proyecto Punta Mogotes, 1980).

El conjunto se dividió en bandas: playa libre, sector de carpas, espina central de servicios, rambla de vinculación peatonal, avenida de intercomunicación vehicular, sector parqueizado de estacionamiento, espejo natural de agua y avenida costanera (Figura N° 5). La espina de servicios, constituida por 24 balnearios divididos en tres grupos, a su vez se dividió en tres sectores: vestuarios, administración, depósitos y juegos y snack bar y locales. En estas áreas consideró la flexibilidad y la posibilidad de crecimiento indeterminado como condicionantes. Se estructuró una tira, a lo largo de la bahía, formada por la repetición de unidades células compuestas por dos balnearios cada una, y un restaurante en cada sector entre balnearios. El concepto de totalidad se reforzaba por el uso de un módulo sistemático para todos los sectores del complejo, que dentro de la unidad del sistema permitiera la generación de situaciones diferenciadas para recuperar la escala humana en un proyecto gestado para la recreación masiva. Un elemento de suma importancia en la creación de esos aspectos diferenciales era la utilización del recurso paisajístico y la incorporación del verde (taludes forestados y árboles) para delimitar sectores y cortar visuales.

Las ideas de flexibilidad, crecimiento indeterminado, organización modular y repetición utilizadas en este proyecto nos permiten considerarlo como “inscripto en la modalidad proyectual denominada arquitectura de sistemas” (Erviti, 2013, p.63). La estrategia sistémica se aplicó a todas las partes del proyecto: la urbanística, a partir de la integración del complejo con la nueva “autovía ribereña”, la arquitectónica y la constructiva. Esta elección pareció la mejor estrategia para subsanar el déficit de equipamiento a gran escala, como en este caso. La adopción de esta postura teórica, difundida en las décadas del 60 y el 70 buscó aportar una respuesta moderna desde lo disciplinar.

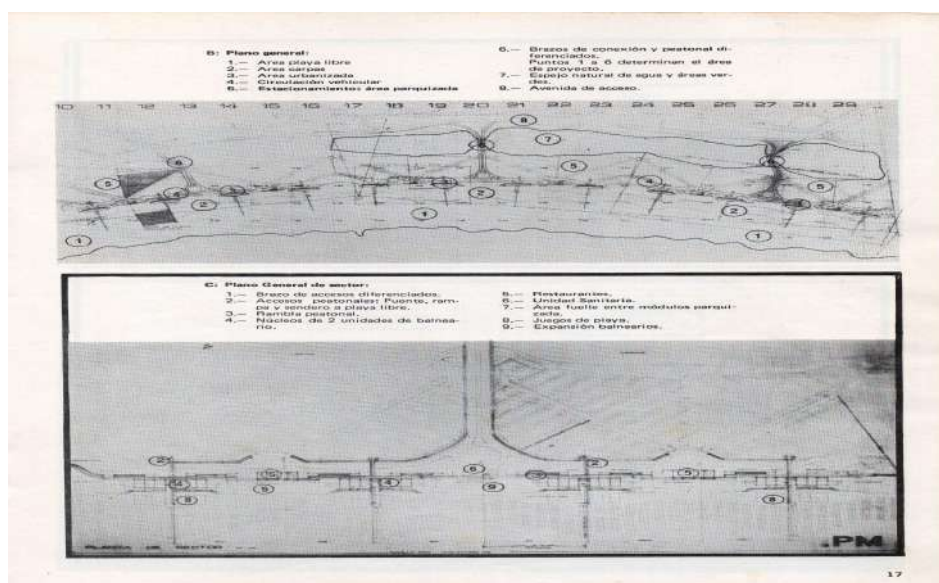


Figura N° 5. Plano de conjunto del Complejo Balneario de Punta Mogotes.
Fuente: Arquitectura N° 1.

El Proyecto construido

El proyecto construido se conformó con cuatro áreas longitudinales: 1. Áreas de lagunas, 2. Circulación vehicular interna del Complejo, 3. Unidades Balnearias y 4. Playa (Figura N° 6).

El área de lagunas se formó recuperando los bañados existentes, generando tres espejos de agua atravesados por dos puentes peatonales que vinculaban el barrio a la playa y calles vehiculares que unían la autopista costera con el Complejo. Los tres accesos vehiculares previstos conectaban con una calle colectora de dos manos que permitía el recorrido longitudinal y el acceso a los estacionamientos de cada unidad balnearia.

El área de los balnearios se estructuró a partir de una secuencia funcional: estacionamiento, calle peatonal, espacio verde, unidades balnearias. Los estacionamientos fueron diseñados a partir del eje central de las unidades balnearias que se dividían secuencialmente y que, en los sectores coincidentes con los restaurantes, eran interrumpidos por calles peatonales que permitían el ingreso peatonal. La calle peatonal tenía como finalidad la circulación y la posibilidad de acceso a servicios públicos que se ofrecían en época estival. Los espacios verdes creaban áreas de amortiguación funcional que rompían con la dureza de la construcción de hormigón.

Las 24 Unidades Balnearias se organizaban espacialmente en pares espejados, con la idea de generar una secuencia repetitiva de llenos y vacíos. Estos vacíos generaban espacios intermedios entre unidades, ocupados alternadamente por seis restaurantes (R) y quioscos (Q) que mantenían una continuidad visual y funcional a partir de pasarelas sobre elevadas que unían la totalidad del conjunto (Figura N° 7). La playa albergaba alrededor de 10.000 carpas distribuidas en forma perpendicular al edificio a partir de pasillos de circulación que desembocaban en el mar.

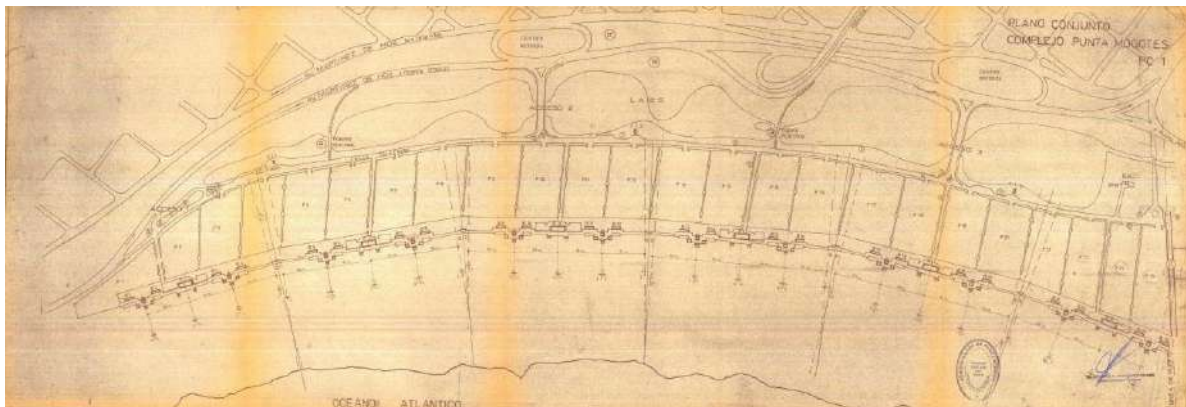
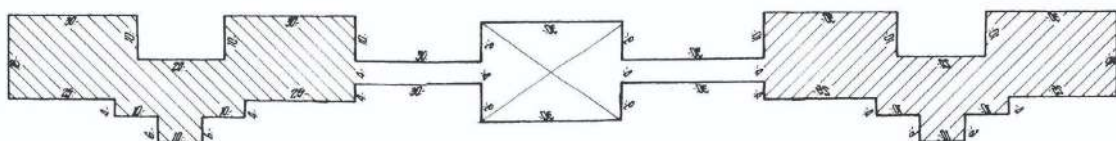


Figura N° 6. Plano de conjunto del Complejo Balneario de Punta Mogotes. Fuente: Gentileza del Sr. Ulises Masiá. Balneario Ulises.



“Figura N° 7. Esquemático de espacio ocupado por dos balnearios, pasarela y espacio público. Fuente: Detalle de Construcción tipo. Plano de Geodesia.

La construcción balnearia tipo de dos unidades espejadas se organizó en torno a un eje central, en el cual se ubicaba el tanque de agua y la escalera pública. La composición espacial se desarrollaba a partir de una trama modular coincidente con la estructura independiente del edificio de dos niveles. La modulación permitía tomar decisiones proyectuales sobre el espacio a partir de volúmenes con cerramiento vertical independiente de la estructura, generando de esta manera espacios llenos o vacíos según la función a cumplir (Figura N° 8). Los aspectos estéticos daban cuenta de una arquitectura racional carente de ornamentación donde la estructura quedaba en evidencia y tomaba protagonismo. El conjunto se conformó por la secuencia de módulos aparejados, sin evidenciar estrategias proyectuales que trataran de forma especial el cierre o puntos terminales del proyecto.

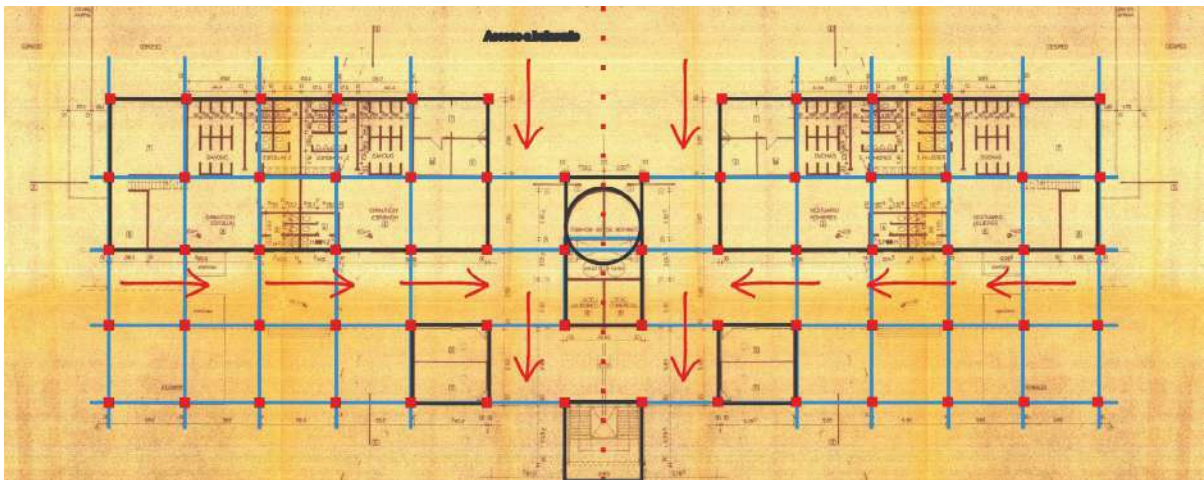


Figura N° 8. Esquema de trama modular y estructura realizado sobre dos unidades balnearias.

Fuente: Elaboración propia.

En la planta baja del edificio se ubicaba el sector de servicios balnearios (baños y vestuarios de hombres y mujeres), la administración de cada unidad, algunos locales comerciales y los accesos (Figura N° 9). En la planta alta (Figura N° 10) se encontraban cuatro locales comerciales agrupados enfrentados al núcleo de escalera, mientras los servicios gastronómicos tipo snack bar se desarrollaban en forma lineal y tenían previsto un posible crecimiento lateral. Las terrazas conectaban con las pasarelas públicas, por lo cual el recorrido lineal del conjunto atravesaba la unidad balnearia, creando un paseo sobre nivel que permitía ganar visuales abiertas hacia el mar. Los techos sobre los snacks bar eran planos al igual que los pergolados de los semicubiertos sobre planta baja y alta, reconstruyendo la morfología del edificio a través de planos, líneas y volúmenes.

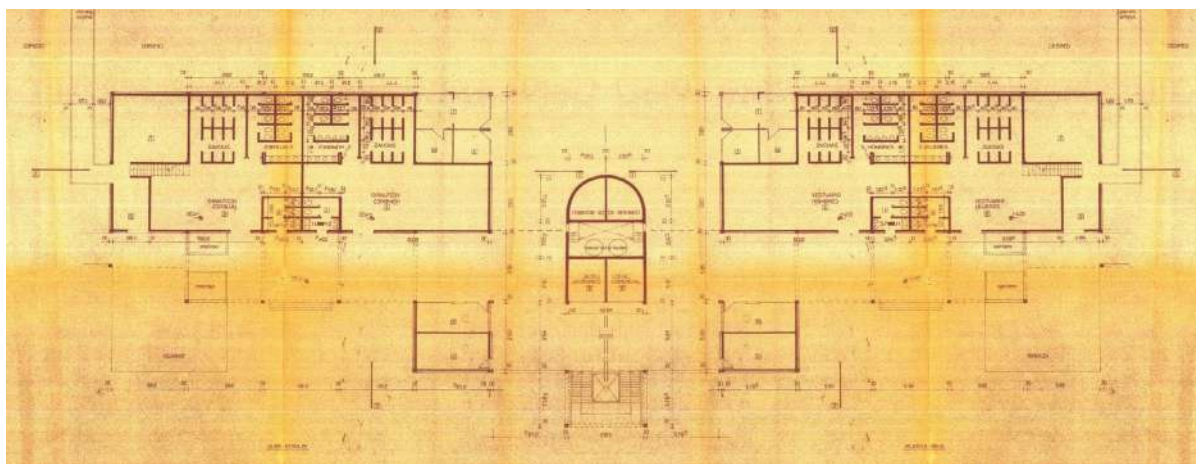


Figura N° 9. Planta baja de dos unidades balnearias. Gentileza del Sr. Ulises Masiá. Balneario Ulises, Complejo Balneario Punta Mogotes.

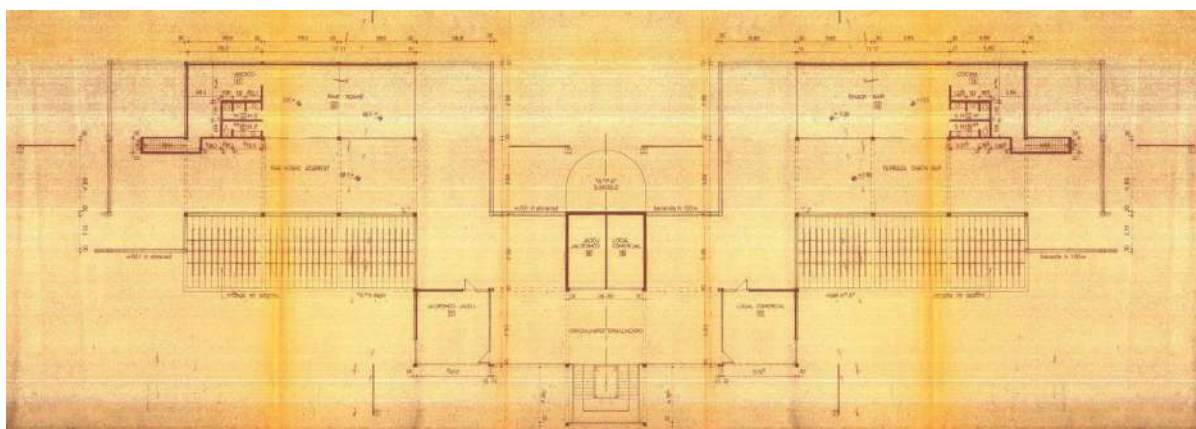


Figura N° 10. Planta alta de dos unidades balnearias. Gentileza del Sr. Ulises Masiá. Balneario Ulises, Complejo Balneario Punta Mogotes.

La obra se realizó a partir de una construcción tradicional con la utilización de algunos elementos de material premoldeado. La estructura estaba compuesta de bases, columnas y vigas construidas en hormigón armado in situ, mientras la losa sobre planta baja, el techo sobre el primer piso y las pasarelas se armaron con un sistema de losas premoldeadas; en el caso de las losetas de las pasarelas las mismas tenían una terminación simil baldosa (Figura N° 11 y 12). Las losetas premoldeadas fueron fabricadas por la empresa KYRSA S.A. cuya planta de fabricación se encontraba ubicada en la zona Las Dos Marías y la novedad tecnológica consistió en la utilización del vibrado sobre el material vaciado en moldes de plástico reforzado (Entrevistado). La obra fue adjudicada a la Empresa CONEMAR S.A. que debía ejecutarla en un plazo de nueve meses (Hernández, 2018) demorándose su finalización hasta junio de 1981 (Erviti, 2013).



Figura Nº 11. Armado de armadura de hierro del Complejo Balneario Punta Mogotes. Fuente: Gentileza del Sr. Pablo Roda.

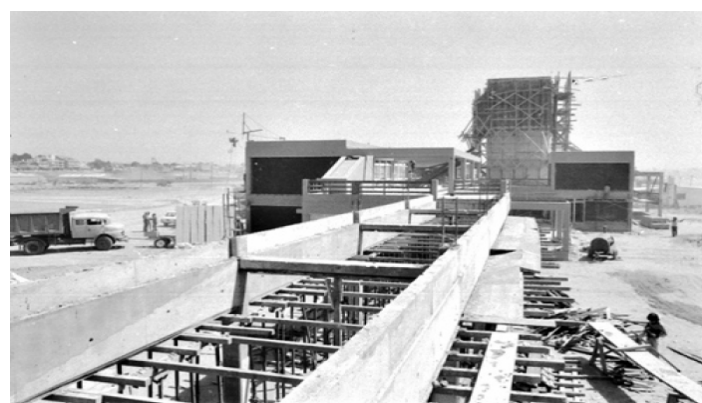


Figura Nº 12. Construcción del Complejo de Balnearios Punta Mogotes, año 1980. Fuente: www.fotosviejasdemardelplata.blogspot.com.ar

En el caso de los cerramientos verticales de la envolvente se utilizaron piezas premoldeadas que revestían la mampostería de ladrillo hueco de los edificios R y Q, enfatizando lo tecnológico como lenguaje de todo el edificio.

La horizontalidad del conjunto solo se vio interrumpida por la verticalidad que le otorgaban los tanques de agua que eran los que marcaban el acceso a cada unidad balnearia (Figura Nº 13). Además de su función específica funcionaron como señalética de la numeración de cada balneario constituyéndose en referencia para quienes iban al balneario. El color marrón militar fue el seleccionado para pintar la estructura de hormigón mientras que las losetas de revestimiento vertical de los módulos funcionales se pintaron de blanco.

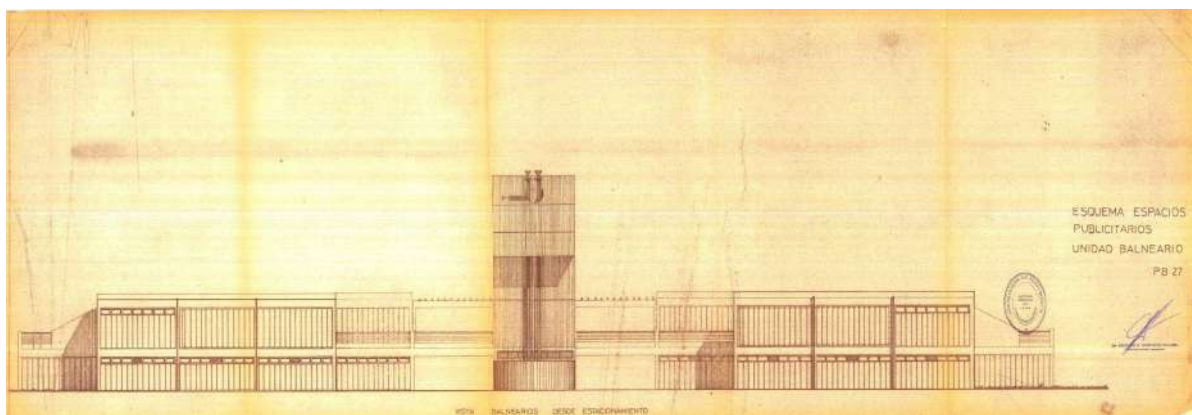


Figura Nº 13. Plano de fachada de dos unidades balnearias espejadas. Fuente: Gentileza del Sr. Ulises Masiá. Balneario Ulises.

Reflexiones finales

El intendente Russak realizó gestiones políticas necesarias para sustentar el plan de obra municipal que dotó a Mar del Plata de un “nuevo impulso”, tal como denominaba a su intendencia. En este sentido, las gestiones locales y provinciales giraron en torno a conseguir situar a Mar del Plata en un escenario de importancia nacional e internacional generando inversiones económicas que acompañaran el proyecto político. A pesar de la decadencia del modelo turístico intensivo, era necesario sostenerlo como generador de recursos económicos, para lo cual se requería infraestructura que permitiera brindar servicios de calidad a escala masiva.

La bahía Punta Mogotes, al inicio del área ribereña sur del perímetro costero de General Pueyrredón se presentaba como la reserva de playas más significativa del partido, extensas y agrestes, con servicios turísticos precarios, a pesar de tener una afluencia de turistas estimada en 70.000 veraneantes diarios. La deficiencia de la infraestructura vial y las particularidades topográficas lo convertían en un sector aislado del núcleo urbano en el que se reclamaban mejoras urgentes.

Debido a la magnitud del proyecto, por su escala y por su impacto urbanístico, fue necesario el trabajo en conjunto de la municipalidad y el gobierno provincial, que constituyeron una sociedad: “Proyectos especiales de Mar del Plata sociedad del Estado” encargada de todas las gestiones necesarias para la concreción del proyecto.

La intervención contemplaba, no solo los servicios balnearios a escala masiva sino también la necesaria resolución del déficit de infraestructura vial que afectaba no solo al sector, sino también la circulación hacia todo el sector costero al sur de la ciudad que se concentraba en esa autovía.

A pesar de estas deficiencias de proyecto, por su escala, la urbanización del área Punta Mogotes fue la obra pública, relacionada con el turismo, de mayor magnitud realizada en Mar del Plata e impactó en la fisonomía urbana por la intervención del espacio público y también a través de la materialización de un nuevo límite con el mar.

Las decisiones tomadas para la materialización del Complejo estuvieron influenciadas por el primer proyecto contratado, que finalmente no se construyó. Ideas de flexibilidad,

crecimiento indeterminado, organización modular y repetición se manifestaron también en la escala arquitectónica del proyecto construido. No se contemplaron la interrelación entre naturaleza y arquitectura y el papel fundamental que el primer proyecto le otorgó a los aspectos paisajísticos como elementos generadores de espacios diversos. La decisión de priorizar los aspectos funcionales, por razones económicas y de urgencias en tiempos de obra, impidió la generación de situaciones diferenciadas, tanto en los balnearios como en las circulaciones y estacionamientos, que hubieran ayudado a conservar la escala humana a pesar de ser concebido para una escala masiva.

Referencias

- Administración Punta Mogotes (s.f.). El Complejo Punta Mogotes. <https://puntamogotes.gob.ar/complejo/historia.html>
- Castellucci, Daniela (9-11 de agosto de 2017). Políticas públicas y turismo en escenarios locales. Transformación de los espacios públicos turístico-recreativos, Mar del Plata 1976-1983 [ponencia]. XVI Jornadas Inter escuelas – Departamentos de Historia 2017, Mar del Plata, Argentina. <http://nulan.mdp.edu.ar/2739/1/castellucci-2017.pdf>
- Castellucci, Daniela (2019). La acción pública municipal frente a la crisis del turismo masivo en Mar del Plata, 1976-1983. *Registros. Revista de Investigación Histórica*, 15(2), 52-72. <https://revistasfaud.mdp.edu.ar/registros/article/view/327>
- Cicalese, Guillermo Gustavo (21-23 de julio de 1999). La implantación del modelo económico aperturista en los 70 y la crisis del turismo masivo en la ciudad de Mar del Plata, 1976-1987 [Comunicación]. II Jornadas de Historia Económica, Montevideo, Uruguay. <http://nulan.mdp.edu.ar/1442/1/01264.pdf>
- Cicalese, Guillermo Gustavo (2001). Apertura democrática, gobierno local y políticas urbanas. Nueva apuesta a la construcción de la Mar del Plata balnearia en la década del 80: el caso del "Complejo Balneario La Perla". *Faces*, 7(12), 51-75. http://nulan.mdp.edu.ar/id/eprint/83/1/FACES_n12_49-73.pdf
- Cicalese, Guillermo Gustavo (2002). La crisis del turismo masivo en la ciudad de Mar del Plata, 1976-1987 en M. Bartolucci (Ed.), *Mar del Plata. Imágenes urbanas, vida cotidiana y sociedad* (pp.111-136). Mar del Plata: UNMDP.
- Decreto 2408 de 1979 [Gobierno de la provincia de Buenos Aires]. 20 de noviembre de 1979. B.O. No 19168.
- Decreto 9644 de 1980 [Gobierno de la provincia de Buenos Aires]. 18 de diciembre de 1980. B.O. No. 19432.
- Erviti, Claudio (2013). El Complejo Balneario Punta Mogotes: la "arquitectura de sistemas" como estrategia proyectual para el ordenamiento de los espacios públicos ribereños. *Investigación + Acción*, 16(15), 63-80. <https://revistasfaud.mdp.edu.ar/ia/article/view/15-04>

Hernández, Facundo Martin (17-19 de octubre de 2018). "Entre el Estado, la playa y la pared: Tramas y conflictos de la "política de cemento" en los complejos balnearios de Punta Mogotes y La Perla, Mar del Plata [Actas]. I Jornadas Platenses de Geografía, La Plata, Argentina. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.11278/ev.11278.pdf

Proyecto Punta Mogotes (1980). *Arquitectura*, 1 (1), 15-25.



Tres espacios para una escuela.

Tres mosqueteros de la educación.

El Instituto Nacional (del Caballito), 1890-1898

Verónica Andrea Toranzo

Filiación institucional: independiente

veroniktoranzo@yahoo.com.ar

Resumen

Un espacio escolar enseña, habla por sí mismo, da cuenta de la pedagogía que en él sucede, es mucho más que un equipamiento o un simple contenedor... Una escuela en la ciudad va conformando el tejido urbano, aquel que ofrece a sus habitantes lo necesario para convertirse en ciudadanos.

Así se forma y se conforma la ciudad, y en ella la sociedad y la educación.

Una ciudad que va creciendo, Buenos Aires, que necesita de espacios para la educación.

Una escuela en tres espacios, cerrados y abiertos: internado, externado y un espacio al aire libre en un gran terreno, conectados por un sistema de ómnibus: el Instituto Nacional.

Una aventura de tres mosqueteros de la educación: Pizzurno, Victorín y Romero Brest.

Un viaje de un educador, un maestro de casi veinticinco años recibido en la Escuela Normal que hace posible que las ideas de avanzada lleguen a nuestro país y se pongan en práctica.

Una escuela que quiso nacer como pública, pero finalmente fue privada, y modelo de innovación.

Palabras clave: espacios - escuela – pedagogía.

Un espacio para la educación que quiso nacer como público...

El Instituto Nacional, fundado por el gran pedagogo Pablo Antonio Pizzurno, en 1890, intentó nacer como público y buscó ser una escuela modelo laica en la ciudad, entre otras diferentes que iban formando el entramado de una ciudad creciente en cantidad y diversidad.

Un único edificio no fue suficiente, el ideal educativo se distribuyó en tres espacios en Buenos Aires; a fines del siglo XIX, en donde el barrio de Caballito recién se incorporaba a la Capital Federal, las escuelas públicas no eran muchas y los iniciadores de esta aventura educativa era un grupo de jóvenes viajeros; capacitados, conocedores del mundo y de las experiencias pedagógicas.

Pizzurno regresó de su viaje por Europa trayendo ideas de vanguardia de diferentes países. Así fue que Pizzurno, Gerardo Victorín (sueco) y Enrique Romero Brest –quien luego sería el creador de la Educación Física en nuestro país–, junto a varios profesores recibidos en la Escuela Normal, llevaron adelante propuestas educativas de avanzada.

En el Instituto Nacional se gestaron grandes proyectos y reformas para la educación pública, en diferentes áreas: los programas, la formación de profesores. Un espacio del pasado, que abrió un gran horizonte al futuro; un laboratorio educativo, en donde se pusieron en práctica aquellas ideas de avanzada.

Pizzurno difundió sus ideas dentro y fuera del instituto, fue un gran propagandista –así le decían, así lo confirmaba– dando conferencias, escribiendo en la prensa diaria y periódica, fundando y publicando diversas revistas educativas.

El Instituto Nacional representó un ejemplo de espacio escolar urbano, que priorizó las elecciones espaciales, el diseño y la materialidad que debe habitar una escuela; demostrando que si un edificio escolar no es suficiente, entonces será necesario utilizar todos los espacios posibles para construir una educación de calidad, de avanzada, con la convicción de educar en igualdad y calidad, pudiendo poner en práctica las ideas que se sostienen.

Escuela y Ciudad. Una escuela laica...

La ciudad de Buenos Aires había nacido hacía muy poco, en el año 1880 había pasando a ser la Capital Federal de la República Argentina. Siete años después “Caballito” dejaba de pertenecer a las afueras de la ciudad, Flores y Belgrano se incluían dentro de la capital. El Camino Real del oeste, posterior calle Rivadavia –hoy avenida–, era una zona de lujosas quintas para los porteños. Se podía llegar al centro de la ciudad en tren o tranvía. En esta línea se ubica el Instituto Nacional fundado por Pizzurno y Tufró, de manera triangular se ubican los tres espacios de la escuela.

Eran años de gran construcción educativa, en 1884, se había promulgado la Ley 1420 de Educación Común que establecía la educación común, laica, gratuita y obligatoria. Poco antes, en 1881, se había creado el Consejo Nacional de Educación (CNE), para ayudar a enfrentar el problema de la integridad territorial y para centralizar la actividad educativa en todo el ámbito nacional. Dicho CNE, que en un principio se ocuparía de las escuelas de Buenos Aires, luego extendió su jurisdicción por todo el país. La difusión de aquello referido a la educación se realizaba mediante el *Monitor de la Educación Común*.

La ciudad crecía, el tejido urbano se iba conformando, la educación y la escuela iban ocupando más espacios. La población necesitaba ser educada y la escuela laica era la opción para todos.

En este contexto, Pizzurno – de casi veinticinco años y de regreso de su viaje por Europa–, junto a su socio Juan Tufró, fundaba en el año 1890 una escuela laica: el Instituto Nacional.

Mientras en otras partes del mundo se ponían en práctica ideas de vanguardia, aquí también, en Argentina, Buenos Aires, Pizzurno, Victorín y Romero Brest– y un grupo de educadores, llevaban adelante una escuela laica modelo, la escuela que soñaron.

Años después diría un exalumno orgulloso, Osvaldo Bottaro: “la escuela laica, si tenía algún representante de mérito, se engrosó con la creación del Instituto Nacional”, al compararla con las escuelas de renombre de la época, a cargo de los jesuitas: San José, El Salvador, Lacordaire, Lasalle (Comisión Homenaje, 1934, p. 25).

Un viaje para conocer. Una idea para llevar adelante...

En el año 1889 Pizzurno viaja a la Exposición Universal de París representando al CNE. Organiza la Sección Escolar Argentina, asiste a los diferentes congresos sobre educación y obsequia álbumes de fotografías de nuestros edificios escolares a varias personalidades de la enseñanza.

Durante este viaje Pizzurno recorre Francia, Alemania, Bélgica, Inglaterra, Italia, Suiza, Dinamarca, Suecia y España. Se detiene preferentemente a estudiar la organización de la enseñanza secundaria y normal y la preparación de los maestros y profesores. Visita numerosas escuelas en donde se desarrollan experiencias educativas de vanguardia, como la Escuela Normal de Nääs en Suecia, en donde aprende el *slöjd*/trabajo manual.

Así es como Pizzurno, recién llegado de su visita por Europa, propone al Dr. Benjamín Zorrilla –presidente del CNE– la fundación de una escuela primaria modelo. Zorrilla, quien en un principio le dijera que sí, luego, por razones económicas no puede concretarlo.

Pizzurno conocía las escuelas de la ciudad de Buenos Aires, había estudiado durante su infancia en una inglesa, se había formado en la Escuela Normal, y había sido profesor en ambas, siendo nombrado luego director (1887) “de la escuela graduada de varones del Distrito 1º de Catedral al Norte, José Manuel Estrada una de esas escuelas llamadas ‘mundo’, concurrida por 700 alumnos” (Pizzurno, 1973, p. 35), la primera escuela de América del Sur destinada a la educación común.

Conocía la educación, se había formado en el país y había viajado para conocer qué sucedía en otros sistemas educativos, quería llevar adelante una educación de vanguardia para el país. Ante la negativa del presidente del CNE, Pizzurno decide en 1890 fundar y dirigir de manera privada, el Instituto Nacional y lo incorpora al Colegio Nacional¹.

Tres espacios para una escuela

El Instituto Nacional se abre en la Capital, fundándose el Internado en un gran edificio “en el Caballito” y comenzando sus clases el 1 de julio de 1890. Luego se funda la Plaza de juegos, en Flores y, más adelante, se abre el Externado, en el centro de la ciudad de Buenos Aires. Tres espacios conectados por un servicio de ómnibus especiales.

Este Instituto laico contó con cursos primarios, secundarios y comerciales, que funcionaron en espacios apropiados para poner en práctica una educación de vanguardia: espacios grandes, amplios, abiertos; con talleres, gimnasios, patios y jardines.

El *Internado* fue un “modelo por su organización y eficacia”, para los alumnos del interior, con un amplio local en “calle Rivadavia, en el ‘Caballito’” (Pizzurno y Tufró, 1891); con talleres, un gran gimnasio especial, cancha de pelota y de bochas, grandes patios y jardines².

El *Externado* funcionaba en el centro, en la calle Cangallo 1728: “era un espacioso caserón muy semejante a la casa de mi familia, y existe aún intacto”, recuerda el exalumno

¹ **Notas.** Se refiere al Colegio Nacional Buenos Aires.

² “Ocupaba el edificio en el que, modificado, funciona hoy el Asilo de Huérfanos de Militares (calle Rivadavia al 5.500) más las cinco casas iguales que están a continuación, más una gran casa-quinta enfrente, hoy subdividida” (Comisión Homenaje, 1934, p. 19).

Alberto Gowa, en su diario infantil (1944, p. 13). También hace referencia a un segundo patio, al recordar que los retrataron allí, y cuenta que había tres recreos cortos y uno largo, y que jugaban al Rescate, la bolita, el Mosquito Bomba, la pelota y las carreras.

El *gran terreno* de 12 hectáreas, frente al entonces Polvorín –hoy Parque Chacabuco–, contaba con huerta, arbolado, frutales, vacas lecheras, caballos, ovejas, cerdos, aves de corral, palomas y otros animales de distintas clases (inclusive reptiles) utilizados algunos para la alimentación de los pensionistas y pupilos, otros para los carruajes especiales del Instituto y todo para la enseñanza de las Ciencias Naturales y la Agricultura. Dos hectáreas/manzanas estaban destinadas a la *Plaza de juegos*³ y ejercicios físicos, pistas especiales para saltos y carreras con y sin obstáculos. Aquí estuvieron las primeras canchas de *foot-ball* en Buenos Aires para argentinos. Dirigía los juegos atléticos Enrique Romero Brest, un joven correntino estudiante de medicina que había aprendido en el Colegio Nacional de Corrientes⁴. En esta plaza se realizaban torneos al aire libre de tennis y foot-ball, luego de lo cual se compartía una taza de té. Este espacio también contaba con un kiosko, construido gratuitamente por los alumnos de la escuela industrial (Toranzo, 2020).

Algunos de los textos publicados en la Prensa –difundidos en el Folleto del Programa del Instituto Nacional (Pizzurno y Tufró, 1891)– destacaban las características edilicias y la ubicación de la nueva institución, así como la formación de sus profesores:

“ (...) La creación del Instituto Nacional responde a llenar una necesidad sentida en esta Capital, pues hasta la fecha no hay un establecimiento de educación que verdaderamente reúna las exigencias indispensables de higiene, buenos métodos de enseñanza, y sobre todo un colegio donde se formen ciudadanos capaces de bastarse a sí mismos.

(...) En cuanto al local que ocupa el Instituto Nacional no puede ser más apropiado sobre todo si se tiene en cuenta que ha sido construido con este objeto; amplio, alejado del centro de la Ciudad, con buenos jardines y espaciosos patios para recreos y a inmediaciones de hermosas plazas. (...)”

La Educación, Julio 1º de 1890.

“Los profesores normales, señores Pablo A. Pizzurno y Juan Tufró, acaban de establecer en esta capital un colegio de enseñanza primaria y secundaria (...).

El local elegido en uno de los sitios más bellos de la ciudad, es vasto e higiénico y el mobiliario y los útiles escolares responden a los principios modernos de la enseñanza. (...)”

Revista Pedagógica Argentina, Julio de 1890.

En diferentes provincias, el instituto también era difundido:

3 Esta Plaza de juegos fue la primera en su tipo, en Buenos Aires. El terreno fue prestado por el Dr. Ortiz Basualdo, de Flores, gracias a las gestiones del Dr. Terreno, Obispo de La Plata (Comisión Homenaje, 1934, p. 259).

4 El irlandés Santiago H. Fitz Simón, director del colegio, había contratado a un profesor de Inglaterra, graduado en la Universidad de Cambridge, Tomás C. T. Reeve, para la enseñanza de los juegos y deportes más utilizados en aquel país.

"(...) Entrando en algunos detalles, según el programa que tenemos a la vista, este Instituto será un establecimiento, el primero de su género en la República. La higiene, la comodidad, la ciencia educacional, en fin, todo ha sido consultado, poniendo a su servicio, para complemento de la obra, toda la asiduidad e inteligencia que caracteriza a dos de los mejores profesores de la capital (...)."

El Pueblo, de San Luis, Junio 29 de 1890.

"(...) Sus directores, los distinguidos profesores normales Pablo Pizzurno y Juan Tufró, ventajosamente conocidos por más de diez años de constantes servicios prestados a la educación, ya en varios establecimientos de la capital, ya dirigiendo la *Revista de la Enseñanza*, ya representando con lucidez el magisterio argentino en la Exposición de París, se proponen realizar en el Instituto que fundan el ideal perseguido por las doctrinas más modernas de la ciencia pedagógica.

(...) La educación que en él se adquiriera tendrá un carácter eminentemente nacional pues hasta ahora la enseñanza particular ha estado casi exclusivamente en manos de extranjeros con miras diferentes de los intereses de nuestra nacionalidad, y a menudo con uno puramente comercial o mercantil.

El Instituto Nacional implantando lo más adelantado en punto a métodos, disciplina y gobierno escolar, está llamado a prestar grandes servicios a la juventud estudiosa de las provincias, cuyos padres deseen enviar a sus hijos a educarse en Buenos Aires (...)."

El Eco de Mendoza - Octubre 3 de 1890.

"(...) Ese establecimiento generado bajo una idea patriótica, hará honor a la República Argentina porque los cimientos sobre que se levanta son sólidos y más que todo de *material sano y moderno*, de acuerdo con los principios de la Pedagogía *científica* y reformista.

La educación allí es completa: cuenta con buenos aparatos gimnásticos, cancha de pelota, excelentes dormitorios, sano alimento, excursiones científicas, aireadas salas y espaciosos patios para la educación física; con un *selecto cuerpo de profesores normales*, espaciosas salas de estudio cuya luz reciben por claraboyas puestas exprofeso, bancos de último sistema, ilustraciones seleccionadas para la educación intelectual, para la educación moral (...).

Es lo que puede llamarse Escuela en su real significado. (...)"

La Libertad, de San Juan. – Enero 29 de 1891.

En el mismo folleto, sus autores dejan en evidencia la necesidad del país de contar con instituciones que posean una educación completa: *integral*, en armonía con las necesidades del niño y *nacional*, que lo prepare para ser digno ciudadano; con una *cultura física* que no se separe de la intelectual y moral, *cultura estética* para despertar amor a lo *bello* y, por último, el desarrollo de hábitos de urbanidad.

Tres mosqueteros de la educación....

"(...) Pablo Pizzurno, el maestro apóstol, que ha llevado su entusiasmo por las reformas de la Escuela Argentina hasta hacer victorear el dulce nombre de nuestra Patria en las (...) aulas de la Escuela de Nääs, es su Director (...)"

El Argentino, Paraná, Agosto 8 (Pizzurno y Tufró, 1891).

Pizzurno hará venir de Suecia a Victorín –formado en la Escuela Normal de Nääs–, para trabajar en su Instituto... y a su vez a Romero Brest, quien en su Colegio Nacional de Corrientes habría aprendido trabajo manual/*slöjd* de otro profesor sueco, y ejercicios físicos de un profesor inglés.

Una fotografía de fecha 3 de marzo de 1896 encuentra a Pizzurno, Victorín y Romero Brest, reunidos en el Instituto Nacional. En el pizarrón que los acompaña se puede leer: "En lo fundamental y en el fondo, estamos de acuerdo" y firman "Álamo, Abedul, Morotibí", identificándose con un árbol según sus características. Pizzurno, alto, estaría representado con el álamo; Victorín, con el abedul, árbol europeo, y Romero Brest, correntino, con el árbol criollo, originario de nuestro territorio, Morotibí o palo blanco (Saraví Riviére, 1998, p. 44). El profesor Valentín Mestroni los llamará "los tres mosqueteros de la educación". Pizzurno –en el dorso de otra fotografía un poco posterior– escribirá "es el triunvirato de los grandes y buenos amigos".

El trabajo manual los encontró y, juntos, fueron soñando y trabajando por muchos aspectos más de la educación. En el trabajo manual y los ejercicios físicos Romero Brest fue su gran colaborador, sucesor e iniciador de grandes reformas para la Educación Física, así dirá más adelante (1905, p. 162): "El pulmón de la Escuela está en sus patios y en sus Plazas de juego", refiriéndose a la vida natural ofrecida en estos espacios abiertos, en contraposición con los gimnasios cerrados.

Estas ideas venían gestándose con anterioridad, Pizzurno las había mencionado, expresado y publicado en diferentes trabajos: la superioridad de los ejercicios naturales sobre los artificiales y la utilización del juego como medio de la educación física, así afirma que esto ya se venía haciendo en países como Inglaterra y Bélgica, y en el mismo Instituto Nacional en Buenos Aires, Argentina. En relación con las reformas edilicias que este cambio requería, menciona las adaptaciones necesarias realizadas en el Instituto, retomando una y otra vez el tema del trabajo manual, dado que el ejercicio físico debía pasar al espacio al aire libre: "en estos momentos el carpintero se ocupa de transformar el gimnasio, con sus argollas, barras, trapecios, perchas, escaleras y demás aparatos, en sala para la otra gimnasia educativa del cuerpo y el espíritu, destinada a invadir las escuelas del mundo entero: el trabajo manual" (Comisión Homenaje, 1934, p. 255).

Equipamiento para la educación. Equipar para educar

La educación se debía distribuir, llegar a todos y a cada uno. Así se fundaron Escuelas – espacio físico–, para la educación de los niños y adolescentes, y para la formación de

maestros y profesores; así se publicaron Revistas –espacio de difusión–, para dar a conocer las ideas sobre educación.

Crecía la ciudad, crecían las escuelas. En 1886 se inauguran 45 escuelas nuevas –cuyas fotografías son las mostradas por Pizzurno en la Exposición Universal de París–, muchas de ellas denominadas escuelas “Palacios” por su monumentalidad. Pizzurno las conocía, estuvo en el acto de inauguración. Así, años después (1915) –en un discurso pronunciado en la provincia de Córdoba y publicado en *La Voz del Interior*, titulado “Edificios escolares. Sus deficiencias ¿Cómo debe planearse su construcción? Un poco de historia”, mencionaría públicamente aquello que dijera al presidente del CNE sobre nuestros edificios escolares: “Las fotografías eran en su mayor parte de fachadas y los planos no figuraban en el álbum. Y confieso que sentí subírseme los colores al rostro al pensar que pudiera ocurrírseles pedirme detalle del interior de las casas, que tanta admiración provocaban. ¿Hubiera sido patriótico contar la verdad? ¿Era lícito mentir? No hubiera mentido y de ahí mi sonrojo anticipado. Por fortuna no me preguntaron eso” (Comisión Homenaje, 1934, p. 286).

También habría manifestado en aquella oportunidad, su descontento ante la deficiencia de los edificios escolares, confiados exclusivamente a ingenieros y empresarios, olvidándose de la intervención de algunos profesores capacitados, con conocimiento de los detalles pedagógicos. Pizzurno se refería a las ideas que –junto con otros educadores–, venían difundiendo, acerca de una educación física que requería de espacio, grandes patios; y de incorporar la enseñanza manual, necesitada de talleres y de parcelas de tierra para cultivar.

A su vez se fundaron diversas revistas, para difundir la educación, las ideas innovadoras, las políticas.

Al *Monitor de la Educación Común*, publicado por el CNE desde 1881, se sumaron otras. Pizzurno difundió sus ideas dentro y fuera del instituto, fue un gran propagandista –así le decían, así lo confirmaba– dando conferencias, escribiendo⁵ en la prensa diaria y periódica, fundando y publicando revistas educativas como *Revista de Enseñanza* (1888 a 1890, con Tufró), *El Trabajo Manual* (en 1896, con colaboradores como Victorín y Romero Brest), *La Nueva Escuela* (1892 a 1894, con J. A. Ferreira); *El Eco de la Escuela* (con su hermano Carlos) y *El Escolar Argentino*, para los alumnos del Instituto Nacional (1896 a 1898).

Sin difusión no es posible conocer las ideas, ni las experiencias educativas. Eso lo sabía Pizzurno... y así escribió, habló y creó una escuela, en donde llevó a la práctica sus ideas, aquellas que venía gestando, sumadas a las experiencias vistas y compartidas en el exterior, en aquel viaje de 1889. Luego, llegaría al CNE como Inspector General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial, impulsando y llevando adelante numerosas reformas en la Educación Física y muchas otras áreas.

El Instituto Nacional quiso nacer como un espacio público, no pudo ser, pero funcionó como tal desde sus ideas y sus prácticas educativas. Fue fundado y conformado

5 Sus primeros escritos aparecen en revistas de enseñanza: la “Revista de la Escuela Normal de Varones de la Capital” (1882) –unas hojas mensuales que publicaban los alumnos normales, a cargo del director Adolfo Van Gelderen–, “Revista de la Asociación de Maestros” (dirige, 1885-1886, luego sigue colaborando), “La Educación” (fundada en marzo de 1886 por José B. Zubiaur, Carlos N. Vergara y M. Sársfield Escobar.). (Pizzurno, 1973, pp. 31-32)

por profesores egresados de la Escuela Normal, esa era una gran premisa destacada en su programa de difusión y en los diarios que lo publicitaban.

A principio de 1898 el Instituto Nacional debió cerrar sus puertas, sus espacios, por varios motivos, económicos entre otros, pero dejó sus enseñanzas en muchos de los egresados que escribieron, difundieron y recordaron sus experiencias en aquel instituto. Recuerdan sus exalumnos todo lo recibido en aquel instituto: el sentimiento nacionalista, el bagaje intelectual y moral, la educación del corazón, así como la transparente bondad de los Pizzurno. Por sus aulas, patios y talleres pasaron muchos niños y adolescentes que luego “se han destacado como grandes figuras de la literatura, de las ciencias, de las artes y de la política de nuestro país” (Comisión Homenaje, 1932, p. 50).

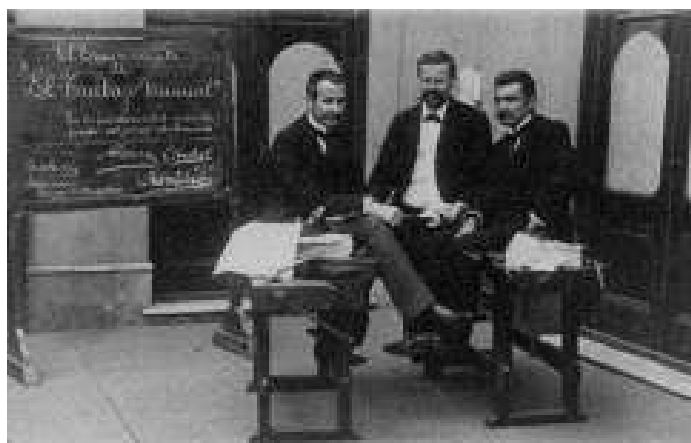


Figura Nº 1. De izquierda a derecha: Pizzurno, Victorín y Romero Brest. “En lo fundamental y en el fondo, estamos de acuerdo. Álamo, Abedul, Morotibí”. Fuente: Centro de Documentación Histórica sobre Educación Física y Deportes Gilda Lamarque de Romero Brest (CDH)



Figura Nº 2. Fragmento del Plano topográfico de la traza del partido de San José de Flores. Fuente: Galacho, H., Historia del Parque Chacabuco, Chacabuco Cultural, Buenos Aires, 2014, p. 9.



Figura Nº 3. Ilustración del Instituto Nacional (del Caballito), Externado. 1890. Contratapa del Programa y Juicios de la Prensa del "Instituto Nacional". (Pizzurno y Tufró, 1891). Fuente: Archivo Escuela Nº 19 D.E. 10 Pablo A. Pizzurno.



Figura Nº 4. Aquí funcionó el Externado del Instituto Nacional. Cangallo 1728.
Fotografía: Escuela Genaro Sixto, hoy desaparecida. 13-9-1948.
Fuente: Archivo General de La Nación, Departamentos Documentos Fotográficos. AR_AGN_DDF
Consulta_INV: 352.798

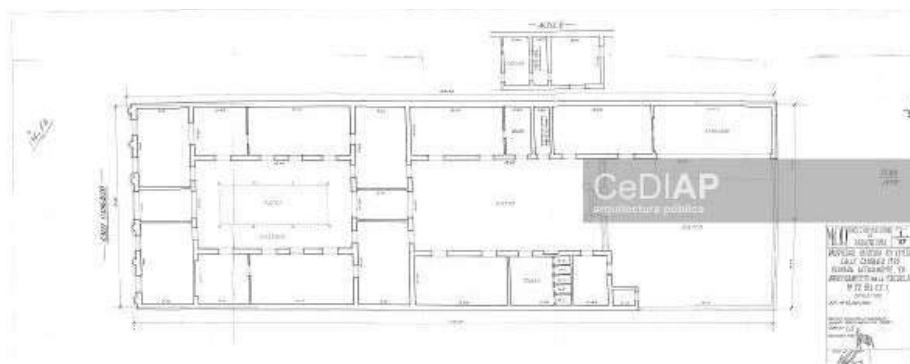


Figura Nº 5. Plano de la Escuela Nº22 C.E. 1º, Cangallo 1728. Mayo de 1948.
Donde funcionara tiempo antes el Externado del "Instituto Nacional".
Fuente: CeDIAP- Centro de Documentación e Investigación de la Arquitectura Pública. AABE-
Agencia de Administración de Bienes del Estado.



Figura Nº 6. Trabajo Manual / Slöjd en el Instituto Nacional. Fuente: Centro de Documentación Histórica sobre Educación Física y Deportes Gilda Lamarque de Romero Brest (CDH).



Figura Nº 7. Interior from the Craft School, 1889 / Interior del taller de slöjd. En el centro, Pizzurno. Fuente: The Regional State Archives in Gothenburg: August Abrahamson's Foundation, vol. ÖIV: 4.

Referencias

- Bottaro, Osvaldo (1933). "Pizzurno director del Instituto Nacional (1890-1898)", Marzo de 1933, pp. 24-25, en: Comisión Homenaje. 1934.
- Comisión Homenaje. (1934). *El Educador Pablo A. Pizzurno. Recopilación de trabajos. Medio siglo de acción cultural en la Enseñanza secundaria, normal y primaria*. Publicación resuelta como homenaje de sus colegas, exalumnos, amigos y admiradores, al celebrarse sus bodas de oro con la enseñanza (1882-1932). Buenos Aires: Editorial Librería del Colegio.
- Comisión Homenaje (1932). *Pablo A. Pizzurno. Sus bodas de Oro con la enseñanza (1882 – noviembre - 1932)*. Buenos Aires.
- Gowa, Alberto (1944). *Cartas a mí mismo. Diario infantil de un discípulo de Pizzurno*. Buenos Aires: Imprenta López.

- Pizzurno, Adela (1973). *Apuntes para una Biografía de Pablo A. Pizzurno*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación.
- Pizzurno, Pablo y Tufró, Juan (1891). *Instituto Nacional. Enseñanza Primaria, Secundaria y Comercial*. Buenos Aires, Argentina: Compañía Sud-Americana de Billetes de Banco.
- Romero Brest, Enrique (1905). *Curso Superior de Educación Física. Tomo I: Bases Fisiológicas de la Educación Física*. Buenos Aires: Librería y Casa Editora de Nicolás Marana. Buenos Aires.
- Saraví Rivière, Jorge (1998). *Aportes para una historia de la Educación Física. 1900 a 1945*. Buenos Aires: IEF.
- Toranzo, Verónica (2020), "El Instituto Nacional (del Caballito), 1890-1898. Un espacio para la educación que quiso nacer como público", *A&P Continuidad*, FAPyD, Universidad Nacional de Rosario, N°13/7, diciembre, "Espacios educativos para el presente".

SIMPOSIO

Problemáticas y desafíos de la/s investigación/es didáctica/s: trabajo de enseñar y evaluar en educación secundaria y superior universitaria

Coordinadorxs: Ingrid Viñas (UNC), Susana Ferreyra (UNC), Carlos Longhini (UNC) y Octavio Falconi (UNC).

Este simposio buscó reunir trabajos referidos a un amplio campo de reflexiones e investigaciones que abordaran preguntas y problemáticas del campo de la/s didáctica/s en torno al trabajo de enseñar y evaluar en educación secundaria y superior universitaria.

A lo largo de las últimas dos décadas, se han multiplicado los espacios académicos para compartir y producir saberes que visibilicen preguntas, problemas y metodologías desde diferentes campos disciplinarios que abordan el estudio y la comprensión de las prácticas de enseñanza y evaluación institucionalizadas en el marco de tradiciones de trabajo docente. Reconociendo que cada didáctica cuenta con preguntas y abordajes propios, aunque con puntos de contacto, y también que cada nivel del sistema educativo posee modalidades y regulaciones específicas, se invitó a poner en común las reflexiones y/o los desarrollos investigativos para dialogar en torno a estas problemáticas.

Entre los principales ejes temáticos que propusimos abordar, sin ánimo de exhaustividad, y en sus múltiples entramados, en tanto desafíos teóricos y metodológicos, desde una mirada crítica, reflexiva y situada históricamente, se encontraban: los enfoques y/o las perspectivas teóricas y metodológicas de la/s didáctica/s y la/s enseñanza/s, las tradiciones y las renovaciones de la enseñanza de cada ámbito disciplinario, las prácticas de transmisión de objetos culturales en el trabajo de enseñar, las prácticas de evaluación, calificación, acreditación y promoción, los regímenes académicos que condicionan, regulan y habilitan las propuestas de enseñanza, las condiciones laborales (materiales y simbólicas) para el desempeño docente, la tensión entre presencialidad y virtualidad en el marco de culturas materiales de trabajo, la enseñanza en relación al puesto de trabajo docente, las regulaciones curriculares y/o de planes de estudio, los debates acerca de diferentes tipos de contenidos (saberes, habilidades, destrezas, competencias, capacidades), su articulación con las prácticas y soportes/recursos de y para la oralidad, lectura y escritura, el vínculo pedagógico como condición del trabajo de transmisión, la relación entre trabajo individual, tarea colectiva y regulaciones institucionales para la enseñanza, como también las articulaciones entre el trabajo de enseñar y los procesos de democratización/ampliación del derecho a la educación, la expansión de las matrículas y las desiguales y heterogéneas condiciones estudiantiles.



Los desafíos de la producción oral en ELE: ¿cuánto de lo que decimos saber ponemos en práctica?

Paula Inés Actis

Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC

paula.actis@mi.unc.edu.ar

Resumen

Este trabajo aborda las estrategias comunicativas orales (ECO) que estudiantes de español lengua extranjera utilizan y la medida en que la conciencia incide en su empleo y modalidad. Si bien las ECO son un tema de fuerte interés en la literatura científica, no existe consenso sobre el lugar que ocupa la conciencia de los hablantes de su propia competencia estratégica ni tampoco sobre los beneficios que podría tener el estímulo de la metacognición en el desarrollo de la oralidad en una segunda lengua. Por esta razón, nos propusimos comparar el conocimiento declarativo de los hablantes acerca de sus estrategias comunicativas con el uso efectivo que hacen de estas en interacciones orales. La importancia de este estudio reside en indagar sobre los límites entre conocimiento explícito e implícito y en extender las investigaciones acerca de propuestas y dispositivos para la mejora de nuestras prácticas áulicas. En esta oportunidad, nos proponemos definir categorías de análisis que nos permitan diferenciar y clasificar las diferentes estrategias para su posterior identificación. Para llevarlo a cabo, elaboramos una taxonomía propia basándonos en las categorías de Nigro (2020) y de Dörnyei y Scott (1997).

Palabras clave: Español lengua extranjera (ELE), estrategias comunicativas orales (ECO), conciencia.

Introducción y estado de la cuestión

Hace ya varias décadas, la noción de competencia comunicativa posee gran relevancia en la enseñanza de segundas lenguas, siendo uno de los objetivos mencionados en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) que se produzca el desarrollo adecuado de la competencia comunicativa de los aprendices de una lengua segunda (o L2) en todos sus componentes (MCER, 2002, p. 13). Dentro de estos últimos, Canale y Swain (1980) resaltan la importancia de la competencia estratégica, alegando que el desempeño eficaz de los estudiantes no solo depende de su conocimiento de las características de la L2 sino que además supone desarrollar y activar diversos recursos lingüísticos, pragmáticos y cognitivos para resolver problemas en el curso de la interacción. Se trata de llevar a cabo acciones, de manera potencialmente consciente, para manipular procedimientos de aprendizaje y comunicación.

De acuerdo con el planteo de Canale y Swain (1980), esta competencia estratégica abarca las llamadas estrategias comunicativas. En este trabajo nos centraremos en las estrategias de comunicación oral (ECO), es decir, aquellas enfocadas en el comportamiento

estratégico de los aprendientes para resolver problemas durante una interacción oral (Nakatani, 2006). Resulta necesario remarcar que la comunicación oral en una L2 es un acontecimiento en el que intervienen factores de la más diversa índole, ya que se trata de una interacción interpersonal que tiene lugar en un contexto sociocultural y discursivo determinado e implica imprevisibilidad y creatividad (Canale y Swain, 1980). En este sentido, para los estudiantes de una L2, el dominio de la oralidad significa un proceso altamente complejo, al mismo tiempo que un requisito indispensable, para el cual se vuelve fundamental poner en práctica estrategias de comunicación.

No obstante, si bien se ha acumulado una gran cantidad de bibliografía al respecto de sus principales características, no existe una definición de las ECO universalmente aceptada, dado que los distintos abordajes de múltiples investigadores les otorgan diferentes improntas. Nigro (2020) realiza un recorrido por algunos de estos paradigmas que trabajan con las ECO. La autora reconoce una mirada tradicional o “fase lingüística” -propuestas de Slinker (1972) y Dell Hymes (1972)- según la cual las ECO son mecanismos que se originan cuando hay una distancia entre lo que el hablante quiere expresar y los recursos lingüísticos que tiene a su disposición, lo cual significa un problema. Este déficit o desfase crea un obstáculo para la comunicación, que es compensado a través del empleo de una estrategia. Así, este enfoque le otorga más importancia a la etapa de planeamiento, a la idea de problematización y a la producción del mensaje que a la interacción en sí misma (Dörnyei y Scott, 1997). Para los propósitos de este trabajo, coincidimos en esa definición y cuando hablemos de estrategias de comunicación nos referiremos a aquellas técnicas que los aprendientes de una L2 utilizan cuando hay una discordancia entre el mensaje que quieren transmitir y los recursos lingüísticos con los que cuentan, suficiente como para representar un problema para la comunicación.

Ahora bien, en lo que respecta al lugar que ocupa la conciencia de los hablantes de su propia competencia estratégica o los beneficios que podría tener el estímulo de la metacognición en el desarrollo de la oralidad en una segunda lengua, no existe una respuesta unánime. Dörnyei y Scott (1997) alegan que las discusiones versan alrededor de las diferentes acepciones que posee el término conciencia. Si, por un lado, consideramos que tiene más que ver con la atención de los estudiantes, utilizar una ECO de manera consciente referiría a prestar atención a los problemas que puedan surgir durante la interacción y a las posibles soluciones a poner en práctica. Si creemos, más bien, que se trata de lo que Dörnyei y Scott (1997) llaman “awareness” (conocimiento) ser consciente de una estrategia sería meramente tomar conocimiento del mecanismo que está poniendo en práctica. Si, de otro modo, afirmamos que ser consciente implica una intención (que ha sido la acepción más discutida entre las que seleccionamos) referiría a controlar y seleccionar una estrategia dentro de un repertorio conocido (Dörnyei y Scott, 1997).

Podemos apreciar que estas definiciones dispares no designan los mismos procesos lingüísticos ni psicológicos. Al mismo tiempo, en la bibliografía no siempre se aclara a qué momento se refiere “ser consciente de la utilización de una estrategia”: si está vinculado al reconocimiento del déficit o problema, al momento de puesta en acción del mecanismo, o a la identificación posterior de que una estrategia fue utilizada.

Además, otros investigadores, como Martín Martín (2016), advierten otro elemento que hace que la conciencia sea difícil de definir. Estamos hablando de la tendencia propia del lenguaje a automatizar los procedimientos que se utilizan frecuentemente, por lo cual una estrategia que originalmente era consciente e intencional puede, con el tiempo y el uso, convertirse en un mecanismo altamente automatizado y no del todo consciente. En relación con esto, Martín Martín (2016) distingue dos tipos de conocimiento lingüístico que se diferencian por la manera de ser adquiridos, almacenados y procesados. El investigador aclara que estos “han de ser entendidos como un continuo en cuyos extremos se encontrarán el conocimiento más controlado y el conocimiento más analizado respectivamente” (p. 268). El conocimiento implícito es aquel que se aprende receptivamente. Es decir, no es posible decidir si almacenarlo o codificarlo, sino que es considerado “imparable”, receptado sin mediación. Como se puede deducir de esta definición, el conocimiento implícito no es consciente y es también llamado procedimental. Por otro lado, el conocimiento explícito se diferencia de aquel por ser consciente y hace referencia a las reglas y rasgos de la L2 de las que el aprendiz puede dar cuenta. En ese sentido, se lo considera conocimiento declarativo. En base a esto, de las diversas acepciones que el término conciencia puede tener, para este trabajo hemos decidido suscribir a la idea de conciencia en estrecha relación con lo que puede ser declarado, esto es, con el conocimiento declarativo.

Luego de este breve recorrido por la bibliografía podemos observar que resulta necesario extender las investigaciones sobre los límites entre conocimiento explícito e implícito con el objetivo de producir una mejora en nuestras prácticas áulicas reflexionando sobre las propuestas y los dispositivos que usamos en clases de ELE. Este estudio es realizado con la Beca Estímulo a las Vocaciones Científicas (EVC-CIN 2021) destinada a estudiantes de grado que buscan iniciar su formación en investigación. En este marco, el objetivo que nos proponemos es comparar el conocimiento declarativo de lxs hablantes acerca de las estrategias comunicativas orales con el uso efectivo que hacen de estas en interacciones reales.

Objetivos

General

Comparar el conocimiento declarativo de lxs hablantes acerca de las estrategias comunicativas orales con el uso efectivo que hacen de estas en interacciones reales.

Específicos

- Indagar los procesos cognitivos y psicolingüísticos involucrados en las interacciones orales de los hablantes en una lengua extranjera.
- Explorar qué tipo de estrategias comunicativas afirman emplear los estudiantes de ELE a partir de las propias respuestas en las encuestas y las efectivamente utilizadas en la práctica oral a través del análisis de transcripciones de las pruebas orales de dominio.
- Contribuir al avance de las investigaciones sobre conocimiento declarativo y procedimental en el plano del lenguaje.

- Aportar a la mejora de las prácticas de enseñanza de lenguas extranjeras.

Hipótesis

Suponemos que el conocimiento explícito o declarativo acerca de las estrategias comunicativas orales expresado en las encuestas por los mismos estudiantes universitarios del Programa de Español y Cultura Latinoamericana en situación de inmersión *no* se corresponde con el conocimiento implícito o procedimental del que dan cuenta en las pruebas orales.

Metodología

Para la realización de esta investigación de tipo experimental, analizamos el desempeño oral de un grupo de estudiantes universitarios extranjeros de español/LE en situación de inmersión y sus respuestas a encuestas realizadas al inicio del curso. Este estudio emplea una metodología de tipo cualitativa al momento de identificar las estrategias en ambos corpus y también al interpretar los resultados, ya que se plantean relaciones de concordancia, se reconocen contenidos accesibles a la conciencia, contrastes con lo inaccesible o con las interacciones que remiten a modelos cualitativos. Sin embargo, a su vez, se lleva a cabo una metodología de tipo cuantitativa en lo referido a la sistematización de los datos interpretados para su comparación.

Muestra. El grupo de participantes está compuesto en su totalidad por estudiantes extranjeroxs adultxs, hombres y mujeres, provenientes de universidades de Estados Unidos, cuya lengua primera es el inglés y que se han inscripto en cursos intensivos “Español por Niveles 3” dictados en el marco del Programa de Español y Cultura Latinoamericana (PECLA) de la Prosecretaría de Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, en los años 2019-2020. Aunque el grupo no es perfectamente homogéneo en cuanto a su competencia lingüística, el Programa les asignó como intermedio su nivel de dominio de nuestra lengua. Cabe mencionar que tenemos acceso al contexto institucional de donde tomamos la muestra por intermedio de una docente que se desempeña en este Programa de Intercambio.

Materiales. Llevamos a cabo nuestro análisis en base a dos instrumentos. 1. Las transcripciones de las grabaciones de las pruebas de suficiencia oral que tienen lugar al final de los cursos. Estos exámenes son administrados por profesores acreditadxs para tomar el Certificado de Español: Lengua y Uso (CELU) y cada uno posee una extensión de 5 a 10 minutos aproximadamente. En estas pruebas el objetivo es evaluar múltiples competencias mediante una grilla que mide la adecuación contextual, el cumplimiento del objetivo de la interacción, la fluidez, el léxico, la adecuación gramatical, y la pronunciación y entonación (prosodia). Cada uno de estos aspectos son puntuados del 1 al 5 y, de acuerdo al total, se ubica el nivel lingüístico de lxs hablantes en las siguientes categorías: avanzado, intermedio-alto, intermedio, básico, no alcanza. 2. Una encuesta en inglés, que se toma al inicio de los cursos. Hemos decidido aplicarla en la lengua nativa de lxs estudiantes para evitar una mala comprensión de los enunciados que afecte los resultados. Este cuestionario interroga a los sujetos sobre su experiencia en el aprendizaje de la destreza oral en una

lengua extranjera, con la finalidad de ajustar posteriormente las propuestas didácticas según las características de los estudiantes y medir el grado de conciencia sobre el uso de sus estrategias para observar si la estimulación provoca más autoconciencia y procesos regulatorios. La encuesta se encuentra dividida en tres apartados: “Antes de la conversación”, “Durante la conversación” y “Después de la conversación” y cuenta con un total de 50 preguntas. Para la realización de este plan de trabajo, se tienen en cuenta únicamente las preguntas orientadas al apartado “Durante la conversación”, ya que debido a la naturaleza de las pruebas orales grabadas no nos es posible analizar los momentos que no ocurran durante la conversación en sí misma.

Categorías de análisis

Con los objetivos de esta propuesta en mente, se transcribieron las pruebas orales que constituyen nuestro corpus para realizar un análisis de las estrategias más detallado, aunque siempre teniendo como punto de comparación las grabaciones cuando fue necesario (por ejemplo cuando se presentan estrategias que dependen directamente de elementos propios de la oralidad que se pierden en el paso a la escritura, tales como el uso de muletillas, balbuceos y otros elementos paratextuales que a los que es posible acceder a través de las grabaciones).

Para realizar la comparación que nos proponemos, y previamente a la identificación de ECO en ambos instrumentos, es menester definir categorías de análisis que nos permitan diferenciar y clasificar las diferentes estrategias. Para reconocer y organizar las ECO, nos basaremos en el listado planteado por Nigro (2020) y en el inventario de estrategias presentado por Dörnyei y Scott (1997). Se identificarán estrategias según las categorías tradicionales de logro o de reducción (tales como las estrategias de circunloquio, las ejemplificaciones, las omisiones, recontextualizaciones o sustituciones del mensaje) pero contemplando además las categorías teóricas de las propuestas interaccionales (que incluyen, por ejemplo, los pedidos de ayuda directos o indirectos, las expresiones de entendimiento, los ofrecimientos de ayuda, las verificaciones) como así también mecanismos que no entran en ninguna de estas categorías (como las estrategias para ganar tiempo). Cabe aclarar que, nuevamente debido a la naturaleza de nuestro corpus, que se constituye de las grabaciones y sus transcripciones, no es posible el análisis de las estrategias que se basan en competencias paralingüísticas que no podemos escuchar, como la comunicación mediante señas o gestos; aunque no descartamos su investigación en un estudio futuro.

En base a esto, la taxonomía que diseñamos toma los tres tipos de estrategias que menciona Nigro (2020): las *estrategias de logro*, las *estrategias de interacción* y las *estrategias de evasión, evitación o abandono* (aunque modificando levemente su inventario sobre qué estrategias se encuentran en cada categoría). Asimismo, hemos agregado otra categoría extraída del trabajo de Dörnyei y Scott (1997) que llamamos *estrategias para el mantenimiento del canal de comunicación*, en la cual incluimos mecanismos alternativos para ganar tiempo (tales como el uso de palabras multipropósito, la repetición, el balbuceo, entre otros).

Estrategias de logro

Se incluyen en esta categoría todas las estrategias en las que lxs hablantes no abandonan su propósito comunicativo cuando se les presenta un problema en la interacción. En estos casos, lxs aprendientes buscan salvar ese déficit y transmitir su mensaje a través de otros recursos a su disposición, muchas veces corriendo el riesgo de emitir una forma errónea o poco adecuada antes que abandonar el mensaje, elaborando de esta manera un plan lingüístico alternativo. A continuación se presenta el inventario de estas estrategias, con el interesante agregado de Nigro (2020) de algunos recursos no verbales en esta categoría.

Inventario

- Acuñaición léxica o creatividad morfológica
- Aproximación, ejemplificación, proximidad semántica o sustitución
- Autocorrección
- Cambio de código
- Circunloquio o paráfrasis
- Comparación
- Chequeo de la propia acentuación
- Generalización
- Reformulación
- Recursos no verbales

Un ejemplo de este tipo de estrategias en nuestras grabaciones es el caso de una alumna que utiliza el mecanismo de proximidad semántica. Esta estrategia tan amplia refiere al uso de una palabra (o en este caso, de una expresión) que posee una cercanía semántica a lo queremos decir, incluso sabiendo que su formulación no es del todo adecuada o correcta. La alumna la pone en práctica al proferir la expresión “los árboles que lloran” (en sustitución de los sauces llorones) para decir que son el tipo de árbol que más le gusta. Llevar a cabo esta estrategia implica haber analizado el término que se desea alcanzar semánticamente (esto es, haber extraído su significado), para proponer otra construcción similar, usando la terminología de la L2. Al escucharla, se hace evidente por el tono de pregunta que utiliza al decirlo que no está segura de su utilización, aunque se arriesga de todas formas. Así, observamos que la alumna construye por sí misma la oración “los árboles que lloran”, que es léxicamente inadecuada. Sin embargo, el enunciado es exitoso desde el punto de vista comunicativo al resultar claramente comprensible para su interlocutora.

Estrategias de interacción

Estas estrategias se conciben como aquellos mecanismos que involucran la actuación cooperativa de lxs dos participantes de la interacción para lograr el “éxito comunicativo” (Nigro, 2020), es decir, para resolver el problema que haya surgido en la conversación. Cabe resaltar que, a diferencia de Nigro (2020), del inventario de estas estrategias hemos extraído los mecanismos para ganar tiempo, los cuales categorizamos como otro tipo de estrategia.

Inventario

- Expresión de falta de comprensión
- Petición de ayuda
- Petición de clarificación / de confirmación / de repetición
- Predicción
- Resumen interpretativo
- Lingua franca
- Chequeo de la comprensión
- Recursos de cooperación no verbales

Algo que llama la atención acerca de las estrategias interaccionales en las grabaciones es que, en general, predomina su uso indirecto (tal vez porque se trata de un examen). Un ejemplo que traemos a colación es el de una alumna que, hablando de sus alergias, tiene problemas para encontrar la palabra “polvo”. Para pedir ayuda, en vez de preguntar directamente, dice: “no sé cómo se llama” y “la palabra empieza con p”. Su silencio posterior y su entonación son las claves que nos permiten darnos cuenta de que es una petición indirecta y el esfuerzo conjunto de ambas, docente y alumna, del que somos testigos a continuación nos lo asegura.

Estrategias de evasión, evitación o abandono

Esta categoría refiere a los casos en los que lxs hablantes, frente al desafío que representa lo que quieren expresar para su manejo de la L2, optan por transformar, omitir o reformular parte o la totalidad de su mensaje. De esta forma, lxs interlocutores mantienen el mensaje pero solo dentro de sus posibilidades, para qué así su producción no requiera de sonidos, estructuras o vocabulario con los cuales no se sienten seguros.

Inventario
• Abandono del mensaje • Abandono del tema • Evasión semántica • Omisión • Reemplazo semántico

Hasta el momento, la identificación de estas estrategias es la más difícil. Justamente al no tener acceso a la mente de lxs participantes, resulta imposible saber cuál era su mensaje primigenio y por eso puede ser un problema reconocer si lo han abandonado o reducido. Sin embargo, podemos claramente darnos cuenta en algunos casos en los que el reemplazo semántico sirve para simplificar la expresión de cosas que se podrían haber ampliado (conclusión a la cual muchas veces llegamos, de nuevo, por la entonación). Por ejemplo, a un alumno se le pregunta por las tareas que realizaba en uno de sus trabajos en una veterinaria y, frente a la imposibilidad de explicar exactamente qué realizaba, opta por simplificar su mensaje diciendo “todo eso”.

Estrategias para el mantenimiento del canal de comunicación

Esta categoría que hemos extraído de la propuesta de Dörnyei y Scott (1997) incluye todos los dispositivos (lingüísticos o no) relacionados con recurrir a mecanismos de divergencia que le permiten a lxs hablantes ganar tiempo para pensar o cambiar de rumbo, siempre manteniendo el canal de comunicación abierto.

Inventario
• Balbuceo • Uso de palabras multipropósito o rellenos • Repetición • Fingir entendimiento • Verbalización del uso de una estrategia

De estos mecanismos podemos encontrar incontables ejemplos, en especial de balbuceos y uso de palabras multipropósito. El relleno por el que muchxs estudiantes de este curso optan es el uso de la expresión “o sea” para ganar tiempo para pensar cómo ampliar una idea. Además, notamos que el balbuceo más común entre todxs ellxs es algo así como un “emm” (lo cual puede deberse a su procedencia compartida del inglés como lengua materna).

Consideraciones finales

La incidencia del comportamiento estratégico en el desempeño de la oralidad se ha convertido, como hemos expresado más arriba, en un hecho innegable. Que la conciencia de los estudiantes juegue un papel determinante en su puesta en práctica durante la interacción continúa siendo un interrogante difícil de responder con un único acercamiento. En este trabajo conformamos una taxonomía de estrategias de comunicación oral que considera las propuestas de varios paradigmas (tradicional, interaccional, cognitivo) y que así posibilita hacer un análisis donde los diferentes aspectos de la conciencia en las ECO pueden reflejarse en las pruebas orales. Con este objetivo, fueron seleccionadas las categorías de estrategias expuestas (de logro, de interacción, de evasión, evitación o abandono, para el mantenimiento del canal de comunicación). En futuros desarrollos de esta investigación, el estudio y la comparación de estos tipos de estrategias en los instrumentos utilizados serán clave para contribuir a las indagaciones sobre conocimiento declarativo y procedimental, aportando de esta forma a la mejora de las prácticas de enseñanza de lenguas segundas.

Referencias

- Canale, Michael. y Swain Merrill. (1980). "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing". *Applied Linguistics*, Vol. 1, Nº 1. https://www.researchgate.net/profile/Merrill_Swain/publication/31260438_Theoretical_Bases_of_Communicative_Approaches_to_Second_Language_Teaching_and_Testing/links/0c960516b1dadad753000000/Theoretical-Bases-of-Communicative-Approaches-to-Second-Language-Teaching-and-Testing.pdf
- Dörnyei, Zoltán. y Scott, Mary Lee. (1997). "Communication Strategies in a Second Language: Definitions and Taxonomies". *Language Learning*. Núm. 1, vol. 47.
- Hymes, Dell Hathaway. (1972). "On Communicative Competence". En J.B. Pride y J. Holmes (eds.) *Sociolinguistics: selected readings*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Martín Martín, J. (2016). "La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes". En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo. *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL.
- Nakatani, Yasuo. (2006). "Developing an oral communication strategy inventory". *The Modern Language Journal*. Núm. 90, vol. 2. 151-168. Blackwell Publishing Inc.
- Nigro, Daniela. A. (2020). "Influencia del nivel de proficiencia sobre el comportamiento estratégico en la comunicación oral de los hablantes de lengua extranjera". En I. Viñas Quiroga, (ed.), *Espacio ELE II. Apuntes Teóricos y Propuestas Prácticas para la Enseñanza del Español Lengua Segunda o Extranjera*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Slinker, Larry. (1972). "Interlanguage. Product Information". *IRAL International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. Núm. 10, 209-241. <http://dx.doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>



Apuntes acerca de la noción de trabajo de enseñar y evaluar para el campo de la Didáctica General

Octavio Falconi

Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades

octaviofalconi@unc.edu.ar

Resumen

En el devenir del campo teórico de la Didáctica General y el desarrollo de los sistemas educativos se considera fértil en la actualidad ampliar y profundizar el uso de la categoría *trabajo de enseñar y evaluar*. En esta dirección se propone que la forma en la cual se configura el trabajo didáctico que llevan adelante los colectivos docentes en los establecimientos de enseñanza, en las particularidades organizacionales de cada nivel educativo y en contextos históricos determinados, incide y orienta la existencia, tratamiento y presentación del saber, las prácticas de evaluación, como también los modos de aprendizaje y subjetivación.

Palabras clave: didáctica general, trabajo de enseñar, prácticas de enseñanza

Acerca de la noción de trabajo de enseñar y evaluar

La enseñanza en tanto categoría teórica se enmarca en el campo intelectual que inicia la *Didáctica Magna* (1632) de J.A. Comenio, considerada el grado cero de la pedagogía. Con esta obra, el autor inaugura un proyecto político-cultural para la infancia y la juventud donde propone la creación de escuelas en todas las “aldeas y ciudades” con el propósito de garantizar la enseñanza de “todo a todos” por medio de la tarea de “formadores notables por su conocimiento”, que orientados por un “nuevo” método (universal), superasen los modos de transmisión fastidiosos y obsoletos existentes en su época. Con este proyecto, se puede considerar que se inicia también la constitución de la especialización laboral de la docencia, las propuestas de inclusión educativa y los discursos sobre el derecho a la educación.

En el devenir del campo teórico de la Didáctica General y el desarrollo de los sistemas educativos se considera fértil en la actualidad ampliar y profundizar el uso de la categoría *trabajo de enseñar y evaluar*. En esta dirección se propone que la forma en la cual se configura el trabajo didáctico que llevan adelante los colectivos docentes en los establecimientos de enseñanza, en las particularidades organizacionales de cada nivel educativo y en contextos históricos determinados, incide y orienta la existencia, el tratamiento y la presentación del saber, las prácticas de evaluación, como también los modos de aprendizaje y subjetivación.

¿Por qué enseñar y evaluar son conceptualmente *trabajos* que realizan los docentes, más allá que un oficio, una práctica o una actividad? En una función de complemento y abarcabilidad a esas otras nociones, la categoría de *trabajo de enseñar y evaluar* aporta nuevos sentidos y perspectivas para comprender las configuraciones que adquieren las

tareas de los docentes en la transmisión de contenidos en condiciones institucionales y contextuales situadas y en procesos de desigualdad educativa (Dussel 2015, Arroyo et al, 2021, Jacinto et al, 2022, Jacinto y Terigi, 2007). Como propone Perrenoud (2007), los estudios acerca del *trabajo docente*, son raros y dispersos, y viene siendo desarrollados principalmente por autores franceses o por el enfoque de la ergonomía del trabajo. Para nuestro contexto, diferentes desarrollos teóricos y estudios con base empírica permiten profundizar la categoría con el objetivo de comprender cómo el “entramado de decisiones didácticas” (Feeney y Machicado, 2019) para la producción del *trabajo de enseñar y evaluar* en determinadas condiciones materiales y simbólicas situadas (Alterman y Coria, 2014, Gluz, Vecino y Martínez del Sel, 2022) es estructurado y orientado por la organización administrativa, política y normativa de los sistemas educativos nacionales (Dubet, 2003), las particularidades organizativas de los niveles educativos (Falconi, 2023a), los términos y condiciones de contratación laboral y salarial, la organización o matriz de las instituciones educativas (Terigi, 2007), las tradiciones y construcciones colectivas de trabajo docente (Chartier 2002; Rockwell 2007; Falconi, 2023a), la configuración del puesto de trabajo docente (Perez Zorrilla 2018; Arroyo y Perez Zorrilla 2020; Tobeña y Nobile, 2021), la intensificación laboral de la enseñanza (Gluz, Vecino y Martínez del Sel, 2022, Danieli y Schargorodsky, 2022), las estructuras curriculares y/o los planes de estudio (Bernstein; 1987 Goodson 2005; Alterman, 2006), el cronosistema escolar (Escolano 1993; Terigi, 2010), los regímenes académicos (Baquero et al, 2009; Arroyo y Litichever, 2019), la formación docente continua y el requerimiento de reflexividad (Perrenoud, 2007), la tarea de garantizar las producciones estudiantiles y sus calificaciones (Falconi, 2014), la labor física y psíquica de mediación didáctica según las características de las poblaciones de alumnos (Rockwell, 2018; Falconi, 2023a), los procedimientos para una economía en el trabajo docente (Falconi, 2023a), el uso y la gestión de la materialidad de artefactos, tecnologías y herramientas para la labor de enseñar (Dussel, 2019, 2020, Falconi, 2023a, Gonzalez Vidal y Gaspar da Silva, 2013). En este sentido, el *trabajo de enseñar y evaluar* requiere de análisis donde estas dimensiones no aparezcan como un *telón de fondo*, sino que, articuladas, favorezcan reconstruir sus efectos en los modos de transmisión del conocimiento en las instituciones educativas.

Asimismo, para comprender los desarrollos del *trabajo de enseñar y evaluar* de los docentes en marcos institucionales escolares y académicos dados es potente recuperar como perspectiva de análisis los rasgos o supuestos constitutivos de la escolarización y/o del dispositivo escolar (que abarcan incluso a las instituciones educativas de nivel superior): presencialidad, simultaneidad, gradualidad, cronosistema escolar y descontextualización de los saberes (Terigi 1996, 2020). Asimismo, a partir de la noción de “forma escolar” (Vincent, Thin y Lahire, 2001) podemos agregar dos elementos más: los vínculos regidos por una relación pedagógica impersonal y el funcionamiento organizado por reglas de la cultura escrita.

Por otra parte, la noción de *trabajo de enseñar y evaluar* dialoga y se articula con la categoría de “práctica de la enseñanza” (Edelstein y Coria, 1995). Fundamentada en la teoría de Pierre Bourdieu, la categoría aportó una perspectiva política, social y cultural para el análisis de la actividad didáctica de maestrxs y profesorxs en las instituciones educativas, permitiendo así superar un instrumentalismo y/o tecnicismo propio de la pedagogía

por objetivos (Sacristan, 2009) y la tecnocracia educativa (Edelstein, 1996). Así, “práctica de enseñanza” se vincula con las condiciones materiales y simbólicas en la producción del “habitus” y el “sentido práctico” de lxs docentes. No obstante, sin desconocer ese anclaje en la realidad social e institucional, el *sentido práctico didáctico* se comprende también, como se ha señalado, por una parte, a partir del funcionamiento de las estructuras y las circunstancias situadas del trabajo en las cuales se desarrolla la actuación docente y, por otra, como resultado de la configuración de *dispositivos didácticos colectivos* (Falconi, 2023a) en tanto producciones comunes y compartidas, aunque no necesariamente evidentes para los actores de los establecimientos educativos, que se transmiten, difunden y recrean a través del tiempo. Estos *dispositivos didácticos colectivos* son una interfaz entre el trabajo individual y la labor colectiva en la enseñanza que permiten dar estabilidad y continuidad relativa en el tiempo a la tarea de transmisión de saberes académicos (Falconi 2023a, p.205).

Para nuestro contexto nacional, efectivamente de cruces y préstamos con producciones latinoamericanas, el campo de la Didáctica General desarrolla dos de sus categorías centrales para pensar la práctica de enseñanza: *construcción metodológica* (Edelstein 1996, Furlan, 1989, Remedi, Díaz Barriga, 1985) y *configuración didáctica* (Litwin, 1997)¹. Ambas destacan la articulación de dos dimensiones didácticas relevantes: el tratamiento de la naturaleza epistémica del contenido y los desarrollos cognitivos de lxs alumnos en el contexto del aula. Como analiza Gloria Edelstein, estas dimensiones implican el vínculo entre el conocimiento como producción objetiva (estructura conceptual de la disciplina) y el conocimiento como problema de aprendizaje (la estructura cognitiva de los sujetos en posición de aprendices). No obstante, ambas categorías aún sin dejar de mencionar el “contexto” de actuación de los docentes, centran su reflexión en la tarea individual del docente en el aula².

Por su parte, Verónica Edwards (1993), a partir de investigar el trabajo docente en el nivel primario, desde aportes del constructivismo y de la investigación socio-antropológica, caracteriza las formas que adopta el conocimiento en la transmisión escolar y define que la “forma es contenido” cuando analiza que “el contenido no es independiente de la forma en la cual es presentado” y esa “forma tiene significados que se agregan al contenido”, así “el contenido se transforma en la forma”. Al respecto, propone el concepto de “forma de conocimiento” para describir la existencia social y material del conocimiento en la escuela. Para fundamentar esta categoría centra el análisis en dos dimensiones: la lógica del contenido y la lógica de la interacción social en el aula. Entiende a la primera como “los presupuestos epistemológicos desde los cuales dicho conocimiento se ha formalizado” y,

1 Edith Litwin propone otras dimensiones analíticas que permiten identificar en las configuraciones didácticas el desarrollo de comprensiones profundas de los conocimientos por parte de lxs estudiantes.

2 En la *Didáctica Magna*, Comenio inaugura y propone como marca fundacional un modo de pensar la organización escolar y el método de trabajo didáctico en donde un único docente puede ser suficiente (y conveniente) para cualquier número de alumnxs. Por el contrario, en la actualidad debemos contemplar para el análisis las experiencias que encuentra a más de un docente en las aulas e, incluso, en conjunto con personal de apoyo (docentes integradorxs, pares pedagógicos, acompañantes terapéuticxs, intérpretes en Lengua de Señas, entre otrxs), como así también indagar las múltiples formas de agrupamiento de alumnxs más allá de ciertos parámetros tradicionales de gradualidad escolar.

a la segunda, como “el conjunto de modos de dirigirse alumnos y maestros unos a otros, [que] incluye tanto el discurso explícito como implícito”³.

Edwards define en un análisis de dimensiones circunscriptas al espacio del aula, ese universo construido por lx maestro y alumnxs con los contenidos y establece así las características que asumen las prácticas de enseñanza. Al respecto, señala que “*cada [docente] por medio de una determinada lógica de interacción presenta el conocimiento de un modo singular*” [el resaltado me pertenece]. Por el contrario, desde el punto de vista que se adopta aquí (aunque sin dejar de destacar los aportes de la autora para la reflexión didáctica), las prácticas de enseñanza (las actuaciones de lxs docentes junto con sus alumnos y las formas de presentar el contenido y relacionarse con el saber) son definidas para su abordaje analítico en tanto configuradas por un entramado más amplio de dimensiones a nivel institucional, organizacional y colectivo que orienta el *trabajo de enseñar y evaluar* de lxs docentes en cada aula con sus alumnxs.

En esta última dirección, los recientes desarrollos de la investigación educativa permiten repensar al *trabajo de enseñar y evaluar* más allá de una visión centrada en la voluntad, reflexividad y decisión individual de lx actuación docente en interacción con sus estudiantes. Así, la complejidad de la tarea de enseñar requiere dilucidarse en procesos que remiten a tramas institucionales y colectivas que trascienden las paredes del aula. La manera en que une docente organiza su tarea en estructuras compartimentadas de horarios, espacios y agrupamientos de alumnxs efecto de modelos institucionales y curriculares de los niveles educativos, sumadas a condiciones sociales y culturales que imponen los grupos de estudiantes en las aulas, y la diversidad que a su interior caracteriza a esos grupos, se constituyen, más que en variables a planificar según la voluntad de un docente, en condiciones laborales que transforman y orientan las formas de trabajar el conocimiento en las aulas (Falconi, 2023a).

La propuesta analítica de conceptualizar la actuación docente desde la noción de *trabajo de enseñar y evaluar*, orientada por indagaciones con base empírica, tiene por objetivo revisar y complementar cierta hegemonía de una perspectiva centrada en la racionalidad del docente individual en la toma de decisiones didácticas (pensamiento del profesor, práctica reflexiva, construcción metodológica, configuración didáctica- Feldman, 1992, 1995; Edelstein, 1996 Litwin, 1997, Perrenoud, 2007), las cuales son consideradas aportes señeros para el campo didáctico, pero limitados para comprender la complejidad de la configuración del *trabajo de enseñar y evaluar* colectivo-individual en la transmisión de conocimientos en marcos institucionales y laborales específicos de cada uno de los niveles educativos.

Como he analizado en otro lugar, las opciones didácticas de docentes que enseñan diferentes asignaturas con un mismo “grupo-clase” en el Ciclo Básico de una escuela secundaria común, configuran construcciones metodológicas donde la “forma” de organizar y presentar los contenidos trasciende las opciones individuales de cada profesorx (en interacción con sus alumnos), para inscribirse y articularse en rasgos más profundos, poco

3 Dimensiones desarrolladas previamente por Rockwell y Galvez (1982), las cuales pueden equivalerse a las acuñadas por Basil Bernstein (1990 [1978]) de “orden instruccional” y “orden regulativo” para el análisis de la práctica pedagógica.

evidentes para ellxs, en *dispositivos didácticos-pedagógicos* que entran las especificidades del modelo institucional del nivel educativo, sus rasgos estructurantes, las regulaciones y orientaciones de las políticas educativas, las pautas de los regímenes académicos, las características étareas y socioculturales de lxs estudiantes, entre otros aspectos. Esos rasgos y/o componentes del trabajo de enseñar se encuentran presentes, por lo general, en las instituciones educativas de un mismo nivel (con particularidades y variaciones) efecto de sus “modelos institucionales” y “modelos pedagógicos” (Terigi, 2007), que encaminan el modo de trabajar con los contenidos, los sujetos y los artefactos didácticos. No obstante, las formas didácticas que los colectivos docentes construyen a partir de las particularidades de la gestión escolar de cada institución, su ideario, la población que atienden, entre otros elementos, que incluso no pueden deducirse linealmente de proposiciones de las autoridades ministeriales o prescripciones oficiales, configuran esos “dispositivos didácticos colectivos”, formando “bricolajes” de enseñanza, que amalgaman múltiples elementos inventivos que pueden provenir de apropiaciones de disposiciones curriculares, discursos oficiales, acuerdos institucionales, orientaciones de documentos ministeriales, ideas pedagógicas circulantes, tradiciones de trabajo áulico, modos de interacción y negociación con las prácticas estudiantiles, entre muchos otros componentes, que permanecen tácitos e inadvertidos para los propios maestrxs o profesorxs.

En este sentido, en una investigación acerca del trabajo de enseñar de docentes de diferentes asignaturas en el Ciclo Básico de una escuela secundaria estatal se reconstruyó cómo en las actividades didácticas propuestas a sus estudiantes recurrían regularmente a ciertos procedimientos y tareas centradas en formas de leer y escribir (junto con otros elementos didácticos), en tanto componentes persistentes de un modo común de trabajar con los contenidos escolares:

“...las “técnicas de estudio”, y las prácticas de lectura y escritura que suscitan, en tanto herramientas didácticas (junto con las guías y sus consignas), a la vez que consisten en una manera de organizar y presentar los contenidos, son uno de los saberes principalmente transmitidos en el trabajo escolar. En sus prácticas cotidianas, el grupo de docentes observado, solidariamente con el uso de los artefactos soportes de escritura, acude al empleo de dichas “técnicas” para enseñar una manera de leer y escribir los conocimientos escolares. Esta forma recurrente de enseñar (y aprender) descrito permite reconstruir, en un análisis comparativo entre las prácticas individuales de enseñar de cada uno de los profesores, el desarrollo de cierta *uniformidad didáctica*. [...] Paradójicamente, el dispositivo didáctico-pedagógico descrito a partir de analizar el trabajo de enseñar de docentes, que transmiten diferentes saberes pertenecientes a distintas disciplinas escolares, es producto de un desenvolvimiento común, colectivo y anónimo, inadvertido y tácito para sus actores, acerca de los modos de presentar y desarrollar los contenidos escolares con los artefactos y las herramientas de escritura y lectura (Falconi, 2023a, p.193).

En otro artículo, donde se desarrolla la noción de *trabajo didáctico de evaluar*, se analiza cómo las prácticas de evaluación son construidas colectivamente a partir de los condicionantes estructurales de la organización escolar del nivel de educación secundaria:

“...los modos de ponderar, calificar y acreditar que les docentes desarrollan en sus prácticas de enseñanza acerca de los logros alcanzados en los aprendizajes y/o desempeños de sus

estudiantes con los contenidos escolares, [...]se despliegan en marcos organizacionales, estructuras laborales y regímenes académicos que habilitan como restringen las posibles prácticas evaluativas de lxs profesores, así como también la progresión de los recorridos formativos de les estudiantes.” (Falconi, 2023b)

En ese mismo texto se aborda cómo la política educativa busca modificar las prácticas docentes de evaluación, calificación, acreditación y promoción de lxs estudiantes, a partir de la implementación de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP) para el Ciclo Básico de algunas escuelas secundarias técnicas de la Provincia de Córdoba. La estrategia ministerial consiste en alterar algunos componentes estructurantes de la organización pedagógica, laboral y administrativa de un tramo del nivel medio con el propósito de transformar la organización curricular, la tarea docente y el régimen de evaluación:

“...[la puesta en marcha de la UTP] produce transformaciones en varios niveles y aspectos. En primer lugar, a nivel curricular modifica la estructura aislada de las materias, que pasan a integrarse en un proyecto. En segundo lugar, cambia el trabajo docente, que pasa a una tarea colectiva y asociada. En tercer lugar, trastoca la actividad de enseñanza en el típico formato monogrado, al dejar de estar organizada en un trayecto cerrado sobre sí mismo, en un único año lectivo, para pasar a incluirse en un ciclo y en un proyecto pedagógico. Por último, modifica la forma de evaluar y calificar, como también la promoción anual de cada asignatura. Puede decirse que la UTP transforma con mayor sofisticación la organización y el trabajo pedagógico para promover recorridos continuos y no fragmentados...” (Falconi, 2023b).

A modo de cierre, las reflexiones vertidas aquí tienen la intención de ofrecer un conjunto de conceptualizaciones para otorga mayor espesor y robustez teórica a la categoría de *trabajo de enseñar y evaluar* con el propósito de favorecer la comprensión de los rasgos comunes que adquiere la transmisión de contenidos en la complejidad de las formas colectivas de la tarea docente (recurriendo, asimismo, a dimensiones centrales del análisis didáctico tales como: organización, presentación y tratamiento del conocimiento, tipos de actividades didácticas, gestión y uso de recursos y artefactos, estrategias de enseñanza, relaciones con el saber, dinámicas aúlicas, vínculos pedagógicos, instrumentos, prácticas y criterios de evaluación, entre otros) en organizaciones institucionales y curriculares específicas de cada nivel y modalidad educativa.

Palabras clave: didáctica general, trabajo de enseñar, prácticas de enseñanza

Bibliografía

- Alterman, Nora y Coria, Adela (2014). “La transmisión educativa: condiciones y tensiones en escuelas públicas”. En: Alterman, N. y Coria, A. (coord.): *Cuando de enseñar se trata... estudios sobre las condiciones en que ocurre la transmisión en la escuela*. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.
- Alterman, Nora (2008). La construcción del curriculum escolar. Claves de lectura de diseños y prácticas. *Páginas*. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación. Año 10, N°6- Noviembre. FFyH. UNC.

- Arroyo, Mariela et al (2021). Enseñanza, desigualdades y reconfiguración del trabajo docente en escuelas secundarias durante la pandemia. *Itinerarios educativos*. Itinerarios Educativos. Universidad Nacional del Litoral, Argentina ISSN: 1850-3853 ISSN-e: 2362-5554 Periodicidad: Anual vol. 1, núm. 14, 2021
- Arroyo, Mariela y Julia Pérez, Zorrilla (2020). Un estado de la cuestión sobre el puesto de trabajo docente en la escuela secundaria: entre las regulaciones laborales, las condiciones de trabajo y las posibilidades de implementar políticas educativas en D. Pinkasz y N. Montes (Comps.), *Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes*. UNGS; Flacso, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Libro digital, PDF.
- Arroyo, Mariela y Litichever Lucia (2019). Discusiones sobre el Régimen Académico de la Escuela Secundaria Argentina. Aportes de un Estado del Arte. *Propuesta Educativa*, Año 28, Nº52, Noviembre. pp. 165-181
- Baquero, Ricardo et al (2009). Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el área metropolitana de Buenos Aires. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (7) 4.
- Bernstein, Basil (1987). *Clases, Código y Control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal Universitaria.
- Bernstein, Basil (1990 [1978]). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure Editorial.
- Goodson, Ivor (1995). *Historia del Curriculum*. Pomares. Barcelona: Corredor.
- Comenio, Juan Amos (1994). *Didáctica Magna*. México: Porrúa.
- Chartier, Anne-Marie (2002). Um dispositivo sem autor. Cadernos e fichários na escola primária. *Revista brasileira de história da educação*. (3) 9-26.
- Danieli, Maria Eugenia y Schargorodsky, Paula (2022). "Entre oportunidades y posibilidades". Sentidos y saberes contruidos por los docentes en torno al trabajo de enseñar a partir de la implementación del NRA, en Escuelas Secundarias de Córdoba. *Cuadernos de Educación* Nº 20. Junio. Área Educación. CIFYH. Universidad Nacional de Córdoba. pp.100-111.
- Díaz Barriga, Angel (1985). *Didáctica y currículo*. México: Nuevomar.
- Dubet, François (2003). ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? En Tenti Fanfani, E. (Org). *Gobernabilidad de los Sistemas educativos en América Latina*. Buenos Aires: IIPE-Unesco. Sede Regional.
- Dussel, Inés (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista EFI DGES* Vol. 6, Nº 10.
- Dussel, Inés (2019). La cultura material de la escolarización: reflexiones en torno a un giro historiográfico. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 76, p. 13-29, jul./ago. 2019

- Dussel, Inés (2015). "Los desafíos de la obligatoriedad de la Escuela secundaria. Políticas, instituciones y didácticas en un escenario complejo". En, JC Tedesco (Comp) *La educación Argentina hoy. La urgencia del largo plazo*. Siglo XXI editores
- Edelstein, Gloria y Coria Adela (1995). *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Edelstein, Gloria (1996). "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo", en AA:VV. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Edwards, Verónica (1993). La relación de los sujetos con el conocimiento. *Revista Colombia de Educación*, N°27. Universidad Pedagógica Nacional: Santa Fe de Bogotá.
- Escolano, Benito (1993). Tiempo y educación. La formación del cronosistema. Horario en la escuela elemental (1825-1931). *Revista de Educación*, 301. Barcelona.
- Falconi, Octavio, (2023a). *Enseñanza y cultura material en la escuela. Tensiones entre inclusión y obligatoriedad en la Secundaria*. Buenos Aires. Aique.
- Falconi, Octavio (2023b). Trabajo didáctico de evaluar, dispositivos educativos y repitencia en la Escuela Secundaria: notas para pensar los procesos de transformación escolar y de desigualdad educativa. Centro de Estudios Avanzados. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Córdoba (En prensa)
- Falconi, Octavio (2014). "La evaluación situada intraclase: un modo de evaluar y calificar en la Escuela Secundaria" En, ALTERMAN Nora y CORIA, Adela (coord), *Evaluación y Disciplina Escolar. Nexos, divergencias y autonomía relativa*. Córdoba, Argentina: Brujas.
- Feeney, Silvina y Machicado, Gimena (2019). Decisiones didácticas en épocas de inclusión educativa: resultados de un estudio de casos. *Revista del IICE* (Enero-Junio) pp.135-148. CABA.UBA
- Feldman, Daniel (1992). ¿Por qué estudiar las creencias y las teorías personales de los docentes? *Revista del IICE*, 1(1), 41-50. 86
- Feldman, Daniel (1995). Teorías personales, repertorios sociales. *Revista del IICE*, Buenos Aires, IV (6), pp. 57-63.
- Furlán, Alfredo (1978). "Metodología de la enseñanza, en A. Furlán y otros: *Aportaciones a la didáctica en el nivel superior*. México: UNAM-ENEP.
- Litwin, Edith (1997). *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Gimeno Sacristán, José, (2009), *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata
- Gonçalves Vidal, Diana y Gaspar da Silva, Vera Lucia (2013) "Por una historia sensorial de la escuela y de la escolarización". *Historia de la Educación. Anuario*. vol.14, n.1, pp. 03-20. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.

- Gluz, Nora, Luisa, Vecino y Martinez del Sel, Veronica (2022). Trabajo docente en tiempos de pandemia: agudización de las desigualdades e intensificación de la tarea en la provincia de Buenos Aires. *Iconos, Revista de Ciencias Sociales*. n.º 74 • vol. XXVI. Septiembre-diciembre, pp. 73-94
- Jacinto, Claudia, Fuentes, Sebastián y Montes, Nancy (2022). Interrelaciones entre desigualdades sociales y educativas en el nivel secundario. Una revisión teórica, multidimensional y (post) pandémica. *Propuesta Educativa*. Nº57, Año 31. Flacso Argentina.
- Jacinto, Claudia y Terigi, Flavia (2007). ¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana. Buenos Aires: Santillana.
- Perez Zorrilla, Julia, (2018). "El puesto de trabajo y la jornada laboral docente en el Cono Sur y Brasil: un análisis normativo en perspectiva regional", En, Guillermina Tiramonti (directora) *La escuela secundaria: 50 años en la búsqueda de una reforma*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: FLACSO.
- Remedi, Eduardo (1978). "Construcción de la estructura metodológica", en A. Furlán y otros: *Aportaciones a la didáctica en el nivel superior*. México: UNAM-ENEP.
- Rockwell, Elsie (2018). La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa. *Cuadernos de Educación*. Año XVI Nº16 /Diciembre de 2018
- Rockwell, Elsie (2007). Huellas del pasado en las culturas escolares. *Revista de Antropología social* (16), 175-212. Universidad Complutense de Madrid.
- Rockwell, Elsie y Galvez, Grecia (1982). Formas de transmisión del conocimiento científico, Educación. *Consejo Nacional Técnico de Educación. Revista trimestral* (8) 42. México.
- Terigi, Flavia (2011). Sobre la universalización de la escuela secundaria: la enseñanza como problema. *Revista Pasar la Palabra* nº4 – Marzo - Agcer – Rosario pp.2-7.
- Terigi, Flavia, (2010), El saber pedagógico frente a la crisis de la monocromía. En, Frigerio Graciela y Diker Graciela. *Educación: Saberes Alterados*. Entre Rios: Fundación La Hendija
- Tobeña, Veronica y Nobile, Mariana (2021). ¿Hacia dónde va el trabajo docente en secundaria? Análisis de su reconfiguración en dos políticas provinciales recientes. *Revista de Educación*. Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. ISSN 1853-1318 (impresa). ISSN 1853-1326 (en línea) pp.43-66



Reconfiguraciones de la Enseñanza en la vuelta a la presencialidad.

Indagaciones sobre la Escolaridad Secundaria en Pandemia

Paula Schargorodsky

Centro de Investigaciones Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba

paula.schargorodsky@unc.edu.ar

María Eugenia Danieli

Centro de Investigaciones Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba

medanieli@unc.edu.ar

Octavio Falconi

Centro de Investigaciones Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba

octaviofalconi@unc.edu.ar

Resumen

El trabajo que se presenta surge en el marco del Proyecto PISAC-COVID 19 “La reconfiguración de las desigualdades vinculadas a la educación secundaria argentina en situación de pandemia/postpandemia”¹.

A partir de entrevistas realizadas a directivxs de Escuelas Secundarias de la Provincia de Córdoba, en referencia a la escolarización en pandemia y específicamente a la organización de la enseñanza en el período denominado “vuelta a la presencialidad”, se construyen interpretaciones relativas a la manera en que las decisiones tomadas desde la gestión directiva en ese período dieron cuenta de tensiones, continuidades y alteraciones de la forma escolar; particularmente respecto de tiempos, espacios y criterios de agrupamiento para enseñar.

Pareciera que el movimiento de rasgos estables y perdurables de la forma escolar que se presentó intempestivamente, obligó a llevar adelante un trabajo inédito para la gestión directiva, por el poco tiempo que se dispuso para desarrollarlo y por la urgencia de las construcciones que requirió. Y donde fue necesario atender simultáneamente a pautas dadas desde la inspección y a otras, construidas por las directoras, teniendo en cuenta

1 El proyecto ha sido financiado por la Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de la Nación. Lxs autorxs participamos como investigadores integrantes del Nodo perteneciente al Área Educación del Centro de Investigaciones Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Asimismo, Octavio Falconi participó como Investigador Responsable del mencionado nodo.

posibilidades, limitaciones y prioridades de la institución, así como la condición sanitaria y la necesidad de garantizar la “continuidad pedagógica”.

Se concluye que aún con las construcciones escolares singulares y las alteraciones de la forma escolar, ésta mantuvo la fuerza de sus rasgos condicionando las posibilidades de transformación de la escuela secundaria.

Palabras Claves: Pandemia - Enseñanza - Escuela Secundaria - Forma escolar- Alteraciones

Presentación

La enseñanza en la escuela secundaria asume una “forma” que se ha constituido histórica y socialmente, haciendo que la experiencia escolar asuma rasgos específicos. Recuperamos el concepto de “forma escolar” (Vincent, Lahire y Thin, 2001), precisamente para facilitar la comprensión de lo que ocurrió en la escuela secundaria en el tiempo estudiado; en relación con la manera en que debió desplegarse la enseñanza y organizar las tareas, así como la vinculación entre esa forma y la obligatoriedad escolar. Según diversos autores (Trilla, 1985; Terigi, 2006 y 2020; Feldman, 2010) es posible reconocer algunos rasgos estables de dicha forma escolar, vinculados con la organización de los tiempos, espacios, sujetos y contenidos objeto de transmisión. De este modo, podríamos reconocer que la enseñanza escolar es simultánea, exige co-presencia, supone una organización gradual, así como la descontextualización y secuenciación de los saberes a enseñar; todo ello apoyado en un cronosistema escolar desde el cual se supone cierta correlación entre el tiempo y los procesos de aprender y enseñar.

Cuando repentinamente dejamos de asistir a las escuelas por la pandemia del virus SARS COVID 19, trazar una nueva forma para la enseñanza - sin la co presencia de docentes y estudiantes en el espacio compartido del aula - fue una ardua tarea, compartida entre docentes y directivos. No resultó menos complejo volver a la presencialidad y cada institución educativa construyó ese proceso “de vuelta” de manera diferente, en distintos tiempos. En esas construcciones, las directoras ocuparon un lugar central y ensayaron formas de reconfigurar la enseñanza atendiendo a las singularidades de sus instituciones.

En el marco de una investigación de carácter federal que abordó “La reconfiguración de las desigualdades vinculadas a la educación secundaria argentina en situación de pandemia/postpandemia (Proyecto PISAC-COVID 19)”, el artículo que se presenta expone un análisis de los aportes brindados por Directoras de Escuelas Secundarias de la Provincia de Córdoba en referencia a la escolarización en Pandemia y específicamente a la organización de la enseñanza en el período denominado vuelta a la presencialidad, los procesos de toma de decisiones que desde la gestión directiva se llevaron adelante y las alteraciones a los que se vieron sometidos, tiempos, espacios y agrupamientos.

Las escuelas integran una muestra heterogénea de diez escuelas secundarias de distinto ámbito, sector y modalidad y pertenecen a dos departamentos de la provincia de Córdoba con ICSE polarizados².

² ICSE: Índice de contexto social de la educación - bajo/medio, alto y crítico en niveles de carencia o privaciones.

El análisis muestra, que el movimiento de rasgos estables y perdurables de la forma escolar que se presentó intempestivamente, obligó a llevar adelante un trabajo inédito para la gestión directiva, no en cuanto a su contenido sino al poco tiempo que se dispuso para desarrollarlo y a la urgencia de las construcciones que requirió.

En las palabras de las directoras se vislumbran expresiones de preocupación y agobio por los constantes cambios que tuvieron que introducir y resolver en la organización escolar, como instancia previa y de creación de condiciones para la escolarización y la enseñanza.

Presencialidad Cuidada³ y alteraciones en la organización de la escuela y la enseñanza

En la información brindada por las directoras, el período designado como “vuelta a la presencialidad” resultaría un período de límites temporales difusos y de duración variable según las instituciones y su pertenencia a diferentes ámbitos (estatales y privadas), sectores (rural y urbano) y modalidades (orientada y técnica).

Más allá de esta variabilidad en los relatos de las entrevistadas aparecen, de manera recurrente, dos momentos diferenciados vinculados a esta necesidad de reorganizar las escuelas. Uno de ellos ha estado caracterizado por acciones orientadas a crear nuevos agrupamientos de estudiantes, las denominadas burbujas y de las formas que se diseñaron para implementarlas y así concretar la asistencia de los alumnos en forma presencial y alternada, entre marzo y agosto de 2021 (Res CFE 394/21). El otro, ha sido identificado como un momento en el que se produce el pasaje de una presencialidad acotada que se fue ampliando progresivamente hasta alcanzar la presencialidad plena, a partir de septiembre de 2021 (Res. CFE 404/21).

Con distintas expresiones, las directoras manifiestan que la organización de la de la escuela en este período se caracterizó por un trabajo de reorganización permanente atendiendo y priorizando distintos criterios. Las prescripciones comunes que fueron recibiendo, en algunos casos fueron orientaciones muy generales que establecieron, según expresan “qué se debía hacer, pero no cómo”. Sobre esto último se observa, en las situaciones relatadas, que el proceso de toma de decisiones ha estado caracterizado por una ‘combinatoria singular’ de pautas dadas desde la inspección⁴ y de otras, construidas por las directoras y/o equipos directivos, teniendo en cuenta posibilidades, limitaciones y prioridades de la institución.

“¿cómo nos organizamos? Un horario presencial y un horario virtual. Había dos escuelas funcionando al mismo tiempo. Yo estaba acá y tenía seis cursos y a su vez había seis cursos en sus casas en clases. Llegabas, sanitizar, recibir, saludar... todo el mundo entra a clase. Llegabas

3 Según el Art. 1 de la Resolución CFE 394/2021 (de mayo 2021) se alude con este término al fortalecimiento y ampliación de las acciones y prácticas de cuidado de la presencialidad, en el ámbito escolar, con el objetivo de garantizar la continuidad pedagógica de todos los estudiantes de los niveles obligatorios. Para ello, la Resolución pautó prácticas y procedimientos (protocolos sanitarios y orientaciones pedagógicas) a ser observadas en las escuelas.

4 La provincia de Córdoba, a través de memos y documentos orientadores de la Secretaría de Educación, estableció pautas específicas para organizar la escuela, enseñanza y la evaluación en lo que denominó “presencialidad de alternancia”; con particularidades respecto de lo definido a nivel nacional.

al escritorio, agarrabas el teléfono y preguntabas “Hola profe, ¿cómo estás? ¿Se conectaron los chicos? ¿Comenzó la clase? ¿Cómo van? Tengo la escuela virtual también, al mismo tiempo”. Tengo el horario en Excel y llevo más o menos la pestaña diez del horario del año”. (Esc - ICSE bajo - privada-urbana)

“Nos avisaron el 14 de febrero que para el 17 de febrero teníamos que armar una escuela nueva. Ese armado de horario, que además es básico, vos si no tenés el horario en la escuela, no hay escuela.... armamos esa grilla horaria, estaba funcionando ... Sale una resolución... y había que agregar una hora. Fue armar nuevamente la escuela, ya teníamos una base. Pero vos tocas un profe en la grilla horaria y ya se te mueven dos, se te mueven tres, se mueven cuatro, se te movieron 10 profes y cada profe tiene varias escuelas... Cuando volvimos de julio tuvimos que armarlo de nuevo...” (Esc. ICSE alto - estatal - urbana)

En este trabajo de reorganización las directoras ocuparon un lugar central acompañadas por otros actores institucionales según su presencia en las escuelas (secretarias, psicopedagogas, preceptores). En relación con ello, se hace énfasis en la importancia que revistió la gestión de acuerdos y de vínculos colectivos.

Establecer esa nueva organización demandaba atender - al mismo tiempo - los protocolos sanitarios, las condiciones de salud de las y los docentes, las tecnologías (disponibilidad y conocimientos por parte de docentes y estudiantes), el tamaño de la escuela y la cantidad de estudiantes por curso, sus lugares de residencia, la presencia de hermanos en distintos cursos, las características del edificio escolar, de las aulas y otros espacios del establecimiento, los tiempos de la jornada escolar, de la enseñanza y de los aprendizajes, otros tiempos por ejemplo, los de las tareas o de los recreos. Esta necesidad de atención a múltiples aspectos, de manera simultánea, evidencia la complejidad de la tarea que tuvieron que llevar adelante y la intensificación de trabajo que supuso para la gestión directiva.

En el relato de las directoras, el armado de las burbujas implicó crear condiciones para que la enseñanza pudiera concretarse durante la presencialidad cuidada. Distribuir a los estudiantes en dos agrupamientos según el orden alfabético pero combinando el lugar de residencia de los estudiantes, sus posibilidades de viajar para asistir a la escuela con la presencia de hermanos en distintos cursos. Llevar adelante esta organización resultó muy complejo en las escuelas con gran cantidad de estudiantes porque la distribución debió hacerse en tres burbujas. En otras instituciones, pudieron organizar una asistencia alternada según el año y el ciclo. En estos casos se dio prioridad a los primeros años para la presencialidad y para la virtualidad, a los cursos superiores.

Esta organización en burbujas emerge como una nueva construcción organizacional, pensada sobre la base de los agrupamientos ya existentes (año/cursos), pero implicó romper la correlación/correspondencia entre el curso (como grupo) y el año de cursado (supuesto base de la simultaneidad y gradualidad), en tanto la copresencia de todo el grupo, en la mayoría de las escuelas, no pudo concretarse.

En todas las escuelas más allá de que dispusiera o no de recursos tecnológicos (plataformas y/o recursos multimediales y conectividad en la escuela) se planteó que era necesario poner más intensidad y profundidad al trabajo pedagógico en la presencialidad. Pero la disponibilidad de esos recursos, en algunas instituciones, les permitió tomar otras

decisiones para organizar la enseñanza bajo esta modalidad de alternancia, por ejemplo, qué materias eran más factibles de tratamiento bajo el formato virtual, qué tipo de actividades se podían plantear bajo ese formato, cómo elaborar los materiales de enseñanza para que integraran actividades no presenciales. Esto evidencia la existencia de desigualdades que se profundizaron como consecuencia de la Pandemia.

“Teníamos dos burbujas, mientras una burbuja tenía presencial con su docente en un aula, la otra burbuja en otra aula seguía la clase por teleconferencia acompañados por un preceptor, con un micrófono para que los chicos y una cámara, donde el que tenía dudas se levantaba preguntaba y el docente... Y la burbuja que hoy le tocó virtual, al otro día le tocaba presidencial con el docente, íbamos alternando así. Nuestro postulado fue que los chicos no pierdan, tratemos de que los chicos no pierdan el desarrollo de los contenidos, porque es verdad que un estudiante que una semana va a la escuela y la otra semana no va a la escuela, aunque se intente un esquema remoto, termina siendo una pérdida muy significativa del contenido”. (Escuela ICSE bajo-privada-urbana)

“Y en la virtualidad es como que aprovecha, muchos profes, a poner algunos links para el que puede... porque nosotros habilitamos también en contraturno que los chicos vengan a la escuela para los que no tienen conectividad. Supongamos que yo quiero que vean una película o accedan a un link, lo pongo en el aula moodle. Pero bueno, “Yo profe no tengo mi casa” “No te preocupes, vení a la escuela” Yo te habilito una máquina, tengo dos salas, tengo la biblioteca con máquina. Te sentás y la miras. O sea que la escuela trata, de alguna manera, de darle respuesta a todas las problemáticas vinculadas a lo tecnológico porque no tienen. Esa semana de la virtualidad ellos trabajan esto: indagan, realizan las..., se ponen al día” (Escuela ICSE bajo-estatal-urbana-)

La vuelta, a una presencialidad cuidada bajo el establecimiento de protocolos sanitarios, implicó reorganizar la escuela y la enseñanza atendiendo a dos condiciones inéditas, una modalidad combinada de alternancia entre virtualidad y presencialidad y el agrupamiento de estudiantes en burbujas. Estas condiciones introdujeron alteraciones en algunos de los supuestos pedagógicos que estructuran la forma escolar, conmoviendo su estabilidad y funcionamiento estándar, y ocasionaron, además, importantes consecuencias en la generación de desigualdades y en la continuidad de las trayectorias escolares, asociadas a las posibilidades de sostener una presencialidad física o, al menos, remota.

El restablecimiento del formato escolar presencial

Si bien la suspensión de la presencialidad alteró los componentes de la forma escolar tal como hemos ido explicitando, en el período de “vuelta” se intentó volver a lo conocido, sostener la organización de las aulas por años/cursos, restaurar lo que el aula permite en términos de co presencia y trabajo colectivo sobre lo común.

En el primer momento y bajo la organización en burbujas la complejidad estuvo dada por la segmentación de los años/cursos en dos o tres agrupamientos que no permitía lograr cierta unificación y homogeneidad en la enseñanza y en los aprendizajes de un grupo de estudiantes matriculado como un mismo curso (agrupamiento escolar). A esto se sumaba la dificultad de desarrollar una modalidad de alternancia virtualidad/presencialidad cuando no se disponía de recursos tecnológicos y la designación de lxs docentes seguía (sigue)

estando ajustada al horario de clases “presenciales” de los estudiantes. Ambas condiciones evidencian no solo la complejidad sino también la intensificación del trabajo docente.

En un segundo momento, el retorno a una presencialidad plena, le devolvió a la escuela su especificidad organizativa y al trabajo pedagógico su regularidad y estabilidad.

Más allá de las diferencias entre las instituciones, lo relevado mostró que la presencialidad física operó como principio organizador en el desarrollo de las propuestas; en algunos casos por decisiones pedagógicas (dando prioridad al trabajo presencial sobre ciertos contenidos), y en otros desde la preocupación por volver a reconstruir la trama de un formato escolar presencial que “facilita” la continuidad pedagógica y de conexión con lo escolar para la mayoría del estudiantado.

Como sostiene Terigi (2020), “La alteración de la presencialidad arrastra consecuencias hacia otros supuestos, precisamente porque la forma escolar es una combinación determinada de condiciones y no un mero agregado”.

La correlación entre presencialidad, simultaneidad, gradualidad y cronosistema, se vio fuertemente alterada durante el año 2020 y desde que inició el período “vuelta a la presencialidad” se intentó recomponer esta correlación; no sólo desde las decisiones políticas y de gestión sino desde el mismo saber disponible de los docentes. Así lo expresan las Directoras:

“[...] te dicen sistema bimodal. Pero no te dicen cómo. Te dicen que este es el sistema y cada escuela, de acuerdo a lo que tiene y a lo que puede, tiene que resolverlo. Entonces... mucho diálogo y mucho acuerdo con los profesores”. (Escuela ICSE bajo - privada - urbana).

“[...] cuesta romper las estructuras de la vieja escuela. Un poco nos decía una de las autoridades ministeriales, que el trabajo desde la dirección es un poco evangelizar, usaba esa palabra como para decir, bueno esto tenemos que hacer. No cansarnos y seguir insistiendo con esto, seguir compartiendo herramientas que a los docentes le funcionan”. (Escuela ICSE alto – estatal - urbana).

En el caso de las directoras y tal como ellas lo expresan su labor en estas condiciones extraordinarias, tuvo, frente al riesgo de la fragmentación, el desafío de convocar a sus equipos docentes y generar un trabajo colectivo y en común para configurar la enseñanza desde criterios compartidos a nivel institucional.

Por otra parte, se observaron en este período tensiones entre estas nuevas configuraciones de lo escolar con un modelo organizacional de la escuela secundaria, que Terigi (2008) ha caracterizado como un trípode de hierro, en el cual la contratación docente es por hora cátedra, y tanto el curriculum del nivel como la formación de lxs profesores es fuertemente disciplinar. Ese modelo organizacional, impacta en los modos de enseñanza y de relación con el conocimiento⁵ así como en las posibilidades de llevar adelante transformaciones en los proyectos escolares, como las integraciones o tutorías, en tanto los saberes construidos por lxs docentes y directivos están anclados en esa forma escolar de la escuela secundaria y sus supuestos. Entendemos que, para el caso estudiado aquí, se dio una dinámica similar, aunque con particularidades.

5 En trabajos anteriores hemos reconocido la fuerza e incidencia de ese modelo (Danieli y Schargorodsky, 2022 y Falconi, Danieli, López, 2019).

A modo de cierre

El análisis realizado permite observar alteraciones (Terigi, 2020) y continuidades relativas (Rockwell, 2010) de la forma escolar y de la organización de la enseñanza en la intersección de distintos planos.

En el plano de las regulaciones, se observan continuidades y alteraciones. Las primeras se vinculan a las transformaciones y cambios que ya se habían introducido en las escuelas secundarias de Córdoba, en el marco de la implementación de las políticas educativas pre pandemia, entre ellas, el Programa de Nuevo Régimen Académico y el Plan Nacional de Formación Docente Situada. Estos programas, entre otros, propiciaron la construcción de un repertorio de saberes disponibles entre los docentes, que se recuperaron para construir estrategias de reorganización de la enseñanza y la evaluación durante la pandemia. Las alteraciones, en este mismo plano, se identifican como resultado de la generación (a nivel nacional y jurisdiccional) de un caudal importante de normativas educativas específicas del período analizado.

Las alteraciones en el trabajo pedagógico implicaron para lxs directorxs, en un trabajo conjunto con profesorxs, tener que resolver el desacople entre los tiempos y espacios para enseñar y aprender, ajustar el ritmo de trabajo, el volumen de contenidos, la cantidad de actividades, las entregas de las producciones, así como gestionar la disponibilidad y uso de artefactos, para asegurar la continuidad e intervenir en las situaciones de estudiantes desvinculados.

La persistencia de la forma escolar y del modelo institucional de Escuela Secundaria (simultaneidad, gradualidad, cronosistema y descontextualización de saberes), así como de los rasgos centrales de su régimen académico, junto a escasos saberes disponibles para hacer frente a la enseñanza sin co presencia, se presentaron como condicionantes de las necesidades de reorganización de la enseñanza en una situación de excepcionalidad como fue la Pandemia.

El trabajo desarrollado hasta aquí en base a los aportes brindados por las Directoras, ha permitido reconstruir la complejidad e intensificación que significó reconfigurar la enseñanza, para garantizar la escolaridad en las escuelas secundarias en la provincia de Córdoba.

Referencias

- Danieli, María Eugenia y Schargorodsky, Paula (2022). "Entre oportunidades y posibilidades". Sentidos y saberes contruidos por los docentes en torno al trabajo de enseñar a partir de la implementación del NRA, en Escuelas Secundarias de Córdoba", *Cuadernos de Educación*, Año XIX, Nº 20, pp 100-111. Córdoba, Argentina.
- Falconi, Octavio, Danieli, Maria Eugenia y López, Sofía (2019). "Trabajo didáctico en la Escuela Secundaria: vínculo entre contenidos y materialidades en asignaturas con ejes relacionales". *Cuadernos de Educación*, Año XVII Nº 18. pp. 131 a 143. Córdoba, Argentina
- Feldman, Daniel (2010) *Enseñanza y escuela*. Bs. As. Paidós

- Rockwell, Elsie (2000). "Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural", *Revista Interações*, Vol 3, Nº 9, pp 11 a 25, Jan/Jun., San Pablo.
- Rockwell, Elsie (2013). "La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa". *Cuadernos de Educación*. Año XVI. Nº 16. pp. 7-29. Córdoba, Argentina
- Terigi, Flavia (2020) Escolarización en Pandemia: alteraciones, continuidades, desigualdades. *REVCOM. Revista Científica de la red de carreras de Comunicación Social*. Nº11. pp.1-10. La Plata, Buenos Aires.
- Terigi, Flavia (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, 17 (29), pp.63-71. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Terigi, Flavia (2006). "Las otras primarias y el problema de la enseñanza" en Terigi, F. (comp.). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Trilla, Jaime (1985). *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. Barcelona: Leartes.
- Vincent, Guy, Lahire, Bernard, y Thin, Daniel. (2001). Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação* (33). 7-47, jun. Belo Horizonte, Brasil.

Documentos oficiales

- Argentina, Ministerio de Educación de la Nación, Consejo Federal de Educación, Resolución CFE 404/2021. Buenos Aires.
- Argentina, Ministerio de Educación de la Nación, Consejo Federal de Educación, Resolución CFE 394/2021. Buenos Aires.
- Argentina, Ministerio de Educación de la Nación, Consejo Federal de Educación, Resolución CFE 364/2021. Buenos Aires.
- Córdoba, Ministerio de Educación, Secretaría de Educación (2021) Memo 05 *Orientaciones sobre la planificación, evaluación y acreditación*.



La enseñanza de la historia.

El vínculo del pensamiento histórico con la construcción de la ciudadanía desde la interpretación y la producción de los residentes del profesorado UNC (2018-2022)

Desirée M. Toibero
CIFYH- FFyH- UNC
desireetoibero@gmail.com

Resumen

Nuestra investigación comenzó, a partir de un proyecto previo¹, donde indagamos sobre los saberes y sentidos asignados a la enseñanza de la historia en el currículo oficial de la provincia de Córdoba. Nos preguntamos: ¿Cuáles eran los sentidos asignados a la ciudadanía en el currículo provincial? Logramos distinguir allí, una orientación dirigida hacia la construcción de la ciudadanía en relación con la formación de la conciencia histórica más vinculada con la inclusión de contenidos específicos y otra con las formas de proponer la enseñanza; esta última más alineada con la formación del pensamiento histórico.² Para las referencias sobre la construcción de la conciencia histórica, tomamos los aportes de Cerri y de Amézola (2018)³.

Desde estas aproximaciones referidas al currículo, indagamos sobre los sentidos asignados a la enseñanza de la historia y su vínculo con la ciudadanía por los residentes del profesorado de Historia de la UNC.

Palabras clave: ciudadanía - enseñanza de la historia - pensamiento histórico

El recorrido de la indagación

La propuesta de este trabajo busca leer la relación entre la historia, su enseñanza, la ciudadanía y el pensamiento histórico desde una mirada hermenéutica del proceso de investigación sostenido entre el 2018 y 2022 de manera situada y en relación con los sujetos

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 Seguimos los aportes de Santisteban y Pagés (2007), para quienes el pensamiento histórico constituye un meta-concepto formado por competencias intelectuales copiadas del trabajo del historiador que colaboran en la formación de una ciudadanía crítica; por tanto más identificado con las formas.

3 Cerri Luis y de Amézola Gonzalo (2018) Para los autores: *Existen dos grandes vertientes para abordarlo. La primera de ellas (incluso desde el punto de vista cronológico) establece que la conciencia histórica es el resultado de condiciones del ambiente histórico y cultural y de la preparación intelectual del individuo. La otra manera de entender a la conciencia histórica es como un conjunto de estructuras y procesos mentales típicos del pensamiento humano. En esta perspectiva, la conciencia histórica es necesaria para la vida cotidiana, independientemente del contexto en el que la existencia del sujeto se inserta.*

que cursaron el seminario taller de práctica y residencia en la enseñanza de la historia durante este periodo.

En palabras de Gadamer: *"cuando intentamos comprender un fenómeno histórico desde la distancia histórica que determina nuestra situación hermenéutica en general, nos hallamos siempre bajo los efectos de la historia efectual."* (Gadamer, 1997: 371)

De tal modo que siguiendo los aportes del autor la indagación sobre el vínculo entre la enseñanza de la historia, la construcción de la ciudadanía y el pensamiento histórico se encuentra inscripta en nuestro horizonte de interpretación. Esto, no sólo porque los problemas tienen continuidad⁴; sino fundamentalmente porque nuestro proyecto se inscribe en un equipo que pertenece a una estructura de cátedra donde sus estudios, producciones e investigaciones se vinculan con el proceso formativo de los estudiantes del profesorado en Historia de la FFyH-UNC. En particular nuestra investigación inicia, a partir de un proyecto previo⁵, donde indagamos sobre los saberes y sentidos asignados a la enseñanza de la historia en el currículo oficial de la provincia de Córdoba. Nos preguntamos allí: ¿Cuáles eran los sentidos asignados a la ciudadanía en el currículo provincial? En nuestra aproximación logramos distinguir una orientación dirigida hacia la construcción de la ciudadanía en relación con la formación de la conciencia histórica más vinculada con la inclusión de contenidos específicos y otra con las formas de proponer la enseñanza; esta última más alineada con la formación del pensamiento histórico.⁶

Desde estas aproximaciones referidas al currículo, avanzamos interrogando a los residentes del profesorado de historia de la UNC en 2018 sobre los sentidos asignados a la enseñanza de la historia y su vínculo con la ciudadanía a través de una tarea propuesta al inicio del cursado.

En sus respuestas sobre el sentido asignado a la enseñanza de la historia fue posible reconocer la presencia de diferentes interpretaciones vinculadas a la construcción de la ciudadanía:

4 En tanto que la distancia entre las finalidades de la enseñanza de la historia enunciadas por los residentes y las significaciones dadas por los jóvenes a sus aprendizajes históricos continúan mostrando un desfase en el que se juega la construcción de la ciudadanía.

5 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).

6 En esta interpretación seguimos los aportes de Santisteban y Pagés (2007), para quienes el pensamiento histórico constituye un meta-concepto formado por competencias intelectuales copiadas del trabajo del historiador que colaborarían en la formación de una ciudadanía crítica; por tanto más identificado con las formas. En tanto que para las referencias sobre la construcción de la conciencia histórica, tomamos los aportes de Cerri y de Amézola (2018), quienes afirman que el concepto conciencia histórica, no tiene una definición unívoca. Para los autores existen dos grandes vertientes para abordarlo. La primera de ellas (incluso desde el punto de vista cronológico) establece que la conciencia histórica es el resultado de condiciones del ambiente histórico y cultural y de la preparación intelectual del individuo. En esa perspectiva, la conciencia histórica sería una conquista del intelecto y, por lo tanto, estaría restringida a los que la obtuvieran y se beneficiaran de esa conquista. Grosso modo, es así como ven el tema Hans-Georg Gadamer (1993) y Philip Ariès (1988). La otra manera de entender a la conciencia histórica es como un conjunto de estructuras y procesos mentales típicos del pensamiento humano. En esta perspectiva, la conciencia histórica es necesaria para la vida cotidiana, independientemente del contexto en el que la existencia del sujeto se inserta. Esa vertiente está representada por autores como Jörn Rüsen (2001; 2006), Klaus Bergmann (1990) y Agnes Heller (1993).

- Como la construcción de un nosotros: En las expresiones referidas a conceptos vinculados a la civilización occidental, poniendo énfasis en América Latina y Argentina.
- Cómo la posesión de derechos: Introduce la necesidad de conocer contenidos como los derechos y deberes de las personas.
- Como acción de participar: Modos de aprender los contenidos, donde se reconoce al sujeto como productor de conocimiento, como participante activo de la historia con capacidad para comprender y orientarse en la vida social (ciudadanía en la acción). Como un espacio de encuentro con otros: en la capacidad de trabajo colaborativo y la resolución de problemas.

Y con ello la consideración de dos orientaciones, no excluyentes sino complementarias:

- Ciudadanía orientada a la comprensión: sujeto capaz de articular el conocimiento del pasado, para interpretar el presente desde una mirada crítica de la realidad, con capacidad de desnaturalizar los procesos históricos
- Ciudadanía orientada a la transformación de la sociedad donde desde la intervención se hace ciudadano.

A partir de estos hallazgos y con la intención de vincular estos sentidos con las propuestas pensadas de manera situada por los residentes en el marco del proceso de formación, nuestra investigación se orientó a indagar en propuestas de aprendizajes elaboradas por residentes de la cátedra durante el 2018. En particular buscamos advertir, en las producciones de los residentes, la inclusión de los sentidos atribuidos a la enseñanza de la historia vinculados con el *pensamiento histórico*, la *conciencia histórica* y la *construcción de la ciudadanía*. Partiendo de estas premisas, nos orientamos a indagar en las propuestas⁷ de enseñanza llevadas a las aulas por los residentes del profesorado de historia de la UNC. Seleccionamos aquellas vinculadas a un mismo eje de contenidos históricos; en este caso “Culturas del Mediterráneo antiguo: Grecia y Roma”.

Siguiendo los planteos de Sáiz, J. & Gómez, C.J. (2016 a), la búsqueda se orientó a interpretar en las narrativas, el vínculo de los sentidos asignados a la enseñanza de la historia y las dimensiones del pensamiento histórico incluidas en la narración. En el análisis fue posible distinguir un nivel enunciativo, presentes en la fundamentación y en los objetivos de las propuestas donde se expresaba la intención de trabajar el pensamiento histórico como un meta-concepto y a la construcción de la ciudadanía vinculada al conocimiento de conceptos y procesos que construyen la pertenencia cultural, y que se orientan a la comprensión del pasado, pero también la complejidad de lo social y la posibilidad de

⁷ Entendemos que el análisis de estas producciones, tal como lo plantean autores referentes del campo, permite ingresar en la interpretación del pensamiento narrativo como la operación mental básica que da sentido y permite organizar el pasado histórico de acuerdo con supuestos acerca de las finalidades de la historia y su enseñanza. Autores referentes del campo son: Carretero y Atorresi, (2008); Ricoeur, (1987); Rüsen, (2005).

su transformación. Todo ello, desde los aportes de autores reconocidos del campo de la didáctica de la historia⁸.

Avanzando en el análisis, si consideramos la selección de los contenidos a enseñar las propuestas se centran en aquellos conceptos vinculados con la pertenencia cultural. En tanto que si nos detenemos en las actividades, recursos y formatos propuestos se advierte que las producciones no se estarían contemplando las “*formas de aprenderlos*”. Es decir, aquellas que son propias del trabajo del historiador, donde los sujetos (estudiantes) están invitados a intervenir en la producción del conocimiento, y están habilitados para la práctica de una ciudadanía construida en la acción de participar. Sólo fue posible reconocer una propuesta donde las *formas* otorgan a los estudiantes espacios para modificar representaciones previas, para la desnaturalización de lo socialmente construido, la participación en el debate y la vinculación desde la empatía histórica.

Esta distancia entre los fundamentos de las propuestas y las opciones pensadas en cuanto estrategias, actividades y formatos en las producciones de los residentes darían cuenta de una internalización de sentidos de la enseñanza de la historia vinculados a la comprensión del pasado a partir de conceptos, procesos y estructuras; junto a una relación de externalidad con las finalidades asignadas por los autores en la formación⁹ en lo que se refiere al pensar históricamente, lo que no es igual a *saber historia*.

Esta distancia nos interpela como formadores de formadores desde algunos interrogantes que abrieron el camino a las nuevas indagaciones: ¿Cómo los estudiantes de historia, que han construido conocimientos específicos y especializados de los diferentes periodos históricos, pueden transformarlos en saberes a enseñar vinculados con la construcción de la ciudadanía? ¿Cuáles son los saberes específicos de la historia para la enseñanza de la ciudadanía? ¿Cuáles son las formas para la enseñanza de la ciudadanía?

El 2020 y 2021 estuvo signado por el complejo contexto de pandemia. Con la intención de profundizar en los interrogantes pendientes intentamos identificar categorías y tensiones puestas en juego en el despliegue de las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el espacio de la Cátedra a partir de la aplicación de dos cuestionarios y entrevistas donde intentamos visualizar esos procesos.

Los avances desde la enseñanza de la historia al pensar históricamente en la construcción de la ciudadanía

En este apartado compartimos lo que hemos logrado sistematizar hasta el momento de este último tramo de avance en la investigación, a partir de los instrumentos referidos, en palabras de nuestros residentes.

Concretamente retomamos la pregunta previa y la reformulamos dirigida ahora a indagar acerca de la apropiación del pensar históricamente y su vínculo con la ciudadanía en los estudiantes de prácticas, desde las reflexiones de los protagonistas. Para ello con

8 J.Pages; A Santisteban; Carretero...

9 Los alumnos han trabajado los textos de Pagés, J. (2006); Benejam, P. (1999); Moglia, P. (1995); Plá, S. y Pérez Caballero, M (2013); Aisemberg, B. (2011); Santisteban Fernández, A. (2009); entre otros, durante el cursado de materias pedagógicas vinculadas a la formación. -Didáctica especial y Seminario Taller de Práctica Docente y Residencia-.

el propósito de conocer desde la palabra de los/as estudiantes sobre la experiencia de aprendizaje, hemos realizado dos cuestionarios¹⁰ que nos proporcionan información para acercarnos a la comprensión de los procesos de apropiación de este conocimiento: el pensamiento histórico y la capacidad de construir ciudadanías críticas desde sus propuestas de enseñanza.

1- En el cuestionario realizado en 2020, los/as estudiantes fueron interrogados sobre el proceso de apropiación del pensamiento histórico en cuanto a las finalidades de la enseñanza: "Identifica qué elementos considerados en el TIS pudieron sostener en la propuesta elaborada a fin del curso." "Profundiza en las respuestas"

2- En el formulario dirigido a los/as ingresantes al Seminario en 2021, trabajamos, entre otros, los siguientes interrogantes: "En la formación histórica se aprende ciudadanía a partir de (elige como máximo 2 opciones). Selecciona 3 (tres) factores que consideras impactan directamente en la capacidad de ejercer la ciudadanía en Argentina y América Latina. 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".

Las preguntas indagaban acerca de en qué medida en sus aprendizajes estaban presentes las características que se asocian, desde los autores, con el pensamiento histórico

Lo sistematizado hasta el momento, da cuentas de que los estudiantes expresan y acompañan las aproximaciones previas. Reconocen que pueden sostener un vínculo de interioridad con aprendizajes vinculados a las intenciones de abordar principalmente la temporalidad en la dimensión de cambios y continuidades, las dimensiones pasado presente, pero en menor disponibilidad respecto de la empatía histórica y a formular propuestas capaces de abordar los futuros posibles. De manera que, para poder pensar sus producciones, aunque podían enunciar intencionalidades vinculadas con los autores de referencia no se reconocían en condición de un vínculo de interioridad en cuanto al conocimiento de algunas de las dimensiones relevantes de la construcción de ciudadanía, en aquellas vinculadas con las formas de enseñar.

El segundo de los cuestionarios proporciona algunas pistas sobre las interpretaciones que los residentes tienen respecto de lo que significa la ciudadanía, el vínculo de la enseñanza de la historia con la construcción de la ciudadanía, sobre cómo se aprende y sobre las condiciones que impactan en su ejercicio.

En relación con el vínculo identifican mayoritariamente (44 estudiantes sobre 62) que el propósito de formar ciudadanos críticos y responsables es el principal en la enseñanza de la historia.

10 El cuestionario resultó una estrategia rápida de recogida de datos por medio de preguntas escritas, cerradas y abiertas. La selección de la muestra fue de carácter no probabilístico intencional, por la accesibilidad al contexto investigativo y la facilidad operativa de los/as investigadores/as al trabajo de campo (Rodríguez, Gil & García, 1999). En las preguntas cerradas, tabulaciones para establecer recurrencias, tendencias, etc. En las preguntas abiertas, análisis mediante codificación temática/teórica. Muestra cohorte 2022.

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

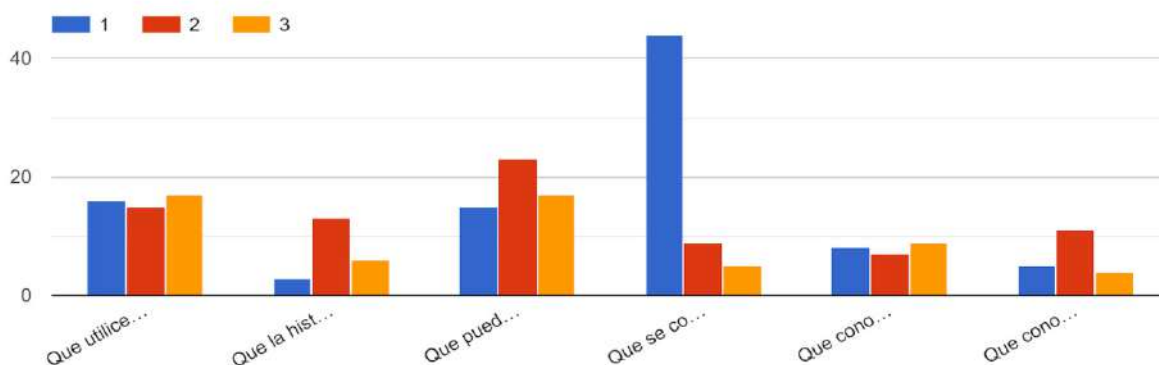


Fig. N° 1 Título: ¿En cuál de los siguientes propósitos concentrarías tus esfuerzos?

En sus palabras:

"Que se construyan como ciudadanos críticos y responsables entiendo que sin dudas será el principal desafío para que sean capaces de imaginarse un futuro mejor más igualitario, con más trabajo, más educación y trabajen en pos de tal fin".

"Porque además de instruir a los alumnos en los contenidos específicos de la disciplina, es esencial fomentar el cuestionamiento de lo social, pero desde la argumentación elaborada en base a los conocimientos adquiridos, prestando especial atención a la alteridad, a la inclusión y a la equidad; una propuesta que les permita comprenderse mejor y comprender el mundo, y transformar la historia."

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

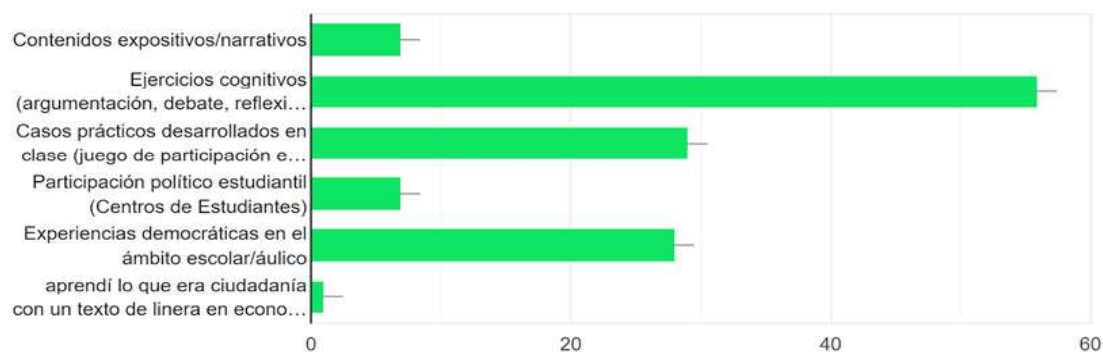


Fig. N° 2 Título: En la formación histórica se "aprende" ciudadanía a partir de...

Llama particularmente la atención que a pesar de que en sus expresiones la ciudadanía se aprende con propuestas de enseñanza que incluyan formas de intervención y participación de los estudiantes o bien la consideran resultante de las experiencias áulicas, en las propuestas de enseñanza el peso esté más vinculado con los conocimientos de conceptos, procesos y estructuras.

Finalmente, si consideramos las afirmaciones sobre los factores que impactan en el ejercicio de la ciudadanía en nuestro contexto; el acceso a los recursos, en particular la falta de ellos es la opción identificada con mayor relevancia. Resalta que el acceso a la educación apenas haya sido considerado como relevante por 1 residente y que sólo 14 tomaran en consideración el capital cultural.

Selecciona 3 (tres) factores que consideras impactan directamente en la capacidad de ejercer la ciudadanía en Argentina y América Latina :
62 respuestas

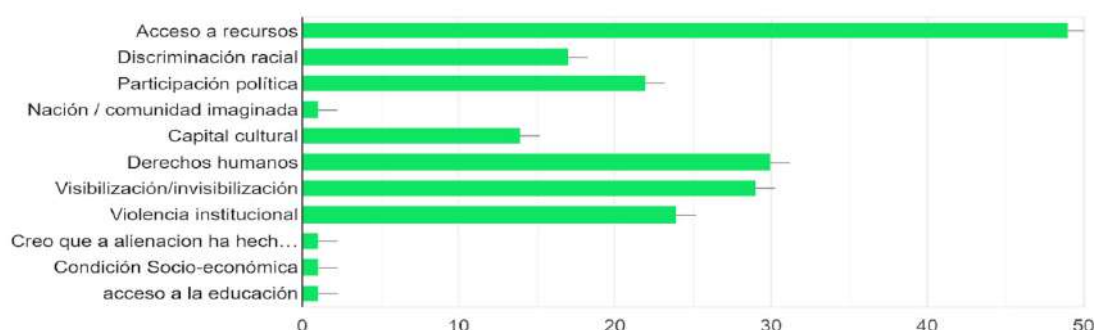


Fig. N° 3 Título: Selecciona tres factores que consideras impactan directamente en la capacidad de ejercer la ciudadanía en Argentina y América Latina.

En relación a los significados asignados a la ciudadanía:

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.

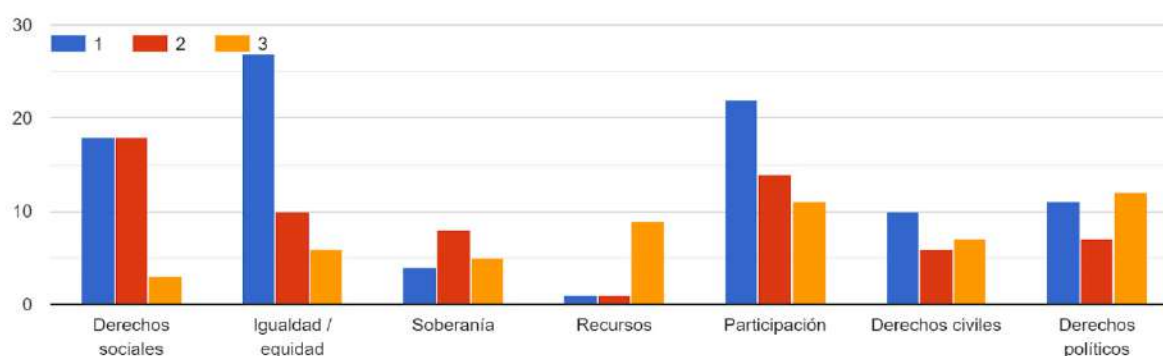


Fig. N° 4 Título: Selecciona hasta tres de los siguientes conceptos que crees que se relacionan con la ciudadanía.

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 él con el compromiso de cumplir un conjunto de 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 él 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.

A modo de cierre:

La pregunta por la construcción de la ciudadanía desde la enseñanza de la historia deja pendiente la profundización de los significados asignados a la categoría. ¿Es subsidiaria o excede el ámbito de la enseñanza de la historia? ¿Cuáles son las aproximaciones y distancias

respecto del pensamiento histórico? En cuanto a las formas de apropiación con las que se vincula la ciudadanía ¿Cómo y dónde se enseñan? ¿La formación de los residentes del profesorado de historia contempla su enseñanza?

Referencias

- DE AMEZOLA, Gonzalo; CERRI, Luis Fernando (2018): *Los jóvenes frente a la historia. Aprendizaje y Enseñanza en escuelas secundarias*. La Plata: Universidad de la Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, (Estudios e Investigaciones 64). En Memoria Académica, p. p. 13-15. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.619/pm.619.pdf>.
- GADAMER, Hans-Georg (1977): *Verdad y Método*. 2 tomos. Salamanca, España: Sígueme
- SAÍZ, Jorge. & GÓMEZ, Cosme. J. (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
- SANTISTEBAN, Antoni; PAGES, Joan (2007): "La Educación Democrática de la Ciudadanía: una propuesta Conceptual" en Ávila, R.M., López, R. y Fernández, E. (Eds): *Las competencias profesionales para la enseñanza- aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao, Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, 353-367.
- SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, Antoni. (2009) "La formación en competencias del pensamiento histórico", en Revista Clio & Asociados, N° 14 p. 34-56, 2009.
- SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, Antoni. (2010) *La formación en competencias de pensamiento histórico*. En Revista Clío & Asociados. La Historia Enseñada, número 14, 34-36.



Los nuevos retos del Siglo XXI en la enseñanza de la Historia y la Educación Política en las escuelas secundarias. Algunas aproximaciones desde la justicia social y la igualdad

Ana Barco
FHUC- UNL
anaybarco@gmail.com

Paula Jimena García Veritá
FHUC- UNL-
paulagarciaverita@gmail.com

Resumen

En el presente trabajo tratamos de esbozar algunas respuestas sobre qué tipo de sujeto educamos y por qué resulta necesario enseñar ciencias sociales, historia y educación política en las escuelas secundarias de hoy.

Para ello indagamos en las voces de estudiantes y docentes de algunas escuelas secundarias públicas de la ciudad de Esperanza y San Francisco. Proponemos pensar en nuevas miradas con el objetivo de poder visibilizar la importancia de flexibilizar las aulas para hacer de ésta una gran caja de resonancia de las realidades sociales actuales.

Palabras Claves: Justicia social – Educación Política – Práctica Docente – Ciudadanía – Didáctica de las Ciencias Sociales

Este artículo se vincula con los primeros desarrollos conceptuales de nuestras tesis de maestría¹, como así también con los primeros recorridos investigativos que estamos realizando en una adscripción en el proyecto CAI+D “Sentidos y usos de las Ciencias Sociales en la Enseñanza y la Extensión” (FHUC, UNL)

En este marco de trabajo, pensamos a los cambios que nos atraviesan y condicionan, como retos constantes, entendemos a la educación y a los sujetos que la conformamos, partes del entramado social que obedece a múltiples lógicas.

Desde el ámbito de la enseñanza, Carretero² se pregunta sobre *qué tipo de sujeto educamos*: si educamos ciudadanos cosmopolitas o ciudadanos nacionalistas, y considerando los tiempos actuales, donde la globalización nos conecta con culturas,

1 Maestría en didáctica específica de la Universidad Nacional del Litoral

2 Carretero, M; Kriger, Miriam “¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas?. El Pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global en Carretero, M; Voss, J Aprender y pensar la historia. (pp 71 - 98)

espacios e inmediatez, la educación cosmopolita debe posibilitar la construcción de un ciudadano tolerante con los Otros respetuoso de la diversidad.

Por lo tanto, *cómo enseñamos y qué enseñamos para lograrlo* desde el campo de las Ciencias Sociales, de la Historia y la Educación Política. En primer lugar, deberíamos recuperar la función de la educación como eje de la transformación social. Ya no podemos pensar una escuela que genere desigualdades, sino que se hace necesario re-construirla, generando espacios que posibiliten a nuestros estudiantes ser sujetos partícipes activos y comprometidos con sus propias realidades.

Pretendemos recuperar voces de docentes y estudiantes, con aproximaciones metodológicas que nos brinden una mirada no lineal sobre la situación a abordar, que es compleja y multidimensional. La metodología cualitativa, nos permite construir sentido, desde la situacionalidad de la experiencia áulica.

Estamos entrando en una nueva era, en la cual los textos estarán tramados por voces múltiples, y formas de crítica complejas e inciertas; la innovación en el trabajo experimental se volverá común, como también las formas autorreflexivas del trabajo de campo, el análisis y la presentación intertextual” (Denzin, Norman & Lincoln, Yvonna 2012, 91)

Entendemos que la enseñanza de la justicia social, como plantean Gutiérrez y Pagés, debería ser un camino para el desarrollo y defensa de los ideales democráticos de la sociedad, y preparar a los estudiantes para la construcción de una sociedad justa, igualitaria, que atienda a la diversidad y se propicie el goce de los derechos. Por eso la desigualdad es un tema a trabajar en las escuelas secundarias desde las disciplinas que conforman las Ciencias Sociales, dado que se encuentran presentes en nuestras propias experiencias de vida, en las elecciones que realizamos y que tienen un impacto social más amplio.

El hoy está condicionado por un pasado reciente, pasado que se hace presente en las aulas, nos interpela pensar qué sentido tienen de su presente los estudiantes, cómo piensan esos sujetos sobre el futuro. Advertimos desde hace tiempo, que “la historia escolar no es capaz de situar al alumnado ante el mundo, no le ayuda a entenderlo, no lo forma como ciudadano, ni le da elementos para construir su identidad personal y colectiva” (Pagés, Joan 2003) Frente a esta dificultad, planteamos: ¿qué sentido tiene hoy la enseñanza de la historia, las ciencias sociales y la educación política en las escuelas secundarias? ¿De qué maneras es posible pensar en alternativas transformadoras?

Reflexionar sobre las posibilidades de construcción de un pensamiento crítico, permite establecer un vínculo con la literacidad crítica, porque “tiene que ir dirigida a la acción, ésta implica una toma de decisiones, compromiso e intervención en los problemas sociales” (Izquierdo Grau, 2019: 45) Si este es el objetivo esencial de la educación y la enseñanza, también lo es para las ciencias sociales.

Pretendemos abordar dos aspectos de la enseñanza de las ciencias sociales: por un lado, aproximarnos a algunos criterios sobre cómo se enseñan las cuestiones socialmente vivas, entre ellas, las injusticias sociales y desigualdades, y por el otro, qué abordajes hacemos los docentes en cuestiones relevantes de la educación política: la democracia y la participación ciudadana.

La pregunta inicial debemos responderla desde esta doble mirada, y suma a que:

Cuando el objeto a ser enseñado en las ciencias sociales escolares deja de ser los estados y las manifestaciones culturales, 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 decidirse 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 de todas sus diversidades (Santisteban, Antoni 2021:11).

Siguiendo a Bazán (2019) es necesario que se transformen los sentidos de la educación para las ciudadanías, y entender las nuevas formas de mirar el mundo, complejo, líquido, desigual e hiperinformado.

Las ciudadanías de hoy necesitan una historia conectada con el presente que pueda ofrecerles nuevas sensibilidades” (Bazán 2019), principalmente, si pensamos que los adolescentes de hoy viven en un mundo en el cual prima la idea de la ciudadanía digital.

Fundamental es poder incorporar saberes que no se reduzcan a la lectoescritura, la interpretación de actividades, y a la repetición memorística, sino que logren desarrollar capacidades que les permitan transformar su entorno, como ciudadanos críticos. Intentar “que la escuela no sea un mecanismo de reproducción social, sino un mecanismo de transformación social (Castellví Mata, 2019, pág. 433)

El siglo XXI: ¿qué nos demanda en las escuelas secundarias?

Joan Pagés, nos interpela sosteniendo que,

La ciudadanía democrática debería ser (...) la meta principal de una enseñanza que ha de poner el énfasis en lo que nos hace humanos, en todos los derechos de todas las personas y en la dignidad humana por encima de cualquier otra cosa” (Pagés, Joan 2018. p. 6).

¿Qué enseñar en Ciencias Sociales y en particular en Historia?, podríamos responder, brindando a nuestros estudiantes elementos, información, competencias que les permitan hacer frente o acercarse a posibles alternativas sobre las problemáticas cotidianas actuales. Que les permita pensar en las desigualdades, las injusticias sociales, las diferentes maneras en las cuales se puede participar en la vida en sociedad, las voces de los que se han mantenido silenciados por los diferentes sectores de poder. En definitiva, enseñando cuestiones socialmente vivas.

¿Cómo lograr que los contenidos trabajados en las Ciencias Sociales respondan a las necesidades actuales? El abordaje en las aulas de las cuestiones socialmente vivas son una posibilidad, porque brindan un conjunto de problemas trascendentales que forman parte de la realidad social inmediata y cotidiana de los adolescentes. Es posible centrar la atención en problemáticas que les permitirían acceder a los estudiantes a un conocimiento social que los involucre, para que puedan pensar y sentirse parte de esos contenidos.

Los saberes históricos escolares no tienen para el alumnado ningún sentido más allá de las paredes de la escuela. La historia escolar no es capaz de situar al alumnado ante el mundo, no le ayuda a entenderlo, no lo forma como ciudadano ni le da elementos para construir su identidad personal y colectiva. (Pagés, Joan 2003, p. 13).

Es decir, que la naturaleza de los conocimientos enseñados, las maneras y los materiales utilizados por los docentes, no les permiten a los jóvenes encontrarlos atractivos, ni son significativos para comprender la realidad social en la cual viven.

Estos conocimientos deberían permitirles ubicarse en el mundo y tomar decisiones que contribuyan a su desempeño en la vida democrática, para lograr poner en tensión preconcepciones, prejuicios, ideas o creencias respecto de la información que circula, que les permitan dudar de lo establecido socialmente por los diferentes sectores de poder.

Es indudable que como ciudadanos de a pie, cuando nuestros estudiantes se enfrenten con su propia realidad, lo enseñado en las escuelas secundarias, no le va a ser de utilidad, porque la vida misma no es un problema disciplinar. Por eso

La enseñanza de las Ciencias Sociales debe servir para tomar consciencia de que somos seres humanos, para adquirir una conciencia ciudadana y convivir para construir más y mejor democracia. Para desarrollar una conciencia histórica, para interpretar el presente a partir del pasado y construir el futuro, es importante ofrecer oportunidades de aprendizaje significativo y problematizador de la dinámica de la realidad social (Jara, Miguel y Santisteban, Antoni 2018, p. 274).

Si el objetivo es lograr que los estudiantes desarrollen un pensamiento crítico y creativo, proyectado hacia el futuro, que sean ciudadanos participativos, implicados y comprometidos con su realidad social y sostengan a la democracia como forma de vida, es fundamental que los docentes podamos definir las finalidades, es decir, el por qué y el para qué, de la enseñanza de las Ciencias Sociales en general, y de la Historia en particular.

En la definición de lo que resulta fundamental a ser enseñado, los docentes sabemos que tenemos “límites”. Algunos, externos, establecidos por las definiciones curriculares, pensadas con anterioridad por un grupo social que detentaba el poder en un contexto histórico. Otros vinculados con materiales impresos que circulan en las aulas: los libros de textos (manuales) elaborados por editoriales. Además, tenemos otros límites, internos: el sistema de creencias, representaciones, ideas, enfoques que hemos ido creando a lo largo de nuestra vida como estudiantes, docentes, investigadores. Una vez más, es fundamental recordar el por qué y para qué enseñar ciencias sociales.

Para Pagés la educación es un proceso de futuro, y por tanto, el pensamiento crítico es lo que les permitirá a los jóvenes encontrar sentido a la experiencia educativa frente a la complejidad del mundo.

La educación es vida (...) La experiencia es educación cuando se examina críticamente en relación con el pasado, presente y futuro y cuando las condiciones externas interactúan con las subjetividades de la persona que tiene la experiencia. Una experiencia educativa sugiere que el pasado es parte de lo que somos ahora, y que el presente es importante como precondition para resolver las principales contradicciones sociales en el futuro. (Pagés, Joan 2018).

Con el objetivo de dar cuenta de estos procesos pensamos un doble camino:

- Establecer diálogo con algunos estudiantes del ciclo orientado en Ciencias Sociales de escuelas secundarias de San Francisco (Córdoba) y Esperanza (Santa Fe) de 4 y 5° año, a partir de un cuestionario de dos preguntas, que nos brindan un marco

de referencia y validez empírica a nuestra fundamentación; además, retomamos trabajos escritos realizados por estos grupos, y entrevistas;

- Formular dos preguntas a docentes que trabajan en escuelas secundarias de gestión pública de ambas ciudades.

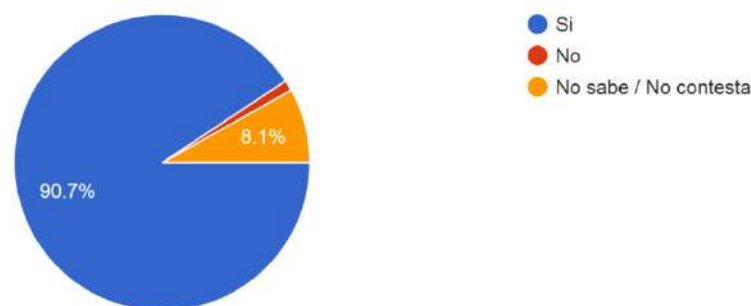
Nuevos retos para la enseñanza de la historia, las ciencias sociales y la educación ciudadana en las escuelas secundarias

Para recuperar las voces de los estudiantes y acercarnos a lo que piensan, les hicimos dos preguntas en un formulario Google: ¿consideran valioso a la democracia como forma de vida y sistema de valores compartidos? y la segunda, ¿se creen comprometidos con su presente y con su educación?

Frente al primer interrogante la mayoría, un 90%, afirmó el compromiso con la democracia, sin embargo, un pequeño número que nos debe mantener en alerta sostuvo innecesario el valor de la democracia

¿Consideran valioso a la democracia como forma de vida y como sistema de valores compartidos?

86 respuestas



A los fines de este trabajo, ese número no es pequeño, y se torna complejo porque ellos son los sujetos a los que no podemos llegar con la construcción de ciudadanías. Y nos plantea si logramos un acercamiento a temáticas vinculadas con la justicia social, el reconocimiento de los derechos fundamentales en un marco democrático que tienda a un mundo donde prime la igualdad y la diversidad.

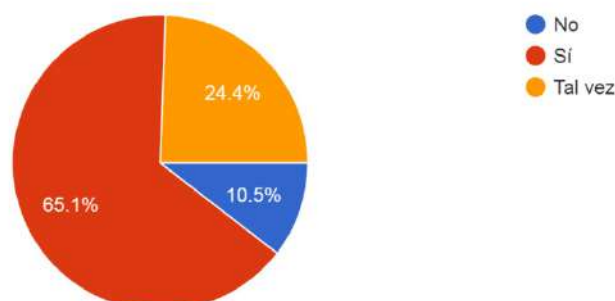
La enseñanza de las ciencias sociales ha de desvelar a las jóvenes generaciones que es posible crear otro mundo y que, a pesar de todo lo que sucedió en el pasado siglo XX y de lo que está sucediendo en este, es necesario construir un mundo diferente y mejor. (Pagés, Joan 2018).

En este sentido, la segunda pregunta pone en tensión la cita precedente, sólo el 65% de los jóvenes que respondieron el formulario se sienten comprometidos con su presente y con su educación. Entonces, la pregunta que subyace refiere a la construcción subjetiva, ¿estamos respondiendo a las necesidades, miradas e interpelaciones de nuestros jóvenes? Tal vez la respuesta atomice la mirada, debemos dejarnos de diagnósticos vacíos de aula

y recuperar la esencia de la escucha y del diálogo como sujetos políticos y democráticos, dándoles la palabra a los jóvenes y atendiendo a sus necesidades.

¿Te sentís comprometido con tu presente y con tu educación?

86 respuestas



Además, incorporamos algunos trabajos de estudiantes, siempre dentro de la muestra que hemos analizado, respecto de la democracia, para recuperar en su saber hacer la problematización sobre qué sujeto estamos educando. Los estudiantes manifestaron que son conscientes de que “la democracia no concierne únicamente a temas electorales, también debe buscar una mejor sociedad y una adecuada convivencia, combatir la desigualdad”³; y que “la consolidación de una cultura democrática implica que la ciudadanía cuente con conocimientos y destrezas que le permitan ejercer derechos, asumir responsabilidades y hacer valer sus inquietudes”⁴

Evidencian la necesidad de que la construcción de ciudadanía sea efectivamente el aspecto a trabajar y consolidar dentro de la democracia, reconociendo al ciudadano como un elemento central. La pregunta que subyace es si ellos se reconocen como ciudadanos. Frente a esta pregunta, un estudiante sostiene: “la voz del ciudadano realmente valga lo mismo que la de sus representantes, que el pueblo sea verdaderamente escuchado, queremos ser escuchados”⁵

Entendemos que es necesario flexibilizar el aula para que ésta construya miradas de doble sentido, donde el contenido tenga como referencia lo situacional de la experiencia áulica, y, que al mismo tiempo se conecte con lo cotidiano, donde la exclusión y la desigualdad son cuestiones urgentes a ser tratadas.

En este sentido, los estudiantes remiten a un aula vacía de estos contenidos cuando se les pregunta sobre la realidad⁶, sostienen por ejemplo “Muy pocas veces de manera directa, ahora si lo pienso un poco en algunos temas pudimos ver y entender las diferencias sociales entre las personas y sus posibilidades de, por ejemplo, educarse o el valor que le dan a la educación en su vida”⁷,

3 Estudiante 1

4 Estudiante 2

5 Estudiante 3

6 ¿Pudiste pensar en las desigualdades que existen en el mundo, en la realidad social en la cual vivís?

7 Estudiante 1

"casi nunca...y eso que vivimos en un mundo en el que las desigualdades son cosa de todos los días"⁸, "podemos pensar en situaciones...quienes están mejor o peor, qué diferencias hay entre quienes venimos a una escuela pública y los que van a una privada, y que no todas las escuelas públicas son iguales porque por ejemplo acá nos exigen mucho porque el título que vamos a tener nos obliga a saber ciertas cosas si o si, y en otras escuelas eso no lo vemos. Pasan de año sin saber casi nada, y eso es una desigualdad muy grande, una desigualdad que te va a afectar cuando tengas que trabajar o ir a estudiar, o para la vida en general"⁹

Los profesores acá no te privan de lo que tenés que saber, sino que todo el tiempo buscan la manera de que puedas aprender"¹⁰ "pasar por pasar no te sirve de nada a la larga...por ejemplo, pasó mucho de eso en la pandemia, pasar de 4to a 5to sin tener los conocimientos que tenés que tener" "te perjudicás vos mismo así"¹¹

Cuando les preguntamos sobre espacios donde se pueda reconocer la diversidad¹² en la escuela sostienen: *"Dudo que existan esos espacios como algo específico o concreto, sí los puedo encontrar en algunas clases con algún que otro profesor o profesora, porque no todos te permiten expresar lo que pensás o sentís sobre lo que se está trabajando"¹³; "Sólo con algún que otro profe, no hay muchas posibilidades de expresarse"¹⁴; "Yo entro al aula y siento que puedo expresarme, puedo decir lo que pienso"¹⁵*

Hasta aquí quedó clara la necesidad de buscar nuevas maneras de enseñar las ciencias sociales, la historia y la educación ciudadana en particular. Existe bibliografía que muestra resultados de investigaciones (que se desarrollaron o se vienen desarrollando) que tratan estas problemáticas.¹⁶

Al consultar a profesores que enseñan Ciencias Sociales en escuelas secundarias, sobre qué conocimientos sociales son relevantes para los jóvenes de hoy, nos plantearon una multiplicidad de ideas. En sus respuestas pudimos observar una lectura de la realidad que da cuenta de los desafíos que plantean la sociedad actual:

estamos educando un sujeto inmerso en la sociedad de la información al que debemos enseñarle a desarrollar y potenciar habilidades y capacidades para sobrevivir en este mundo tan complejo. La escuela ya no es una transmisora de conocimientos como era antes, ya que todos tienen acceso a ella con sólo hacer un 'click' pero sí debe enseñar qué información elegir o cuál es verdadera y cuál

8 Estudiante 2

9 Estudiante 3

10 Estudiante 2

11 Estudiante 1

12 ¿Consideras que existen espacios en los cuáles podés reconocer a la diversidad?

13 Estudiante 5

14 Estudiante 6

15 Estudiante 3

16 Por ejemplo, remitimos a Jara, M y Santiesteban, A (2018) Cap 22, en Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las Ciencias Sociales, la Historia y la Geografía en Iberoamérica, Miguel Jara y Antoni Santiesteban (Coord)

*no, qué hacer con esa información, cómo aplicarla para resolver los problemas que se nos presenten en la vida*¹⁷

También toman conciencia de la complejidad que muestran la realidad social y los sujetos de la educación. Por ejemplo, con la siguiente afirmación podemos dar cuenta de esas preocupaciones

*en cada proceso de aprendizaje se tiene que buscar de llegar a cada uno de esos sujetos de una u otra manera, teniendo en cuenta las construcciones que hacen cada uno de ellos de manera singular. Por ello pienso que no hay un sujeto perfilado, y con características generales...*¹⁸

También pudimos observar respuestas que hacían referencias a otras miradas, otras interpretaciones de la realidad:

*“Es muy triste lo que veo, estoy educando a un ciudadano que no le interesa pensar, que es planero, o que está pensando en que se va a ir del país o que no va a hacer nada, se va a quedar viviendo con los padres hasta los 40 porque los papás los van a tener que alimentar”*¹⁹

Nos muestra un panorama social no sólo diferente, sino nos permite volver a la pregunta para qué enseñar. Frente a esta situación, si pretendemos construir un ciudadano comprometido con su realidad, debemos revertir estas lecturas pesimistas y ofrecer la posibilidad de un cambio social.

Por ello, y desde la perspectiva que venimos sosteniendo sobre la educación, se hace necesario brindar espacios para que los estudiantes puedan desarrollar un pensamiento crítico, dejando de lado interpretaciones individuales sobre los sentidos de la enseñanza de las ciencias sociales. En este sentido, podemos rescatar que algunos de los docentes consultados nos afirmaron que los sentidos que tiene enseñar Ciencias Sociales, su objetivo, es construir un sujeto comprometido con su realidad social:

*Enseñar las ciencias sociales y demás disciplinas afines hoy en la escuela tiene como función que los estudiantes puedan comprender la complejidad del mundo que los rodea, que sean ciudadanos críticos de la sociedad en la que interactúan y habitan y que puedan ser protagonistas en la elección y proyección de su futuro*²⁰

Otro docente nos agrega *“buscar el sentido de enseñar es una búsqueda constante, como un camino que nos invita a repensar y reflexionar sobre las propias prácticas”*²¹. Lo que implica pensar las prácticas docentes como prácticas inmersas en el contexto social actual.

Es indudable que las cuestiones socialmente vivas de las ciencias sociales condicionan la elección didáctica, sin embargo, los estudiantes manifiestan un desacople entre sus intereses y la selección que realizan los docentes. Siguiendo a Latapí (Latapí Escalante, Paulina 2021) el pensamiento social es visto como una síntesis compleja y problemática, si

17 Docente 1

18 Docente 2

19 Docente 3

20 Docente 1

21 Docente 2

flexibilizamos el aula, esas cuestiones deben vincularse con modo de “leer” esa realidad, y poder actuar en ella. Eliminar las barreras para poder trabajar las cuestiones relevantes nos permite construir nuevos modos de análisis, y por lo tanto nuevas maneras de pensar en clave social.

Para seguir pensando

La escuela puede encender procesos que permitan responder a los sentidos de la enseñanza de las ciencias sociales desde una posición colectiva, que haga explícitos los valores, acuerdos, miradas y procesos que vivimos y que también construyen futuro y ciudadanías. Asumiendo los docentes la necesidad de cambiar nuestras maneras de enseñar para que posibiliten la inclusión de miradas e intereses sociales de los estudiantes, estamos adaptando nuestras prácticas de enseñanzas al contexto social.

Nuestros estudiantes nos referencian por lo académico y por nuestras formas de relacionarnos con el Otro,

(...) el maestro de escuela es entonces un “maestro”, alguien que encarna cierta maestría, cierto saber, cierto saber - hacer, pero también alguien que hace escuela... la importancia de la voz del profesor para hacer escuela, para hacer hablar al mundo en sentido fuerte (Rechia et al., 2020, 37)

Los docentes al realizar un anclaje interpretativo en las vivencias cotidianas, al momento de enseñar, pensando y tomando decisiones vinculadas a contextos variados, dinámicos e inéditos del siglo XXI, vuelven a mirar el presente de las prácticas de enseñanza, miran lo que les pasa como sujetos activos de escuelas secundarias y agentes sociales. Por ello, recuperar las voces de los protagonistas de la realidad social educativa es fundamental, puesto que la sociedad, al igual que la escuela, se encuentra inserta en una crisis que nos atraviesa, condicionando nuestro hacer.

Enseñar educación política, igualdad y justicia social es un deber ético para el docente frente a sociedades altamente desiguales, las aulas deberían llenarse de preguntas para que pueda emerger la complejidad de la actualidad y ensayar respuestas posibles ante los nuevos retos del Siglo XXI para la enseñanza de la Historia y la Educación Política en escuelas secundarias.

Referencias

- Bazán, S. (2019). Historia urgente para ciudadanías mestizas. En *Investigación y prácticas en didáctica de las ciencias sociales: tramas y vínculos* (págs. 199-212). EDUCO.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Izquierdo Grau, A. (2019). Literacidad crítica y discurso del odio: una investigación en Educación Secundaria. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 42-55.
- Jara, M. A., & Santisteban, A. (2018). Los retos del futuro en la enseñanza de las ciencias sociales, la historia y la geografía. En AA.VV, *Contribuciones de Joan Pagés al desarrollo*

de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica (págs. 273-285). Barcelona: UAB.

Latapí Escalante, P. (2021). *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Pensar, sentir, hacer*. Queretaro: Fondo Editorial Univ autonoma de Queretaro.

Pagés, J. (2003). Ciudadanía y enseñanza de la historia. En *Reseñas De Enseñanza De La Historia*, (págs. 9-42).

Pagés, J. (10 de febrero de 2018). Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la historia. Quin professorat, quina ciutadania, quin futur? UAB.

Rechia, K. C., Masschelein, J., & Cubas, C. J. (2020). *Elogio del profesor*. (K. C. Rechia, & C. J. Cubas, Edits.) Miño y Dávila.

Santisteban, A. (2021). In memoriam del maestro Joan Pagés: Enseñar ciencias sociales para lograr un mundo mejor. *Revista de Investigación Didáctica de las Ciencias Sociales*(8), 8-22.

Santisteban, A. (2021). *In memoriam del maestro Joan Pagés: Enseñar ciencias sociales para lograr un mundo mejor*. REIDICS.

Siede, I. (01 de Noviembre de 2012). Aportes para pensar ciudadanos del siglo XXI.

Tosar, B. (2021). *Literacidad Crítica. Enseñar a leer el mundo para transformarlo*. Amazon.



Las prácticas del aislamiento: aprender a enseñar Lengua y Literatura en pandemia

Joaquín Fernandez
UNC
jofernandez@mi.unc.edu.ar

Rosario Valentina Oller
UNC
rosariooller17@gmail.com)

María Luz Vaquero
UNC
luz.vaquero@mi.unc.edu.ar

Resumen

En la actualidad pospandémica, las prácticas docentes han tenido que recorrer y transitar otros caminos, buscar otras maneras de insertar a los estudiantes en una verdadera práctica de la enseñanza de la lengua y la literatura. Por esto, en el marco del “Seminario Taller de prácticas y residencia”, de la Escuela de Letras, se nos propuso elaborar un material específico que pudiera dar cuenta, en actividades y propuestas, de una serie de decisiones pedagógicas. Así surge, en 2021, el armado de un cuadernillo de actividades. La consigna generó múltiples dudas y reflexiones: ¿cómo enseñar un tema específico? ¿qué sé yo, desde el rol de docente, sobre esto y cómo lo comunico? ¿cómo planteo preguntas que ayuden a los posibles alumnos a construir conocimiento?

Despertó en nosotros, entonces, el interrogante sobre cómo enseñar lengua y literatura, lo cual implica toda una serie de posicionamientos sobre cómo concebimos la enseñanza y el aprendizaje. En este contexto, los saberes y los sentires se licuaron en un todo que nos formó como docentes. La alternativa de elaborar un cuadernillo se presentó como un desafío que no esperábamos enfrentar. Sin embargo, la experiencia produjo resultados de lo más interesantes.

Palabras clave: pandemia, prácticas docentes, Lengua y Literatura

Introducción. Alumnos lejanos, decisiones complejas

La irrupción de la pandemia generó toda una serie de cambios en la vida cotidiana. Sin embargo, es imposible negar que las prácticas educativas fueron las que más se vieron afectadas por este problema sanitario que nos atravesaba a todos. Aunque el foco siempre estuvo puesto en los alumnos de los niveles inicial, primario y secundario, es pertinente también preguntarnos cómo impactó en la formación de futuros docentes. Nos interesa comenzar a responder estas preguntas, trayendo a colación nuestras experiencias de 2021,

cuando cursamos el último año del Profesorado en Letras Modernas. En principio, nos pareció importante vislumbrar y complejizar sobre cómo cambian las prácticas docentes y los acercamientos al aula en un contexto de aislamiento, y qué conclusiones sacamos de esa experiencia tan particular que vivimos. Por otra parte, reflexionar de manera personal sobre nuestro recorrido, que seguramente fue similar a tantos otros compañeros que terminaron la carrera en este período de tiempo.

En el marco del “Seminario Taller de prácticas y residencia” la propuesta siempre fue la misma: realizar el acercamiento al aula, como espacio nuclear en el que se concentran todas las prácticas de enseñanza en las escuelas. Sin embargo, la pandemia cambió las reglas del juego: fueron las reuniones virtuales, el *classroom* y las redes sociales las que dominaron no sólo la instancia del aprendizaje, sino también la comunicación con las familias y tutores. En ese marco tan nuevo y desconocido, ¿cómo encarar una práctica docente para los alumnos del último año de su formación? La pregunta fue toda una travesía, especialmente para nuestros docentes del Seminario, quienes tuvieron que buscar alternativas innovadoras que nos permitieran finalizar nuestro recorrido académico, incluso sin la posibilidad de poder ingresar a un aula. Aunque para ese momento la presencialidad ya había regresado, el aislamiento que se seguía manteniendo impedía a los practicantes habitar los espacios escolares.

Las prácticas docentes tuvieron que mutar, transformarse y recorrer nuevos caminos. Nuestros formadores llegaron a una nueva instancia que nos permitió terminar nuestro trayecto universitario: se trató de la creación de cuadernillos de actividades. Continuando con la estructura anteriormente planificada para aquellas “prácticas” que nunca sucedieron, se nos brindó a cada uno la tarea de planificar un material para un curso real de una escuela de la ciudad de Córdoba y sobre un tema previamente elegido. Esto presentó toda una serie de desafíos que, si bien parecían ínfimos, terminaron constituyendo una reflexión enorme y continua sobre nuestro posicionamiento como futuros docentes sobre el acto de enseñar y la “presencia” en un aula, y qué tanto esto impacta en nuestro rol y en el aprendizaje de los alumnos. La modalidad de trabajo se dividió en comisiones, donde nos reuníamos en pares pedagógicos con un tutor asignado, quien semana tras semana nos invitaba a pensar y repensar nuestras propuestas, pulir problemas que pudieran surgir en el camino y reflexionar sobre lo avanzado.

Al ser completamente aleatoria la asignación de temas, tuvimos que revisar aquellos archivos de nuestra memoria que contenían la información necesaria. “Refrescar” los contenidos no solo fue repensar aquellos que aprendimos en la carrera y en nuestro trayecto escolar, sino también seleccionar qué de todo eso nos parecía esencial e imprescindible para nuestro futuro cuadernillo de actividades. Encontramos que es una actividad muy personal, donde ingresaron nuestros propios gustos y experiencias. Sin embargo, fue clave para el posterior armado de la secuencia pedagógica. Los temas elegidos por nuestros formadores para nosotros, particularmente, fueron: Cosmovisión épica, Edipo Rey y oraciones subordinadas. Los tres estaban pensados para dirigirse a alumnos de nivel secundario de la escuela IPEM N° 6: Juan Filloy.

Este fue el primer “choque” con la realidad, porque las prácticas nos hicieron pensar en la posibilidad de alumnos reales y tangibles. Ya no eran secuencias imaginadas o hipotéticas,

donde podíamos resguardarnos en el mundo de la imaginación o el “qué pasaría sí...” para armar clases, temas y dinámicas. El acompañamiento de los docentes del Seminario fue crucial para poder bajar a tierra nuestras ideas y objetivos con respecto al cuadernillo de actividades. La mera posibilidad de que ese material llegara a un aula verdadera, donde un docente debía pararse al frente de los alumnos y ayudar a que lo resuelvan, cambió completamente las reglas del juego. Sin embargo, nos abrió otra problemática, quizás incluso más difícil de resolver: ¿cómo generar una práctica desde la ausencia? ¿qué llegará desde lo escrito al alumno real? ¿Cómo puedo armar un contenido que genere la experiencia del aprendizaje por sí misma, desde la sucesión de actividades y sin el acompañamiento físico del practicante? ¿Aprenderá algo el estudiante o todo nuestro esfuerzo será en vano?

Aquí, el posicionamiento de cada uno sobre la enseñanza fue crucial y nos permitió pensar, más allá del acto de estar parado frente a un aula, el cómo ingresaríamos a la tarea de la docencia. Es decir, con qué pensamientos y herramientas contaremos en el futuro que nos marcarán el camino de las propuestas que crearemos. Al plantear actividades también estamos tomando decisiones pedagógicas, lo cual constituyó una “puesta en debate” de las formas de concebir la enseñanza sobre los temas que nos tocaron. Creemos que, en cada uno de nuestros cuadernillos de actividades, quedó muy en claro la manera en la que concebimos la enseñanza de la lengua y la literatura y cómo cada uno decidió aproximarse para trabajar con ella. Si en nuestro material, por ejemplo, buscamos que el alumno tenga un acercamiento personal al tema, ya hay un debate planteado allí: se opone a los pensamientos tradicionales que plantean que es el docente quien expone y el estudiante quien memoriza. Esta conclusión ya es un éxito en sí misma: nos permitió posicionarnos y pensar nuestro rol, lo cual no es menor.

Edelstein y Coria (1995) plantearon: “contenido y método son indisolubles en la elaboración de la propuesta pedagógica” (p. 65). En este caso, lo que se puso en cuestionamiento es el cómo ingresamos a la tarea de enseñar. Estas “prácticas del aislamiento”, como las hemos llamado, no fueron el pilar prometido en tanto experiencia ganada en el lugar del acontecimiento. Es decir, terminamos la carrera sin saber cómo era ingresar a un aula en el rol docente, lo cual muchos dirán que es una pérdida. Aún así, fue enriquecedor en tanto nos permitió ponernos frente a frente con la pregunta tan aterradora y evasiva que es el cómo consideramos la enseñanza de la lengua y la literatura. Además, nos acercó a pensar con qué mecanismos contamos para afrontar momentos de incertidumbre en el rol docente, como fue la pandemia, por ejemplo. Es imposible decir que no fue una experiencia interesante, de la que podemos extraer reflexiones, problemas y conclusiones finales que son iluminadoras para nosotros mismos y nuestros recorridos particulares.

Nuevas prácticas de enseñanza: desafíos y dificultades

Entonces, conociendo todo este recorrido, es pertinente anunciar que nuestras prácticas de enseñanza en la pandemia se volvieron un verdadero desafío. En primer lugar, fue un momento difícil enfrentarnos a la idea de que no íbamos a poder estar presentes dentro de una escuela. Como estudiantes del profesorado, cursamos todo el trayecto pedagógico esperando finalmente pisar las aulas en nuestro último año de cursado. Enfrentarnos a esta

nueva realidad fue un giro inesperado para todos y presentó nuevos desafíos y adversidades que muchos no esperábamos encontrar. De esta manera, tuvimos la oportunidad de reencontrarnos con los saberes adquiridos desde otra cara de lo que es el hacer docente.

En segundo lugar, como ya fue señalado brevemente en la Introducción, los cursos y los contenidos fueron asignados de manera totalmente aleatoria. Por lo tanto, tuvimos que aceptar la idea de enfrentarnos de lleno a algo totalmente inesperado. Como profesores de Letras hemos adquirido las herramientas para abordar los diferentes contenidos curriculares. Sin embargo, el encontrarse frente a un tema asignado implicó que nos sumerjamos de lleno en un único contenido.

La combinación de estas dos variables, es decir, el encontrarse por fuera de las aulas y el poder abordar únicamente un contenido generó una serie de nuevos desafíos y diferentes obstáculos que debimos ir sorteando. La alternativa de elaborar un cuadernillo se presentó como algo diferente y nuevo, con otras variables, a lo cuál no esperábamos enfrentarnos y eso se convirtió en una nueva motivación. Nuestro hacer puede describirse de acuerdo a lo propuesto por Lerner (1996), en tanto consideramos que “enseñar es plantear problemas a partir de los cuales sea posible reelaborar los contenidos escolares y es también proveer toda la información necesaria para que los niños puedan avanzar en la reconstrucción de esos contenidos” (p. 98).

La elaboración de este nuevo material fue un gran desafío. En primer lugar, fue un momento difícil enfrentarnos a la idea de que no íbamos a poder estar presentes dentro de una escuela. Como estudiantes del profesorado, habiendo pasado por varios espacios curriculares en los cuales el contacto directo con la escuela es bastante reducido y sentimos las aulas aún un poco lejanas, nos emocionaba el hecho de finalmente acercarnos a esos espacios. Sin embargo, frente a este nuevo contexto, imposible de prever se nos presentó la alternativa de elaborar un cuadernillo. En nuestro transcurso como estudiantes no se nos había presentado la oportunidad de elaborar un material pedagógico de esta magnitud, por lo tanto también surgieron diferentes miedos e inquietudes.

Consideramos que uno de nuestros mayores desafíos fue adecuar los contenidos a los alumnos. En primer lugar, teniendo en cuenta que éramos estudiantes universitarios y nuestros estudiantes eran adolescentes que transitaban la educación secundaria tuvimos que aprender a ser conscientes de los contenidos que íbamos a abordar en nuestro cuadernillo y de qué manera. Esta “adecuación” fue necesaria, y requirió “poner los pies en la tierra” constantemente. Es decir, recordarnos a cada paso que el alumno no sabe a dónde quiero llegar, no puede leerme la mente y comprender mis decisiones detrás de cada consigna. Como indicamos previamente, estaba el hecho tan central de que no íbamos a estar allí para poder despejar dudas o inquietudes, sino que el docente presente iba a ser otro (que quizás tampoco comprendía cada una de nuestras decisiones pedagógicas). Por lo tanto, nuestro proceso de confección de actividades se transformó en un camino algo sinuoso. Sabíamos a dónde queríamos llegar en la confección de nuestro proyecto pero nos faltaba definir el cómo.

Los temas abordados los veíamos como un universo muy amplio para abordar y nos resultaba difícil dejar algo afuera. En los temas literarios, como la cosmovisión épica, uno de los más grandes desafíos consistió en elegir una obra para componer nuestro canon

de trabajo que pudiera evidenciar los contenidos considerados significativos. Es por eso que hacer recortes se convirtió en un gran dilema. Esta tarea parecía imposible, debido a que, en este caso, no debíamos trabajar con una obra en particular y hacer un seguimiento por completo de la misma. Un momento tumultuoso fue, entonces, establecer un recorte significativo de esta. El último desafío que experimentamos fue no perder el enfoque de la cosmovisión en términos macro, es decir de la secuencia didáctica en su totalidad. Es decir, como explicitamos anteriormente, por momentos, el cuadernillo parecía centrarse únicamente en la odisea y no en las complejidades y vicisitudes de la cosmovisión épica y su relación con lo literario. La solución se halló en ciertas decisiones pedagógicas como la inclusión de recuadros explicativos que mantuvieran las actividades relacionadas al hilo conductor.

Otro de los casos fue cuando nos asignaron una obra específica como *Edipo Rey*. En esta oportunidad, surgió el primer momento de reflexionar qué era lo que habíamos aprendido. Allí tomamos en cuenta toda nuestra trayectoria, desde el nivel secundario hasta la universidad. Notamos una gran cantidad de conocimiento, que atravesaba diversos ejes de lectura. Entonces, surgió la segunda pregunta o instancia, donde nos preguntamos cómo trasladar ese conocimiento académico al espacio del aula. Por otro lado, apareció el cuestionamiento sobre cómo pensar la enseñanza de la literatura. Aquí nos pusimos un objetivo clave, que fue muy difícil de cumplir en esta modalidad de trabajo: que cada alumno pueda sacar sus propias conclusiones o una experiencia propia. Es decir, considerar la lectura como la apertura de todo un mundo de posibilidades, donde cada lector tiene una experiencia particular y una relación personal con la obra. Entonces, nos encontramos de nuevo frente al hecho de que no íbamos a estar allí con ellos y debíamos delimitar cómo direccionar las actividades para lograr esa reflexión de lectura tan íntima, al mismo tiempo que se planteaba un claro recorrido temático sobre el *Edipo Rey*. Este fue el principal problema, y requirió muchos ajustes, idas y venidas con el material.

Cuando nos acercamos al contenido gramatical también se nos presentaron dificultades. En este caso el tema fueron las oraciones subordinadas adjetivas y sustantivas. Algunas de las preguntas constantes que aparecía en el transcurso de la elaboración del material era cómo hacemos para que vean que en el uso cotidiano usamos este tipo de oraciones y cómo demostramos que en lo que leemos están presentes constantemente. El punto de llegada era la lectura de poemas y la elaboración de un *haiku* pero faltaba elaborar todo el camino a transitar. Para volverlo un poco más interesante en una primera instancia, debimos presentar el tema de manera que los alumnos activen sus conocimientos previos, por lo tanto, planteamos la siguiente situación: un androide llega a la tierra y sólo sabe comunicarse con oraciones simples. A partir de esta situación, buscamos reflexionar sobre qué era lo extraño en la manera de hablar de este ser artificial y si nosotros como hablantes nativos del español nos comunicamos así. La historia del androide nos sirvió para lograr un andamiaje de los contenidos y llegar al objetivo de la confección del poema.

Por lo tanto, podemos decir que la elaboración de este material didáctico nos produjo cierta incertidumbre en un primer momento y no fue un camino para nada fácil. Debimos aprender a superar estas dificultades y los obstáculos que a veces nosotros mismos nos poníamos. Nuestro principal objetivo era lograr llegar a los alumnos desde otro lado ya

que no íbamos a poder tener un contacto directo. Por lo tanto, nos propusimos hacer que nuestro cuadernillo nos haga sentirnos un poco más cercanos con los alumnos. Fue un camino difícil pero gratificante a la vez que nos hizo reflexionar sobre la docencia desde otra perspectiva.

A modo de conclusión: la constante reescritura de la cultura como posicionamiento político

De acuerdo con lo propuesto, afirmamos que nos encontramos emplazados en un eje que pone en contacto a los estudiantes con las expresiones culturales y el devenir del sistema de la lengua. El propósito de esto es garantizar y sostener el acceso de los estudiantes a una cultura específica, letrada y escolar, y a una praxis social. Desde este punto de vista, la lectura y la escritura se sostienen como actividades regentes de complejos procesos sociales y cognitivos. La lectoescritura es, además, constructora de subjetividades, puesto que, desde un hacer determinado por los dispositivos escolares, permite la autonarración de uno mismo, la ordenación del mundo que conocemos y de los infinitos mundos que se vuelven posibles a través del aparato de la ficción.

Cuando nos tuvimos que enfrentar a la enseñanza de la literatura, pensamos, en un primer lugar, que lo óptimo era, como mencionamos previamente, hacer foco en una determinada obra y “bajar” a los alumnos una determinada visión o entendimiento de esta. Nuestras experiencias de lectura, bajo este punto de vista, deberían ser totalmente “transferibles” hacia los alumnos. Por el contrario, a través de esta experiencia comprendimos que debemos concebir a “...la lectura como una práctica cultural realizada en un espacio intersubjetivo, conformado históricamente en el cual los lectores comparten dispositivos, comportamientos, actitudes y significados culturales en torno al acto de leer” (Rockwell, 2001, p. 14). Es decir, la lectura (y en este sentido, también la escritura puesto que las comprendemos como procesos que van de la mano y conllevan los mismos haceres y dispositivos institucionales, así como también similares mecanismos cognitivos) no sería una práctica mediante la cual podemos transmitir un saber altamente específico y de acuerdo con nuestras propias conclusiones, sino que es articuladora de prácticas escolares cuyo fin es el acercamiento del alumno a la cultura escolar. Nuestro deber docente es el de garantizar ese acercamiento o acceso.

La intencionalidad que guió nuestros primeros momentos de producción del cuadernillo no se posicionó, inicialmente, en los grandes movimientos de aprendizaje, enseñanza, ajustes y cambios que se producen en la escuela, o que producimos como comunidades educativas en la escuela. Con el paso del tiempo y los comentarios de nuestros tutores, fuimos comprendiendo que lo que en realidad debía ocupar el foco de nuestra atención era ver de qué maneras o modos podemos analizar determinadas maneras de producir y comprender el lenguaje. Ya sea en manifestaciones orales o escritas, desde la enseñanza de la lengua o desde la práctica literaria.

A partir de este momento bisagra, comenzamos a pensar nuestras producciones no tanto por su vinculación estricta con los contenidos, sino por su potencialidad en términos pragmáticos de enseñanza y aprendizaje. Se volvió central nuestro deber de introducir a los alumnos en unos modos de leer y escribir específicos e institucionales. Sin embargo, el

contenido no se corrió completamente del foco de análisis. Los sustentos de los procesos particulares de enseñanza y aprendizaje que aparecían en nuestros cuadernillos debían partir, por lo tanto, de los textos curriculares oficiales. Para poner un ejemplo, en la formulación del cuadernillo de trabajo de Cosmovisión épica, consideramos relevante tocar y trabajar con los siguientes ejes que aparecen en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP): “Lectura y escritura de textos literarios/ Comprensión y producción de textos orales”. En relación con el primero de estos ejes, en las actividades que se desarrollaron nos propusimos como objetivo para su realización alcanzar “La participación en situaciones que habiliten el análisis, la discusión y sistematización de lo leído para complejizar los modos de explorar y abordar el texto literario, expandir el campo de las interpretaciones ... generar diálogos con diversas culturas” (Ministerio de Educación de la Nación, 2011, p. 10). El objetivo más inmediato para abordar en relación con este eje sería el siguiente: “Establecer relaciones entre los textos literarios y sus contextos de producción y de recepción, teniendo en cuenta las variaciones en los códigos socioculturales, ideológicos, lingüísticos y retóricos, para enriquecer los procesos de construcción de sentido. Reflexionar sobre los cambios en los modos de leer los textos literarios en distintas épocas” (Ministerio de Educación de la Nación, 2011, p. 12).

De acuerdo con los objetivos propuestos, debimos tener en cuenta que lo que pretendíamos alcanzar, la exploración de un campo literario que estableciera relación con diversas culturas y pudiera complejizar los modos de relación con lo literario, no sucedería totalmente. Subsecuentemente, cuando nos enfrentáramos a situaciones áulicas pospandémicas y nos convirtiéramos en titulares de cátedras en el nivel medio, comprenderíamos que *nunca* suceden los procesos de aprendizajes “totalmente”. Es decir, *nunca* los procesos se darán exactamente como lo habíamos imaginado, ni cubriremos todas las aristas que pensábamos cubrir. Por otra parte, el trabajo áulico siempre nos sorprende con elementos que no hubiéramos imaginado que se iban a involucrar en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Con el diario del día después, podemos pensar que, en este sentido, nuestras prácticas del aislamiento fueron verdaderamente significativas en este sentido: nos encontramos arrojados en una actividad cuyas complejidades y alcances se nos fueron develando en la misma praxis. Tuvimos que fallar consistentemente y salir vencedores, mejores educadores. Hoy en día comprendemos que el hacer docente no es otra cosa que eso: armar un curso de acción, fallar o descubrir nuevas complejidades y posicionamientos que previamente no habíamos analizado, y corregir ese curso.

Nuestro hacer docente, entonces, se encuentra sustentado, hoy en día, por el deseo de implantar una forma particular de acercamiento a los contenidos en la cultura escolar. Tenemos en cuenta, además, que ningún proceso de enseñanza o aprendizaje puede surgir del vacío y terminar, de manera absoluta, cuando se acaba una unidad. Todos los desarrollos que llevemos a cabo como docentes formarán parte de procesos en un nivel macro, que seguirán siendo relevantes incluso una vez que nuestros alumnos se egresen de la escuela media. Cuando iniciamos nuestros cuadernillos, por el contrario, pensábamos que podíamos –y debíamos– enseñar la totalidad de los contenidos relacionados con cada uno de nuestros temas (Edipo Rey, la cosmovisión épica, el análisis sintáctico de oraciones subordinadas). No pretendemos, desde esta experiencia y en nuestras prácticas

docentes actuales y venideras, construir a nuestros alumnos como reflejos exactos de nuestra forma de interactuar con los conocimientos áulicos. Por el contrario, sostenemos como posicionamiento político de enseñanza la necesidad pedagógica de observar a los contenidos como formas de involucrar a los estudiantes con una forma de transmisión cultural. En ese rol nos pensamos y nos proyectamos como docentes.

Bibliografía

Edelstein, Gloria y Coria, Adela (1995): "Una propuesta teórico-metodológica para las prácticas" en *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires. Kapelusz.

Ministerio de Educación de la Nación (2011): *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Lengua y literatura*. Buenos Aires.

Olson, David (1997). *El mundo sobre papel*. Gedisa. Barcelona. Cap. 4 y 5.

Rockwell, Elsie (2001): "La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares", en *Educacao e Pesquisa*, enero-Junio; año/vol.27, número 001, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.



Estudiantes de Español Lengua Extranjera y la situación de examen oral: relevancia de las tácticas de cortesía

Lucía Isabel Figueroa

Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba

lucia.isabel.figueroa@unc.edu.ar

Resumen

Este trabajo se enmarca en los estudios de español lengua extranjera (ELE) y, en particular, en la cortesía. La cortesía se centra en la conversación y hace énfasis en la relación interpersonal, teniendo en cuenta la existencia de una norma tácita que refiere al respeto al receptor. Si bien la cortesía es un fenómeno universal, está determinada por parámetros sociales que conllevan conocimientos ligados al contexto sociocultural de la comunidad de habla de la que se trate. Esto resulta determinante para hablantes no nativos que se encuentran en situación de inmersión. En virtud de ello, nos planteamos estudiar las tácticas de cortesía que son utilizadas por estudiantes universitarios de ELE en un contexto de prueba de suficiencia oral. Suponemos que la situación comunicativa de examen incide en la selección de las estrategias de cortesía de los interlocutores debido a la variabilidad de los grados de poder y distancia. En el presente trabajo se presentan las categorías de análisis que luego se utilizarán para abordar el corpus. Entre ellas la categoría de contexto socio-cultural, de relación interpersonal, y la escala de poder y solidaridad propuesta por Brown y Gilman (1960) que determina la distancia social y la confianza entre los participantes de la conversación.

Palabras clave: ELE, examen oral, situación de inmersión, cortesía, competencia socio-pragmática.

Introducción

Este trabajo forma parte del desarrollo de la Beca de Estímulo a las Vocaciones Científicas (EVC) del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y presenta como tema el estudio de las tácticas de cortesía puestas en práctica por estudiantes universitarios de ELE en un contexto de prueba de suficiencia oral. Este estudio surge de un interés por comprender el uso que un grupo de estudiantes extranjeros en situación de inmersión hace de las mencionadas tácticas durante una prueba de suficiencia oral realizada en el marco del Programa de Español y Cultura Latinoamericana de la Universidad Nacional de Córdoba, durante los años 2019, 2020 y 2022.

La cortesía puede ser definida como un fenómeno que incluye tanto elementos sociales como pragmáticos, lo cual la ubicaría en la intersección de lo pragmático y lo sociolingüístico; es decir, se asocia a la competencia socio-pragmática en tanto estudia el uso del lenguaje inserto en un determinado contexto social.

La mayor parte de la literatura existente en lo que respecta a estudios que analizan la cortesía en corpus de español como segunda lengua coincide en la importancia que tiene para un hablante no nativo aprender las funciones de sociabilidad, de acción e interacción que son fundamentales para la lengua, y lograr así una adecuación de la acción comunicativa, en especial en situación de inmersión.

Por esta razón, consideramos que la competencia socio-pragmática y, en particular, las tácticas de cortesía asumen un rol fundamental dentro de los interrogantes que rodean la enseñanza y aprendizaje de ELE. Esto puede observarse especialmente en el discurso de estudiantes que se encuentran en situación de examen, debido a lo que esto significa para el vínculo interpersonal que se construye en interacciones de este tipo. A su vez, el estudio de las tácticas de cortesía cobra relevancia si los estudiantes se encuentran en situación de inmersión ya que, en este caso, el mantenimiento de la relación interpersonal es una prioridad y se refleja constantemente en sus prácticas orales. En este sentido, las tácticas de cortesía se posicionan como estrategias orales fundamentales para el desempeño de estudiantes de ELE en situación de inmersión en un examen oral.

A continuación presentamos las hipótesis y objetivos que guían este estudio, una profundización sobre el estado actual de la cuestión, la metodología y la definición de las categorías de análisis que más adelante en el desarrollo del estudio se utilizarán para analizar el corpus.

Hipótesis

A partir del abordaje del corpus seleccionado, prevemos llegar a la conclusión de que la situación comunicativa de examen oral en la que existe una relación de poder asimétrica entre los estudiantes y los docentes incide en la selección de las tácticas de cortesía empleadas por los estudiantes de español como lengua extranjera; de manera tal que predominarán las estrategias de atenuación ante posibles actos amenazantes y la asimetría se reflejará en las formas de tratamiento utilizadas por los interlocutores.

Objetivos

General

Comprender las tácticas de cortesía utilizadas por estudiantes universitarios de ELE durante una prueba de suficiencia oral realizada en el marco del Programa de Español y Cultura Latinoamericana de la Universidad Nacional de Córdoba, durante los años 2019, 2020 y 2022.

Específicos

1- Indagar en las intervenciones conversacionales que amenazan el equilibrio de la relación interpersonal de estudiantes y docentes durante una prueba de proficiencia oral de español lengua extranjera.

2- Explicar las herramientas de cortesía utilizadas en relación con aquellos actos amenazantes de la norma tácita del respeto al receptor.

3- Reflexionar sobre la incidencia de los saberes culturales y sociales verbalizados por los hablantes en la apropiación y puesta en uso estratégicas del lenguaje.

Estado actual de la cuestión

La cortesía verbal ha sido definida y redefinida por diferentes teorías y modelos de análisis. Los estudios al respecto concuerdan en que se trata de un fenómeno enmarcado en la relación interpersonal, que se manifiesta lingüísticamente en la interacción comunicativa y que, a pesar de ser universal, se encuentra determinado por parámetros socialmente formados que implican un conocimiento ligado a la comunidad de habla, es decir, al contexto sociocultural como noción extendida (Bravo, 2005; Landone, 2009).

Como señalan tanto Escandell Vidal (1996) como Fuentes Rodríguez (2010), la cortesía analiza la conversación haciendo énfasis en la relación interpersonal (no tanto así la transmisión eficaz de información), teniendo en cuenta la existencia de una norma tácita que refiere al respeto al receptor y al mantenimiento de las relaciones cordiales entre los interlocutores. (Fuentes Rodríguez, 2010).

De esta manera, la cortesía puede ser definida como un fenómeno que incluye tanto elementos sociales como pragmáticos, lo cual la ubicaría en la intersección de lo pragmático y lo sociolingüístico (Ruiz de Zarobe, 2019); es decir, se asocia a la competencia socio-pragmática o a lo que Bravo (2005) denomina pragmática sociocultural en tanto su objeto de estudio es el uso del lenguaje inserto en un determinado contexto social.

Existe una gran variedad de literatura en lo que respecta a estudios que analizan la cortesía en corpus de español como segunda lengua.

Entre ellos destacamos la investigación de Acosta (2015) en la cual se analiza la cortesía en el marco del análisis de la conversación en una situación de examen. Este aporte resulta valioso ya que se centra en un corpus oral como el del presente plan de trabajo y tiene en cuenta la noción de competencia comunicativa y competencia pragmática, además del rol de la pragmática en el aula y los métodos de enseñanza-aprendizaje de ELE.

También traemos a colación el aporte de Landone (2009: 2) quien sostiene: “La cortesía verbal es la llave de la cooperación conversacional y relacional, realmente una columna de la interacción”. De esta manera, la autora acentúa la importancia que tiene para un hablante no nativo aprender las funciones de sociabilidad, de acción e interacción que son fundamentales para la lengua, y lograr así una adecuación de la acción comunicativa, en especial en situación de inmersión.

Vinculado a esto último, Castiñeiras (2014) también subraya la relevancia que posee este tipo de conocimiento pragmático para los estudiantes en contexto de inmersión. La autora destaca en su análisis lo fundamental que resulta incluir en clases de ELE la práctica de estrategias de cortesía en tanto facilitan el sostenimiento de los vínculos sociales. Como podemos observar, todos estos enfoques otorgan gran importancia al papel de la relación interpersonal dentro de los factores determinantes de la cortesía, como así también al contexto sociocultural y la situación particular.

Es posible apreciar entonces que la competencia socio-pragmática y, en particular, las tácticas de cortesía poseen gran relevancia en los interrogantes que rodean la enseñanza y aprendizaje de ELE. Esto puede observarse especialmente en el discurso de estudiantes que se encuentran en situación de examen, debido a lo que esto significa para el vínculo interpersonal que se construye en interacciones de este tipo. A su vez, el estudio de las tácticas de cortesía cobra relevancia si los estudiantes se encuentran en situación de inmersión ya que, en este caso, el mantenimiento de la relación interpersonal es una prioridad y se refleja constantemente en sus prácticas orales. En este sentido, las tácticas de cortesía se posicionan como estrategias orales fundamentales para el desempeño de estudiantes de ELE en situación de inmersión en un examen oral.

Metodología

Para el desarrollo de la presente investigación de carácter empírico y descriptivo, analizaremos el desempeño oral de un grupo de estudiantes universitarios de ELE en situación de inmersión durante 2019, 2020 y 2022.

En lo que respecta a los participantes, el grupo de estudio está compuesto aproximadamente por veinticuatro estudiantes extranjeros de nacionalidades varias y de edades entre 19 y 30 años. Accedimos a ellos porque una integrante del macroproyecto en el cual se inscribe este plan de trabajo tiene a su cargo los mencionados cursos. Los estudiantes residen temporalmente en Argentina y forman parte de los cursos intensivos y regulares llamados Español por Niveles 3 y Destrezas Integradas en el marco del Programa de Español y Cultura Latinoamericana (PECLA) de la Prosecretaría de Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Córdoba.

El instrumento que utilizaremos son las pruebas orales que tienen lugar al final de los cursos. Dichas pruebas son administradas por profesores acreditados para tomar el Certificado de Español: Lengua y Uso (CELU) y tienen una extensión de 5 a 10 minutos aproximadamente. Las pruebas orales adquieren dos formatos. Algunas toman la forma de una conversación o intercambio semiestructurado en el cual la docente realiza una serie de preguntas y los estudiantes responden; otras, se basan en la elección por parte de los estudiantes de un tema en particular a partir del cual deben expresar su opinión. Disponemos de las grabaciones de las mencionadas pruebas orales a partir de las cuales se ha llevado un proceso de transcripción.

Procedimiento

Como paso previo a abordar el mencionado corpus con el objetivo de comprender las tácticas de cortesía empleadas por los participantes en sus pruebas orales, se deben definir las categorías de análisis que serán utilizadas para tal fin. En este trabajo se presentan dichas categorías.

En primer lugar se pretende describir el *contexto socio-cultural* y la *relación interpersonal*. Con relación al *contexto socio-cultural*, Albelda et al (2014) sostienen que al analizar un corpus oral nos encontramos ante un fenómeno pragmático y, por tanto, contextual, lo que significa que es condición ineludible que el reconocimiento del contexto

interaccional concreto se realice sobre fragmentos de lengua en los que se conozca o se pueda reconstruir el contexto situacional en el que se realizó. El contexto sociocultural en el que estamos determina cuál es la norma, qué es lo adecuado en cada caso y a partir de ello podremos juzgar si una manifestación discursiva es cortés o descortés (Fuentes Rodríguez, 2010). En lo que respecta a la *relación interpersonal*, esta categoría se refiere al tono de los vínculos interpersonales que se establecen en una situación particular como es el examen. La relación interpersonal entre los hablantes se definirá según la escala de poder y solidaridad de Brown y Gilman (1960). Según esta escala se determina la distancia social y la familiaridad o confianza entre los participantes de la conversación.

Una vez descritas estas categorías, se procederá a identificar en el corpus *turnos y actos de habla*. Entendemos las pruebas orales como conversaciones en las que tiene lugar el intercambio entre dos interlocutores. El Grupo Val.Es.Co (2014, p. 17) define la conversación como “un conjunto sucesivo y alternante de turnos de habla ocupados por diferentes hablantes. El carácter no determinado de dicha alternancia es su característica distintiva frente a otros discursos dialogales como la entrevista o el debate, donde la alternancia de turno está predeterminada”. Al poseer la conversación un carácter no determinado, se vuelve necesario el reconocimiento de *turnos de habla* y su diferenciación de las unidades que el Grupo Val.Es.Co (2014) denomina intervenciones. Los *turnos de habla* son entendidos como una intervención en la que cambia el emisor que es aceptada y reconocida por los interlocutores de forma manifiesta y efectúa una contribución positiva al desarrollo de la conversación. Para definir *acto de habla* también nos basamos en lo expresado por el Grupo Val.Es.Co (2014, p. 39) que afirma que el acto es “la mínima unidad de acción e intención, que posee las propiedades de aislabilidad e identificabilidad en un contexto dado”. Es aislable en tanto posee fuerza ilocutiva propia (intención) y es identificable por la presencia de ciertas marcas lingüísticas, prosódicas y semánticas.

Una vez identificados los *actos de habla*, se procederá a distinguir cuáles de estos responden a la *cortesía ritual* y cuáles a la *cortesía estratégica*. Para Fuentes Rodríguez (2010) la *cortesía ritual* se refiere a las rutinas de cada lengua que están fijadas socialmente de tal manera que la realización del acto de habla impone la emisión de estas: saludos, agradecimientos, felicitaciones, cumplidos, entre otros. Mientras que la *cortesía estratégica* está vinculada a las rutinas que, en cambio, dependen de la propia voluntad del hablante que las coloca en su conversación para conseguir un fin argumentativo claro: colaboración del interlocutor, buena disposición a escucharle/atenderle, y a admitir manifestaciones subjetivas o ataques a su imagen (Fuentes Rodríguez, 2010).

Dentro de los *actos de habla* que responden a la *cortesía estratégica*, se procederá a identificar cuáles de estos pueden ser considerados actos amenazantes a la *imagen pública* ya sea propia o ajena, positiva o negativa (Brown y Levinson, 1987).

Cuando hablamos de *imagen* nos referimos a “la proyección social que hacemos de nosotros mismos, que es lo que se pone en juego en la interacción verbal” (Fuentes Rodríguez, 2010, p. 11). La *imagen positiva* está vinculada al deseo o necesidad de que los demás nos valoren positivamente, que nos acepten, que nos aprueben; mientras que la *imagen negativa* refiere al deseo de no sufrir imposiciones, de que no “invadan nuestro territorio” (Fuentes Rodríguez, 2010, p. 9).

Finalmente, nos abocaremos al análisis de las expresiones de cortesía verbal utilizadas a través del reconocimiento de las llamadas “herramientas lingüísticas” que los hablantes utilizan. Bartol Martín (2017) distingue especialmente las tácticas de *atenuación*, *intensificación* y las diferentes *formas de tratamiento* del español. La *atenuación* se puede definir como “una estrategia conversacional vinculada a la relación interlocutiva, que mitiga la fuerza ilocutiva de una acción o la fuerza significativa de una palabra, de una expresión” (Briz, 1996, citado en Bartol Martín, 2017, p. 71). En muchos de los casos de aparición, la atenuación se muestra como “un mecanismo de acercamiento social cuando existe o puede notarse un cierto distanciamiento con respecto al otro” (Briz, 2012, citado en Bartol Martín, 2017, p. 71). Por otro lado, los *intensificadores* del discurso se definen como “estrategias retóricas de dar (a entender) más de lo que realmente se dice, de manipular realizando los enunciados con finalidades diferentes” (Briz, 1996, citado en Bartol Martín, 2017, p. 78). Por último, las *formas de tratamiento* se refieren a los elementos lingüísticos (por ejemplo, pronombres o fórmulas nominales) utilizados para señalar al otro o los otros implicados en la interacción que denotan el grado de relación existente entre ellos en sentido amplio. Además, estos elementos, utilizados de un modo adecuado, contribuyen a mantener, mejorar o dañar, incluso destruir, la relación entre los interlocutores según factores contextuales (Carrasco, 2002, citado en Bartol Martín, 2017, p. 83-84).

Consideraciones finales

En el desarrollo de este trabajo presentamos el tema de la cortesía y la competencia socio-pragmática y su relación con el español como segunda lengua, con el objetivo de estudiar las tácticas de cortesía que son utilizadas por estudiantes universitarios de ELE en un contexto de prueba de suficiencia oral. Particularmente, este trabajo se centró en la definición de las categorías teóricas que en próximos estadios del estudio serán utilizadas para el abordaje y análisis del corpus. Creemos que este estudio permitirá profundizar los conocimientos que circulan acerca del vínculo entre la cortesía y la enseñanza y aprendizaje de ELE.

Referencias

- Acosta, Hernán Alfredo. (2015). *Interacción oral en el examen CELU. Análisis pragmático de la “Presentación” de lusoparlantes*. [Tesis de Maestría]. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4189>
- Albelda Marco, Marta et al. (2014). Ficha metodológica para el análisis pragmático de la atenuación en corpus discursivos del español. *Revista Oralía, Volumen 17*, 7-62. <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/ORALIA/article/download/7999/6482>
- Bartol Martín, Estela. (2017). *La enseñanza de la cortesía verbal en ELE: análisis y actualización de contenidos*. [Tesis de Doctorado]. Universidad de Salamanca.
- Bravo, Diana. (2005). Categorías, tipología y aplicaciones. Hacia una redefinición de la cortesía comunicativa en D. Bravo (Ed.), *Estudios de la (des)cortesía en español* (pp. 21-52). Buenos Aires: Editorial Dunkem.

- Briz, Antonio. (1996): *El español coloquial: situación y uso*. Madrid: Arco Libros.
- Briz, Antonio. (2012): La (no) atenuación y la (des)cortesía, lo lingüístico y lo social: ¿son pareja? en Escamilla Morales, J. y Henry Vega, G. (Ed.), *Miradas multidisciplinares a los fenómenos de cortesía y descortesía en el mundo hispánico* (pp. 33-75). Barranquilla: Universidad del Atlántico - Programa EDICE.
- Brow, Penelope y Levinson, Stephen. (1987). *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press. https://pure.mpg.de/rest/items/item_64421/component/file_2225570/content
- Brown, Roger y Gilman, Albert. (1960). The pronouns of power and solidarity en T. A. Sebeok (Ed.), *Style in Language* (pp. 253-276). Cambridge: MIT Press.
- Carrasco, Antonio. (2002): *Los tratamientos en español*. Salamanca: Ambos Mundos.
- Castiñeiras, Noemí. (2014). La atenuación: Consideraciones y propuestas para la clase de ELSE. V *Jornadas de Español como Lengua Segunda y Extranjera, 25 y 26 de septiembre de 2014, Ensenada, Argentina. Experiencias, Desarrollos, Propuestas. En Memoria Académica*. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7497/ev.7497.pdf
- Escandell Vidal, M. Victoria. (1996). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Editorial Ariel, S. A.
- Fuentes Rodriguez, Catalina. (2010). *La gramática de la cortesía en español/LE*. Madrid: Arco Libros, S. L.
- Grupo Val.Es.Co. (2014). Las unidades del discurso oral. *Estudios de Lingüística del Español, Volumen 35*, 13-73. <http://www.infoling.org/elies/>
- Landone Elena. (2009). Reflexiones sobre la cortesía verbal en la enseñanza / aprendizaje del ELE. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, Número 8*, 1-23. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92152527007>
- Ruiz de Zarobe, Leyre. (2019). Enseñar la competencia pragmática en L. Ruiz de Zarobe y Y. Ruiz de Zarobe (Ed.), *Enseñar hoy una lengua extranjera* (pp. 140-183). Barcelona: Ediciones Octaedro, S. L.



Conocimientos gramaticales y formación de lectores y escritores nóveles.

Un estudio a partir de la voz de docentes

Gustavo Giménez
CIFYH, FFYH, UNC
gimenezg63@gmail.com

Carolina Subtil
CIFYH, FFYH, UNC
subtilcarolina@gmail.com

Leticia Colafigli
CIFYH, FFYH, UNC
leticia.colafigli@unc.edu.ar

Agostina Reinaldi
CIFYH, FFYH, UNC
agostinareinaldi@gmail.com

Resumen

El presente trabajo forma parte del proyecto iniciado en 2021, formulado en continuidad con otro que se realizó en el período 2018-2020 y también estuvo radicado en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFYH), denominado “Conocimientos gramaticales y formación de lectores y escritores nóveles. Un estudio a partir de los manuales y las prácticas escolares”. En aquella investigación, y en anteriores desarrolladas por el mismo equipo, se focalizó en el estudio de los manuales escolares de Lengua y Literatura como objeto y corpus de interés.

En el nuevo proyecto, nos propusimos continuar con el proceso investigativo y nos preguntamos cómo conciben los y las docentes de Lengua la enseñanza explícita de la gramática (si la enseñan, cómo y para qué) así como qué acontece en las prácticas escolares concretas en torno a la enseñanza de ese contenido particular. Además, desde qué dominios disciplinares de la lingüística y/o de la gramática provienen esos saberes y cómo están organizados en sus propuestas de enseñanza. Para esto, construimos una encuesta que se distribuyó a 100 docentes de la Ciudad de Córdoba. Las respuestas de los/las profesores/as constituyen una muestra significativa para anticipar algunos ejes significativos de los desafíos propios del campo de la enseñanza de la lengua.

Palabras clave: Prácticas escolares - docentes - enseñanza de la lengua - conocimientos gramaticales- formación de lectores y escritores.

1. Introducción

El presente texto tiene por objetivo presentar las líneas generales del proyecto “Conocimientos gramaticales y formación de lectores y escritores nóveles. Un estudio a partir de las prácticas escolares y la voz de docentes” (2021/2023). En este proyecto nos preguntamos cómo conciben los docentes de Lengua la enseñanza explícita de los contenidos gramaticales (si los enseñan, cómo y para qué), y cómo los representan cuando toman decisiones tales como el armado de programas y planificaciones. Este proyecto constituye un avance de su antecesor “Conocimientos gramaticales y formación de lectores y escritores nóveles. Un estudio a partir de los manuales y las prácticas escolares”, radicado también en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFYH) “María Saleme de Burnichón” y desarrollado durante los años 2018 y 2020. En ese entonces, nos interesamos en indagar la transposición didáctica que los manuales escolares que fabrica la industria editorial ponen en juego en esos productos discursivos. Resultó el tramo final de un largo proceso en el que, quienes integramos el equipo, nos proponíamos indagar la articulación entre determinados contenidos lingüísticos y su transposición didáctica a partir de los manuales escolares. Nos motivaba y nos sigue importando esa relación de la enseñanza de la lengua con los manuales escolares, en virtud de la presencia visible o invisible que esos productos discursivos tienen en los ámbitos escolares para orientar selecciones de contenidos, actividades didácticas, dispositivos de evaluación, etc.

En consonancia con el interés por los manuales escolares, decidimos también indagar sobre el modo en que los contenidos gramaticales, de vasta presencia en el currículum de lengua, se transponían al terreno escolar. En un principio, el modo en que los manuales lo reconstruían para su enseñanza; particularmente, nos preguntamos cuán efectiva es su presencia como contenido de enseñanza en relación a lo que consideramos la problemática medular del campo de la didáctica de la lengua: enseñar a interpretar y producir textos. En ese sentido, nos interesaba saber qué articulaciones se establecen entre los conocimientos lingüísticos que se enseñan, en este caso los contenidos gramaticales, y las prácticas efectivas de leer y escribir textos.

Producto de esa primera etapa del proceso investigativo, se construyó una serie de conclusiones que hoy podemos considerar significativas para abordar el problema que nos ocupa (Giménez, Subtil; 2015 - Cacciavillani, Colafigli, Regis; 2018 - Reinaldi, Minhondo, Bosco, 2018). No es la intención de esta presentación ahondar en tales resultados, pero sí presentarlos de manera sucinta en tanto se proyecta sobre el trabajo del que hoy estamos dando cuenta sobre las voces de los y las docentes y lo que dicen sobre la gramática y su enseñanza en la escuela. Efectivamente, en esa primera etapa concluíamos que los contenidos de enseñanza propuestos por los manuales se correspondían directamente con las disciplinas o subdisciplinas de la lingüística: la lingüística del texto, la pragmática, la gramática textual, los estudios sobre los géneros discursivos, la morfología, la sintaxis, la normativa, etc. Es posible identificar un ‘traslado’ casi directo de los contenidos lingüísticos que se imparten en ámbitos académicos con los que se proponen en los manuales escolares.

Observamos que los índices de los manuales seleccionan y, por lo tanto, jerarquizan contenidos referidos principalmente a tipos de textos o a géneros discursivos (la crónica periodística, el editorial, la publicidad, el informe, etc.), pero muchas veces se centran en su

descripción lingüística de corte estructural y no los articulan con experiencias o prácticas productivas para que los estudiantes produzcan e interpreten esos tipos de textos y/o discursos. La enseñanza lingüística y gramatical en la escuela aparece marcada por un descriptivismo dominante en detrimento de las prácticas efectivas de hablar, leer, escribir, reinterpretar, polemizar, etc.

Por su parte, la sintaxis oracional y la morfología con el estudio de sus unidades típicas (la descripción y clasificación de oraciones, componentes oracionales y palabras, principalmente) tienen una dominancia marcada en los temas o contenidos específicamente gramaticales. La proyección de las unidades gramaticales hacia el significado y/o sentido de los textos casi no aparece y es prácticamente una vacancia absoluta.

Se establece de esta manera una visible fragmentación entre teorías y perspectivas ancladas en el uso del lenguaje (textos, discursos, variaciones, géneros, etc.), y teorías y perspectivas ancladas en la descripción estructural de unidades (morfemas, palabras, oraciones, etc.) con poco o ningún diálogo o entrecruzamiento entre ellas.

Los procesos de producción de lenguaje (lectura/interpretación y/o escritura/producción) no se articulan casi nunca con contenidos gramaticales (contenidos gramaticales para leer mejor o para escribir mejor). Por lo tanto, las prácticas lingüísticas y la reflexión gramatical aparecen como dos universos separados casi sin ninguna comunicación entre ellos.

Las conclusiones principales expuestas en el punto anterior nos llevaron a interesarnos en esta segunda etapa a conocer qué o cómo piensan los/las profesores/as de Lengua esa articulación entre los conocimientos gramaticales y la formación de lectores y escritores, más allá de los manuales escolares. En otras palabras, esa desarticulación notable expresada por el estudio de los manuales nos llevó a interesarnos por saber qué piensan los y las docentes de esta relación, virtuosa a nuestro juicio, entre enseñar y aprender contenidos gramaticales y entre enseñar y formarse como lector y escritor. Fue entonces esta inquietud la que motivó el proyecto que desarrollamos durante los años 2021, 2022 y que estamos concluyendo en 2023, titulado “Conocimientos gramaticales y formación de lectores y escritores nóveles. Un estudio a partir de las prácticas escolares y la voz de docentes”.

2. Análisis de datos

En relación con este proyecto, construimos una encuesta semiestructurada que se distribuyó a 100 docentes de Lengua y Literatura de nivel secundario de Córdoba, y que tuvo una respuesta efectiva de más de 70, lo que constituye una muestra que permite anticipar algunos ejes centrales de los desafíos propios del campo de la enseñanza de la lengua según las voces de los/las profesores/as. Consideramos que las respuestas de los/las docentes nos posibilitan comenzar a comprender cómo piensan ese vínculo medular entre la enseñanza de contenidos gramaticales en la escuela y la interpretación y producción de textos.

La encuesta era anónima y contaba con distintas partes o segmentos. El primero de ellos solicitaba información vinculada con la formación profesional de las personas encuestadas (edad, antigüedad docente, año de egreso). La segunda parte indagaba en

la cantidad y la distribución de horas, el tipo de institución en la que ejercen su oficio (modalidad, pública/privada).

A partir de estos dos bloques iniciales, es posible construir la siguiente caracterización de la muestra de participantes:

- Más del 70% de los encuestados tienen entre 30 y 49 años, lo que implica que se trata de profesores que no son principiantes ni están por retirarse de la docencia.
- Casi el 50% de los encuestados tienen menos de 10 años de antigüedad; el 40% tiene entre 10 y 19 años de antigüedad, lo que resulta interesante para poner en vinculación voces de profesores experimentados con otros con menos trayectoria. Las respuestas darían cuenta, de esta manera, de un panorama de voces de docentes con mayor y con menor experiencia, pero todos ellos con un recorrido suficiente para haber trabajado quizás en más de una institución, haber elaborado programas propios, haber dado clases en distintos cursos y compartido su experiencia laboral con colegas.
- En vinculación con lo anterior, el 60% de los encuestados ha egresado de una carrera de grado habilitante para ejercer como Profesores de Lengua y Literatura entre 2011 y 2020; el 26%, entre 2001 y 2010.
- El 63% da clases mayormente en escuelas públicas; el 37% en escuelas privadas. No hay ninguna presunción al momento de que la calidad de privada o pública de la institución escolar donde se enseñe Lengua pueda incidir en un sentido u otro sobre la enseñanza de la gramática.
- En un 90%, los/las docentes encuestados tienen de 10 a 30 horas de docencia semanal en Lengua y Literatura; se trata efectivamente de profesores con un cúmulo medio o alto de dedicación a la docencia.
- El 50% tiene mayor cantidad de carga horaria en el Ciclo Básico; un 25% mayor carga en el Ciclo Orientado; un 25% en proporciones equivalentes en el CB y el CO. Se trata, por tanto, de una muestra que representa todo el trayecto de la enseñanza de la Lengua en la escuela secundaria.

Estas dos partes iniciales, si bien no están directamente relacionadas con la enseñanza de los contenidos propiamente dicha, sí brindan información importante que permite comprender mejor el marco en el que se desempeñan estos/as docentes, algo que no es menor al momento de enseñar. De manera general, podría señalarse un perfil común de docentes que cuenta con experiencia en las escuelas, que dedica muchas horas de trabajo en las aulas y que demuestra cierta preocupación e interés por la enseñanza de contenidos gramaticales.

En el diseño de la encuesta, se organizaron las preguntas de la siguiente manera: un tercer apartado se tituló “Armado de planificaciones y programas”; el cuarto, “Enseñanza de gramática”, y el último fue reservado para “Comentarios y aportes”. Estos segmentos

ingresan de lleno en cuestiones vinculadas con la selección, la distribución y la enseñanza de contenidos gramaticales en las prácticas de los/las docentes, lo cual brindaría información concreta para indagar e hipotetizar representaciones, posicionamientos y posibles concepciones acerca de la enseñanza de la lengua en general y de los contenidos gramaticales en particular. A continuación, exponemos las preguntas formuladas, los principales resultados de la encuesta y algunas posibles lecturas y primeras reflexiones que es posible construir a partir de estos.

2.1. Armado de planificaciones y programas

Una de las preguntas del tercer apartado es “¿En relación a qué tipo/s de contenido/s lingüístico/s organizan las unidades de sus programas/planificaciones?” La incorporación de este interrogante se basa en el supuesto de que la manera de estructurar los programas y planificaciones brinda información acerca de cuáles serían esos contenidos que las y los docentes consideran de alguna manera “ejes nodales” para organizar otros saberes, aquellos a partir de los cuales otros contenidos toman sentido o se incorporan.

Estas fueron las respuestas de los/las profesores/as a esa pregunta inicial:

- 54%: Tipos de textos
- 14%: Habilidades/prácticas lingüísticas: hablar, leer y escribir
- 12%: Contenidos gramaticales
- 20 %: Otras opciones heterogéneas

Como se observa, una mayoría de profesores considera cuestiones textuales (tipos de textos, habilidades y prácticas lingüísticas) como organizadores de sus planificaciones y programas, y los contenidos gramaticales serían minoritariamente considerados como estructurantes. En este sentido, el hecho de ser el contenido con más presencia en los programas y/o planificaciones el que refiere a los *tipos de textos*, habla de la notable influencia que la lingüística del texto ha tenido en el campo de la enseñanza de la lengua, principalmente a partir de la reforma curricular de los años de 1990, y la hegemonía del enfoque comunicativo como paradigma dominante para la selección de contenidos de enseñanza y la planificación de las tareas escolares. Quizás es posible hipotetizar que es a partir de estos contenidos de la lingüística textual que otros contenidos gramaticales ingresan y cobran sentido.

En segundo lugar, ante la pregunta “¿Incluye contenidos gramaticales en sus programas/planificaciones?”, los/las profesores/as encuestados respondieron:

- 88%: Sí
- 12%: No

Esta distribución de las respuestas nos lleva a pensar que aun cuando los contenidos gramaticales no constituyen el eje o la matriz de las propuestas de enseñanza y los programas y planificaciones que elaboran los/las profesores/as (tal como se desprendería

de la pregunta anterior), la mayoría de ellos sí los incluye. Esto hace presumir el valor y/o el significado que les atribuyen.

Nos preguntamos si este indicio podría remitir a un posicionamiento situado históricamente en función del cual la agenda de la Didáctica retoma la enseñanza de la gramática como una necesidad después de haber dominado por varios años el discurso del “destierro de los contenidos gramaticales” de la mano de la preponderancia del enfoque comunicativo. En palabras de Laiza Otañi y María del Pilar Gaspar: “Hasta hace muy poco, en el marco de las perspectivas dominantes en el campo de la enseñanza de la lengua, plantear una ponencia cuyo título contuviera dos veces la palabra “gramática” hubiera sido interpretado como un anacronismo. Sin embargo, hoy se escuchan voces que se niegan a aceptar el exilio de la gramática y que reivindican su enseñanza, aunque desde perspectivas distintas de las que imperaron durante los años setenta a noventa en la escuela argentina.” (Otañi; Gaspar, 2002, p.1) Resultaría interesante indagar qué representación tienen las personas encuestadas en relación a “contenidos gramaticales”.

Para intentar comprender el por qué de esta inclusión, se avanza a la siguiente pregunta (“(Si los incluye) ¿Por qué incluye contenidos gramaticales en sus programas/ planificaciones?”) que era para responder de forma libre y sin opciones preestablecidas.

A continuación, presentamos cinco grandes categorías que engloban las respuestas de los profesores, en orden de mayor a menor recurrencia de aparición:

- Para el desarrollo de la conciencia metalingüística.
- Para la comprensión del mecanismo de la lengua y su funcionamiento.
- Para potenciar los procesos de lectura, escritura y oralidad.
- Como andamiaje de procesos de escritura.

Como puede observarse, las respuestas mayoritarias van hacia dos caminos relacionados y complementarios: los contenidos gramaticales como maneras de desarrollar la conciencia metalingüística y un mayor conocimiento del funcionamiento del lenguaje; y los contenidos gramaticales como potenciadores de las prácticas de oralidad, lectura y escritura.

Esta relación constituye una de las principales razones por la cual se insiste en el valor de su enseñanza; se confía en hacerlo desde una perspectiva renovada, que ponga a la gramática como dispositivo privilegiado para desarrollar una conciencia sobre el lenguaje, alejada de viejas tradiciones estructuralistas y descriptivistas, y que colabore de manera significativa sobre los procesos de hablar, leer y escribir. Esto nos hace pensar en la incidencia o impacto que puede tener en las planificaciones y programas diseñados por los/las docentes entrevistados el hecho de haberse definido como uno de los ejes vertebradores el denominado “Reflexión sobre el lenguaje, la lengua (sistema, norma y uso) y los textos” en el Diseño curricular de Córdoba (2011).

2.2. Enseñanza de la gramática

En el cuarto apartado se solicita: “En caso de que consideres que la relación entre enseñar gramática y aprender a leer y escribir mejor sea positiva, nombrá los 5 (cinco) contenidos gramaticales que te parecen más relevantes e ineludibles para ello.” Este ítem permitiría conocer qué contenidos concretos son seleccionados y su predominio.

En orden de mayor a menor presencia y/o recurrencia, estas fueron las respuestas de los/las profesores/as:

Clases/tipos de palabras (análisis morfológico, formación de palabras); coherencia y cohesión textuales; análisis sintáctico (en general); oraciones simples y complejas (coordinadas/compuestas); verbos/tiempos verbales/conjugación verbal.

Aparecen referidos en menor proporción: conectores; pronombres; voz activa/voz pasiva; constituyentes oracionales; concordancia/concordancia sujeto/verbo; verboides; oraciones relativas, oraciones unimembres/bimembres; progresión temática; Nueva Gramática de la Lengua Española.

En notable menor medida, se mencionan procedimientos para ‘invisibilizar’ el agente; tiempos verbales condicionales (en noticias, principalmente); núcleos y modificadores (en descripciones); tiempos verbales en textos; sintaxis de oraciones en textos.

Como se observa, hay contenidos vinculados a una gramática de orientación estructural, relacionados con las unidades oración y palabra, y una gramática orientada hacia los textos.

Ortografía, puntuación y acentuación fueron presentados en varias ocasiones como contenidos gramaticales. Sería interesante pensar qué supuestos permiten a los/las docentes incluir esos contenidos dentro de “la gramática”. Nos preguntamos si puede estar operando una concepción prescriptiva de la gramática que, en tanto sistema de normas que deben cumplirse, pudiera abarcar reglas de ortografía y de puntuación.

De este modo, al ser consultados sobre los contenidos específicamente gramaticales que incluyen en sus programas y planificaciones, aluden en su mayoría a la agenda clásica de la gramática focalizada en el estudio de las unidades morfológicas y sintácticas del sistema lingüístico. En mucha menor medida, hacen referencia a contenidos gramaticales orientados desde una perspectiva discursiva.

Sería interesante poner en relación estas respuestas con aquellas otras vinculadas con cómo organizan sus programas y planificaciones, y preguntarse si hay algún tipo de vínculo entre estos contenidos de índole más léxico y oracional, con aquellos ejes nodales que estaban más vinculados a textos, discursos y prácticas.

Asimismo, nos preguntamos sobre aquellos contenidos que tienen que ver con la producción de efectos de sentido: agentividad, posibilidad, temporalidad, causalidad. Cabe interrogarse acerca de si es realmente una ausencia o se consideran más bien prácticas que contenidos propiamente dichos. Creemos que esta es una vacancia importante en las prácticas escolares que podría orientar instancias de capacitación y/o formación en servicio con especialistas en la materia (talleres, coloquios, intercambios, producción de materiales, etc.).

Cuando se les pregunta si “¿Deberían tener más presencia en sus programas los contenidos gramaticales para aprender a leer y escribir mejor?”, los/las docentes consultados/as expresaron:

- 32%: NO (En tanto cree que ya es suficiente lo que da)
- 53%: Sí (Un 28% porque ‘ayuda’ a mejorar las prácticas vinculadas a la lectura y escritura; y un 25% porque desarrolla la conciencia lingüística.)

En consonancia con las respuestas anteriores, la mayoría expresa que sí es necesario que la gramática tenga mayor presencia como contenido escolar. Las razones que esgrimen al respecto están en línea con las respuestas anteriores: para andamiar los procesos de lectura y escritura, y para desarrollar la conciencia lingüística. En tal sentido, se expresa una coherencia entre las respuestas que los/las profesores/as ofrecen a los distintos interrogantes que se les plantean.

La pregunta “¿Cuál es el aporte específico de enseñar y aprender contenidos gramaticales para aprender a leer y escribir mejor?” permitió indagar en las representaciones y concepciones acerca de la relación entre los contenidos gramaticales y las prácticas de lectura y escritura, y conocer el lugar que les dan las personas encuestadas a dichos contenidos al momento de enseñar a leer, escribir y hablar. Es por esta razón que fue construida como una pregunta de respuesta abierta y sin opciones predeterminadas.

Las respuestas obtenidas hablan de razones recurrentes por las cuales los contenidos gramaticales aportarían al aprendizaje de la escritura y la lectura. Con el objetivo de exponer con claridad el grado de presencia y/o recurrencia en las respuestas de los/las profesores/as, hemos construido cuatro grandes categorías en las que se inscribirían las respuestas en torno a la relación entre enseñar gramática y aprender a leer y escribir mejor: aportes cognitivos, aportes para la producción de textos, aportes para la comunicación y aportes para la comprensión de los discursos. En grado de mayor a menor recurrencia:

1. Aportes cognitivos:

- Desarrollo de la reflexión metalingüística/metacognitiva
- Posibilidad de utilizar la lengua de manera ‘consciente’
- Posibilidad de desarrollar el pensamiento abstracto/inferencial/deductivo
- Posibilidad de agilizar/automatizar operaciones cognitivas para la lectura y escritura de textos.

2. Aportes para la producción de textos

- Posibilidad de escribir textos coherentes, cohesivos, completos, complejos y claros
- Posibilidad de desarrollar la habilidad de ‘autocorrección’ de los textos
- Recurso para organizar y facilitar la escritura
- Ayuda para construir textos

3. Aportes para la comunicación

- Recursos que favorecen procesos comunicativos

4. Aportes para la comprensión de los discursos

- Posibilidad de categorizar/dar nombre a elementos y procedimientos lingüísticos y los efectos de sentido que conllevan en la interpretación y planificación de los textos.
- Posibilidad de acercamiento crítico a los textos (comprender cómo se comunica y por qué)
- Posibilidad de acceder al análisis del discurso (estudio de la enunciación: agente, narrador, etc.)
- Posibilidad de comprender que la lengua es un sistema de 'opciones' / analizar y decidir cuál elemento escoger
- Posibilidad de reflexionar sobre los textos

Efectos cognitivos. Las razones englobadas por la primera categoría (Aportes cognitivos) da cuenta de una idea que quedó fuertemente expresada: cómo la enseñanza de contenidos gramaticales tiene efectos cognitivos relevantes que inciden favorablemente en los procesos específicos (y también cognitivos) de la interpretación y la producción de textos. Esta es una idea muy significativa que atraviesa hoy centralmente la agenda de la didáctica de la lengua y que pudo ser expresada claramente por los/las profesores/as, si tenemos en cuenta las razones detalladas.

Escritura. Aprender contenidos gramaticales, de acuerdo con las respuestas de los/las docentes, incide positivamente en la posibilidad de escribir mejores textos, en general, y en particular facilita el desarrollo o concreción de aspectos claves de los textos escritos: la coherencia, la cohesión, la claridad, etc.

Discursos. Aprender contenidos gramaticales aumentaría, según lo que se observa en las respuestas, la posibilidad de interpretar o producir discursos con efectos específicos, y también permite reflexionar críticamente sobre cómo son y cómo están hechos los textos/discursos.

Cabe preguntarse, y resulta un punto para seguir indagando, cuáles son las decisiones didáctico-metodológicas tomadas al respecto, más allá de esta dimensión enunciativa que da cuenta de una concepción clara en la relevancia de los contenidos gramaticales al momento de aprender a leer y escribir mejor.

En sentido coincidente con lo que decíamos arriba, aun cuando la relación entre la enseñanza de contenidos gramaticales y el aprendizaje crítico orientado a interpretar y producir discursos sociales no es el dominante, es posible avizorar una presencia de esta dimensión que tiene fuerza relativa; constituye, tal como expresamos, un campo de cierta vacancia que sería necesario atender desde el ámbito de la especialidad.

2.3. Comentarios y aportes

Para finalizar, nos gustaría traer las voces de los/las profesores/as ante la última pregunta opcional y abierta, donde podían escribir “una opinión, inquietud, interrogante o algún aspecto no considerado en esta encuesta sobre la enseñanza de la gramática en la educación secundaria.”

Algo que puede leerse en las respuestas de los/las docentes es cierta reiteración en relación a una dicotomía en torno a la gramática que podría expresarse con los términos: “memorizar reglas”, por un lado, y “conocer gramática”, por el otro. En palabras de algunos/as profesores: “se considera que si diste gramática en prácticas de escritura y no lo hiciste haciendo memorizar los tiempos verbales, al final no diste los contenidos que necesitaban para el año siguiente” o “No creo que aprender gramática a modo de reglas/fórmulas o leyes ayude en nada. Al contrario, nos puede jugar en contra”; “Podés trabajar lectura y escritura de manera mucho más profunda y compleja sin las clasificaciones gramaticales”.

Asimismo, esto nos habla de la variedad de concepciones o representaciones que son actualizadas por los/las profesores/as frente a la palabra “gramática” y “contenidos gramaticales”. Al respecto, surgieron respuestas vinculadas a la norma, a las clasificaciones gramaticales, a los tiempos verbales y a la actividad de memorización, hasta expresiones que dan cuenta de una perspectiva en particular. Incluso, una idea de gramática en oposición o disociada de la lectura y la escritura: “(...) Doy lo básico de gramática y cada tanto vemos algún tema cortito y lo aplicamos a lo que escriben, pero la verdad pongo más énfasis en la lectura y la escritura en sí, que considero que es lo más “urgente” o “Creo que hoy se ha apuntado al trabajo con textos y comprensión desde otro puerto y la gramática no es vista como fundamental”.

Otro punto recurrente tiene que ver con algo vivido como un exceso de demandas y contenidos (“nuestra extensísima currícula”, califica uno/a de los/las docentes al diseño curricular), en el marco del cual se insertarían los contenidos gramaticales para buscar un lugar, en puja con otros contenidos: “La realidad es que Lengua abarca demasiado!”; “Creo q el espacio de Lengua y Literatura es, de una manera frustrante y hermosa, un espacio en el que confluyen múltiples -demasiadas- temáticas y aprendizajes, inabarcables para el ciclo lectivo escolar (sumadas, además, las otras miles de preocupaciones q atraviesan las aulas).”; “Es como enseñar a pintar, la historia del arte y la composición química de la pintura, todo en un mismo paquetito”.

Pero además de estas cuestiones, hay un punto que resulta clave y expresa un acuerdo básico compartido mayoritariamente: los contenidos gramaticales son importantes, pero para su efectiva enseñanza y su aprendizaje es necesario garantizar ciertas cuestiones. En otras palabras: los/las docentes no niegan en general ni su existencia como contenidos curriculares ni discuten su impacto o relevancia, pero sí nombran una serie de ‘condicionantes’ que influyen en la manera en que pueden ser mejor aprovechados en la enseñanza.

Este es un elemento central porque nos habla de la importancia que tiene la didáctica: como docentes, conocer un contenido -incluso estar convencidos de la importancia de su enseñanza- no es suficiente: su reconstrucción como contenido de enseñanza es un tema que genera preocupación y requiere una reflexión colectiva y acompañada.

En sí mismos, los contenidos gramaticales no garantizan las mejoras en las prácticas de escritura. Para que realmente puedan colaborar en la enseñanza de prácticas de escritura, es necesario, por ejemplo: formación (“Se debería tener en cuenta que para enseñar una gramática que apunte a la reflexión metalingüística, los profesores también deberían estudiar e investigar sobre gramática”; “Creo que no tengo suficiente formación para mejorar el impacto de la gramática que enseño”); mayor y mejor articulación entre niveles y áreas (“podría mejorar la enseñanza de la gramática si articuláramos entre niveles y entre áreas aprendizajes básicos”); cambios en la enseñanza y en la progresión entre años y niveles (“Para que la gramática realmente pueda colaborar en la enseñanza de prácticas de escritura se deberían plantear cambios en la enseñanza que abarcaran todos los programas y planificaciones de los años anteriores y siguientes”); acuerdos en los modos de trabajo con los contenidos gramaticales (“introducir cambios es complicado, ya que se considera que si diste gramática en prácticas de escritura y no lo hiciste haciendo memorizar los tiempos verbales, al final no diste los contenidos que necesitaban para el año siguiente”).

Podemos decir que en las voces de los/las docentes se hace referencia mayoritariamente a la necesidad de estrategias didácticas acordes a los sujetos y las necesidades: “Es importante considerar la enseñanza de la gramática, pero atendiendo a estrategias de enseñanza que provoquen interés en los estudiantes”, “A mí me encanta gramática y creo que puede ser muy útil. Sí creo que es necesario reflexionar sobre el modo en que uno de los temas y en cómo trabajarlos de manera tal que se traslade a una mejor lectoescritura (no creo que sea mágico el traslado)”; “Existen técnicas de enseñanza en donde la gramática se dicta de manera articulada en los variados contenidos y, así, su recepción es mucho más eficiente”; “en muchas ocasiones somos los docentes los que no generamos interés en los aspectos gramaticales”.

3. Consideraciones finales

La encuesta nos permitió avanzar en la comprensión de un campo problemático como es el de la enseñanza de la lengua, en general, y el de la enseñanza de los contenidos gramaticales, en particular. Los docentes expresan representaciones que sostienen la necesidad de enseñar gramática aun cuando dejan entrever que esta enseñanza debería tener un sentido diferente al que la tradición escolar descriptivista y clasificatoria le ha impreso. En tal sentido, se muestra un terreno fértil para seguir construyendo un espacio de trabajo que resitúe un conocimiento lingüístico tan potente como la gramática en un lugar destacado de la enseñanza de la lengua, y lo oriente definitivamente hacia la meta educativa que las políticas educativas y lingüísticas imprimen al área de la formación lingüística: la formación de sujetos activos en la interpretación y producción de los discursos que la sociedad produce, y que los posicione como ciudadanos de primera.

Hay un acuerdo generalizado acerca de la relevancia de los contenidos gramaticales, de su necesaria presencia en las planificaciones y programas, y su incidencia en el aprendizaje y desarrollo de las prácticas de oralidad, lectura y escritura. Queda como una tarea para seguir indagando las prácticas concretas y las maneras en que estas representaciones y afirmaciones se manifiestan en sus materiales y acciones didácticas. Esto no es un punto menor y nos lleva nuevamente al lugar de la didáctica:

“Porque pensamos que siempre se puede enseñar mejor, que es necesario revisar permanentemente los currículos; porque es necesario seleccionar y usar bien las estrategias de enseñanza y crear nuevas maneras de enseñar y de evaluar; porque tenemos el compromiso de lograr que todos los alumnos aprendan y construyan toda clase de saberes que les son indispensables en su vida personal, en sus relaciones sociales, como ciudadanos y como trabajadores; porque para fundamentar seriamente las decisiones y las prácticas pedagógicas es necesario integrar los aportes de diferentes disciplinas así como realizar investigaciones en el campo específico de la enseñanza; y porque la reflexión debe acompañar sistemáticamente todas las tareas relacionadas con la acción de enseñar, es que afirmamos que es necesario contar con una teoría didáctica madura, seria, rigurosa y dinámica”. (Camilloni, 2007, pp. 21-22)

Explorar las acciones didácticas que ocurren efectivamente en las aulas, analizar y reflexionar sobre esas prácticas que re-construyen objetos disciplinares para otros/as, en este caso, contenidos que vienen desde la gramática, requerirá seguir este proceso de indagación y comprensión.

Referencias

- Cacciavillani, Clara; Colafigli Leticia; y Regis, Laura (2018) Didáctica de la Lengua, formación de lectores y escritores, y enseñanza de la gramática: un mapa de reconocimientos, vacilaciones y ausencias. *Cuadernos de Educación*. 16 (16). <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/22970>
- Camilloni, Alicia y otros (2007). Justificación de la didáctica. *El saber didáctico*. Bs. As: Paidós.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Secretaría de Educación Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, Dirección General de Planeamiento e Información Educativa (2011) Diseño curricular Ciclo Básico de la Educación Secundaria <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC>
- Giménez, Gustavo y Subtil, Carolina (2015). Enseñar a argumentar en la escuela. Un estudio a través de los manuales escolares. *Cuadernos de Educación*. 13 (13). <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/11492>
- Otañi, Laiza y Gaspar, María (2002) Gramática, lectura y escritura: aportes para redefinir el lugar de la gramática en la escuela. [Ponencia] Simposio Internacional Lectura y escritura: nuevos desafíos». Universidad Nacional de Cuyo.
- Reinaldi, Agostina; Minhondo, Cristina; y Bosco, Mercedes (2018). Aprender lengua y leer y escribir textos: ¿Para qué se enseña lo que se enseña? *Cuadernos de Educación*. 16 (16). <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/22969>

SIMPOSIO

Gestos, esferas e imágenes de la crítica

Coordinadorxs: Natalia Lorio (CIFYH, UNC)
y Gabriela Milone (IDH, UNC)

Una de las tareas de nuestro tiempo es encontrar modos de articular formas, legados y movimientos críticos, poner en juego esos diferentes registros e imaginar otros, ficcionar nuevos lenguajes en heurísticas críticas, poéticas y políticas. En la actualidad de su uso en el campo ampliado de las prácticas del pensamiento, la escritura el arte y los activismos, la proliferación de su mención (como así también de su deseo, sobre todo considerada como una urgencia en el marco ampliado del capitalismo) no deja de presentar dilemas, ramificaciones, cruces y retornos *críticos* sobre la crítica.

Más allá de la equivocidad y derivas del concepto de crítica (concepto que nos ofrece esa figura del repliegue del pensamiento sobre sí mismo y que implica el criterio para reconocer sus límites) es al interior de su *hacer* que proponemos distinguir diversas esferas, múltiples fines, tramados de perspectivas, discusiones de la legitimidad de medios y configuraciones de diversas poéticas de la imaginación con las continuas puestas en riesgo del pensamiento y del lenguaje que conllevan.

Más allá de sus ejercicios y de sus resultados, aquí propusimos pensar la crítica en las diversas esferas (que articulan o ponen en juego diferentes registros), tales como: la acción, la transformación, la performance, el manifiesto, la traducción, la intervención, la aceleración, la imaginación, la ficción, etc. En este sentido, a modo de inicio de juego, proponemos figuras críticas como: “aguafiestas” (Ahmed), “sondeadores” (Stengers), “flâneur” (Benjamin), “nativo” (Viveiros de Castros), “brujo” (Bataille), entre otras. Del mismo modo, apostamos por *gestos* como: el miedo (Barthes), la sublevación (Didi-Huberman), la insurrección (Rolnik), la negación (Adorno), entre muchos otros. Entre los posibles ejes temáticos, propusimos los siguientes:

- La crítica *entre disciplinas*: formas, funciones y posibilidades.
- Legados, movimientos y crisis de la crítica: registros, imaginarios, lenguajes, poéticas, políticas.
- Deseo de la crítica: gestos, ramificaciones, cruces y retornos *críticos* sobre la crítica.
- Ejercicio de la crítica e imaginación: perspectivas de análisis y discusión sobre su legitimidad.



Los vecinos.

Situando como problema la extracción de tierra negra

Marina Llao
Conicet-CIECS
marinallao@gmail.com

Resumen

Interesa plantear como problema extracción de tierra negra del suelo de un territorio específico en el contexto más general de vínculos con la contaminación (con el relleno de escombros y poda o “remediación” contaminante para la reserva hídrica sobre la que se encuentra) y el mercado inmobiliario (en su posterior venta inmobiliaria). El texto se enmarca en el *topos* de la pregunta por el desastre, retomando el posicionamiento de la revolución feminista tecnológico-ecológica y la crítica del xenofeminismo a los ecofeminismos por esencializar el género. Asimismo, se propone explorar las complejidades sin caer en posiciones tecnofóbicas/fílicas para seguir con el problema y retoma también la metáfora del tejido como conocimiento.

Los vecinos. Situando como problema la extracción de tierra negra

En algunos terrenos de Las Ensenadas de Unquillo, lugar situado dentro de una reserva hídrica que aún no pertenece al municipio responsable de preservarla, hay algunas canteras de tierra negra. Hombres (no mujeres) extraen diariamente de sus propiedades privadas camionadas de tierra negra para venderla a granel en viveros y corralones. Producto de esta actividad el suelo baja de nivel y, en consecuencia, los terrenos pierden valor inmobiliario. Cuando un suelo está agotado, es decir que no tiene más tierra negra para ser extraída, es muy probable que se ponga en venta. Para eso debe recuperar el nivel en el que se encontraba antes de que le saquen la tierra, entonces los hombres hacen un relleno de poda y escombros; de esa manera recuperan valor inmobiliario. Este relleno no remedia la pérdida de suelo fértil, al contrario, es un agente contaminante para las napas de agua de la reserva hídrica. Sin embargo, el relleno es considerado *remediación* según las ordenanzas vigentes. Quienes compran terrenos, además, no suelen hacer excavaciones para conocer la composición del suelo de un terreno en venta.

La erosión y pérdida de suelo fértil es una gran problemática ambiental de las cuencas hídricas locales en la provincia de Córdoba, solo en la cuenca del arroyo Saldán se puede hablar de más de 1400 hectáreas afectadas por una acelerada pérdida de suelo, que para el año 2017 rondaba las 30 toneladas por año por hectárea (Abbondanza, 2019). Sin dudas la extracción de tierra negra contribuye a acelerar este proceso erosivo sobre el sedimento orgánico, y lo hace de una manera más marcada que otras prácticas vinculadas a la producción como la deforestación inmobiliaria, la agricultura y la ganadería.

No soy geóloga ni ambientalista, simplemente observo ese proceso desde la cercanía. Algunas veces suelo salir a caminar por terrenos en proceso de “relleno” y observo lo que pasa, lo que *me pasa*. El suelo se siente diferente. La experiencia de la pisada es distinta. En la tierra mis pies se hunden en el barro, las pisadas advierten la presencia de agua en el subsuelo, la humedad se levanta con ese olor a ozono tan particular de la tierra mojada. Mientras caminamos por la tierra los teros se ofuscan con nuestra presencia (la mía, la de mi hijo y mi perra), porque por allí están sus nidos. Sobre la tierra el suelo en verano está cubierto de vegetación, insectos y hongos. En cambio, sobre el relleno hay una gramilla muy rebelde, bosta de vaca que demora en descomponer, sumado a la basura que viene con el relleno. Sobre el relleno el suelo es gris cemento o rojo ladrillo y está más caliente que la temperatura ambiente, la presencia de agua es imperceptible, no hay olor a humedad.

El reemplazo de tierra negra por escombros puede que sea una solución inmobiliaria, ya que ese llano de pasto resulta finalmente atractivo para el montaje de barrios privados. Sin embargo, como actividad extractivista, el extracto de tierra negra altera el ambiente modificando la composición del suelo, ergo, su textura, permeabilidad, consistencia, capacidad de intercambio de materia y de retención hídrica (Abbondanza, 2019). Además, en el relleno no solo vienen escombros, también se cuela basura de entre los cascotes de cemento y ladrillos molidos. Ropas, plásticos, restos de electrónica, poda. Según me expresó un vecino “*el relleno debe ser 70% escombros (y etcéteras) y 30% poda*”. Entre la poda hay mucho de especies como siempre verde, moras, cañas, acacias, que son las autorizadas a ser podadas, por lo cual sospecho que la poda proviene del municipio o de la empresa de electricidad. A diferencia de la poda los escombros sí de donde provienen, no es una sospecha: vienen de obras privadas, la mayoría de Villa Allende. De ese modo hay un reemplazo de suelo, tierra negra por escombros, en un territorio que según catastros de la provincia es una reserva de agua potable para las sierras chicas.

Pensar esto como problema además tomarlo como hilo conductor para el aprendizaje, apropiación, de ciertas categorías emanadas del curso sobre Feminismos y Tecnología, no debiera caer en la pura indignación medioambientalista. Sin embargo, no sé si puedo garantizar *neutralidad* frente al mismo. Quisiera entonces poder problematizarlo, discernir algunas líneas que den respuestas a la siguiente pregunta: ¿dónde se hace el desastre? Es decir, desde el sentido común la escena que titularé “sale tierra-entra escombros” parece, en sí misma, incorrecta o negligente. Me interesa esbozar un trazo, un *topos* de problemáticas alrededor del asunto, entonces, ¿dónde sucede la incorrección, el desastre? ¿Es en los nidos de los teros arrasados? ¿en los arbustos arrancados? ¿las raíces de los árboles nativos, que quedan expuestas por la acción de la pala excavadora que les quita la tierra que las envolvía? ¿O es en las canteras en sí, su morfología de barranca, la nueva geografía que imponen? ¿en la inundación posterior? ¿en la impermeabilidad que adquiere ese suelo relleno, la pérdida de su capacidad de absorción? ¿O acaso es en la banalidad de estos hombres, sus objetivos mercantilistas? ¿O es la política el desastre, la creación y gestión de la normativa, la interpretación estatal de lo que una remediación de suelo debiera ser? ¿Y si el desastre es una fuerza envolvente que está en todas partes, una trama que se deshila ante un deterioro irreversible, una fuerza tanática transversal a la vida, propia de un ciclo de nuestra presencia humana en este planeta? ¿Y si el relleno de escombros es toda la

remediación o reparación posible de una fuerza de daño inercial e infrenable? ¿y si estas subjetividades masculinas de Las Ensenadas son solo las mediaciones de un desastre que avanza de manera rampante para extinguirlo todo? ¿Qué pasa si no hay nada que pensar aquí? ¿para qué querríamos que esa tierra negra se conserve en su lugar de origen? ¿por qué no llevársela a los viveros y corralones? Yo misma cuando vivía en un barrio de la ciudad compraba tierra negra para mis plantas, ¿y si el desastre es la complicidad silenciosa, la ignorancia ciudadana sobre el origen de la tierra negra o turba fueguina, mantillo, pinocha, o resaca que se compra en las ciudades? ¿Y si en realidad no hay desastre, si campo y ciudad son extensiones continuas que tienden a fusionarse, y al sedimento orgánico retenido en las macetas de casas y balcones citadinos lo complementa el escombros de los rellenos de suelos desedimentados? ¿Y si todo eso es extrañamente armónico, un rasgo de época, señal de modernización que separa binariamente la naturaleza y la cultura?

Con estas preguntas rodeo el asunto a sabiendas que no obtendré una respuesta unívoca, pero confiada de que vale problematizarlo, complejizarlo, a la luz de los evidentes sesgos mercantiles y patriarcales que caracterizan la extracción de recursos naturales en los lugares que habitamos.

Lo primero que surge de una observación a los componentes etnográficos de la escena “sale tierra entra escombros” es el dato de que solamente hay varones involucrados en la actividad, lo que podría manifestar una relación entre masculinidad y extractivismo. Mientras que, por otra parte, está mi preocupación por lo que observo, la cual podría asociarse a mi condición de mujer. Shulamith Firestone en sus trabajos que abordan las contradicciones de la vida animal dentro de la tecnología, refiriendo a la revolución definitiva señala que los *proyectos ecológicos revolucionarios son coincidentes con los objetivos feministas*, a eso ella lo identifica como una verdad histórica (1976, p. 241). Firestone denuncia que se ha destrozado el equilibrio *natural* y frente a eso, señala, es necesario un movimiento ecológico revolucionario, el cual tendría objetivos coincidentes con el movimiento feminista de su época. Dentro de los objetivos, la autora identifica uno como central: el control de la tecnología para el establecimiento de un *nuevo equilibrio* que incorpore el nuevo medio artificial que el hombre está creando. Aunque estas preocupaciones apuntan más bien al control de la explosión demográfica y de los nuevos métodos de control de la fertilidad y la *cibernetación* o la futura adopción por parte de máquinas de funciones cada vez más complejas, alterando así la relación existente entre la edad del hombre y su trabajo y salarios (1976, p. 242), lo cierto es que Firestone encuadra esta revolución en el marco de la dialéctica de los sexos e identifica allí una coincidencia de roles de género que coincide con los hallazgos de otras autoras de perspectivas ecofeministas.

En la misma línea María Mies y Vandana Shiva señalan que de manera indiscutida son las mujeres y les niñas las principales víctimas del daño ambiental, y que son las mujeres también las más activas y comprometidas *en mostrar preocupación y mayor participación en los movimientos en pro de conservar y proteger la naturaleza y remediar el daño que se ha hecho* (2011, p. 103). Sin embargo, quisiera sentar sobre ello la crítica que posteriormente ofrece Helen Hester en consideración de los ecofeminismos, al identificar que conceder roles es *esencializar la forma de hacer género* (2018, p.39). Lo que Hester advierte es que los ecofeminismos ligan a las mujeres por su capacidad biológica de *dar a luz* a una mayor

preocupación por la ecología, y esta perspectiva es presa de un *reduccionismo exagerado* como también de cierta *mitologización de la feminidad* (esto último lo trae a colación de la crítica que recupera de Lee Edelman al futurismo reproductivo y a la figura del Niño como lineamientos heterosexistas). El gran problema de un proyecto que concede a las mujeres un papel especial debido a su conexión corporal con la maternidad, señala Hester es que dicho proyecto feminiza la creación, y además también masculiniza las destructividades. Una imagen, la tapa de la revista Noticias de julio de 1990 con María Julia Alsogaray envuelta en un tapado de piel animal, me invadió cuando leí a Hester. A lo que vamos con esta cita y este recuerdo es el hecho de que lo patriarcal del asunto extractivista no se desprende de la mayor participación de varones en las tareas de extracción de tierra sino del modo erosivo con el cual se practica. Aunque, cabe advertir, desensencializar los roles tampoco implica desdibujar la existente división sexo-genérica del trabajo y de los dominios técnicos.

Respecto de la mercantilización identificamos que efectivamente existe un paradigma económico como justificación de las prácticas extractivistas como la observada. El problema es que éste se contrapone a la estabilidad ecológica al tiempo de que forma parte de un modelo de desarrollo no del todo repudiable. Modelo que permite, por ejemplo, la generación de rincones verdes en los hogares de la ciudad, tan necesarios para los habitantes del extenso cemento. Aquí hay una tensión, una suerte de *apocalipsis* imperceptible, que se manifiesta en *goteras*. No son grandes contaminaciones sino actividades humanas, prácticas rutinarias con las cuales los hombres hacen a su suerte y que, de paso, como sin darnos cuenta, llevan al exterminio.

Si acaso esta práctica extractivista que quita tierra negra es un eslabón más de un modelo de desarrollo que, a la luz de las teorías ecofeministas, podemos identificar como *dominante, heteropatriarcal, capitalista*, entonces siguiendo a Mies y Shiva la respuesta o su mitigación es implantar un nuevo proyecto. Ellas hablan de la necesidad de un *planteamiento de subsistencia* donde el trabajo crea vida y la mantiene siguió siendo una condición previa y necesaria para la supervivencia en todas estas relaciones de producción (2011, p.206). Este proyecto nuevo, que es una *nueva vida* solo es posible en la lucha por la supervivencia de los movimientos populares. Aquí quisiera volver a detenerme, otro recuerdo me invade: las curtiembres abandonadas de barrio San Vicente. El recuerdo de esos galpones de mala muerte abandonados, la pobreza del entorno. Las curtiembres tuvieron una época de esplendor, décadas atrás fueron clausuradas porque tiraban sus desechos al río Suquía. Las clausuras ocasionaron una enorme desocupación en el barrio, en consecuencia, la zona se empobreció notablemente afectando el desarrollo humano de las generaciones siguientes. Hoy el paisaje de la zona son niños en situación de pobreza jugando en la herrumbre posindustrial. Por su parte, el río Suquía dejó de recibir los desechos de las curtiembres, pero continuó igualmente contaminado por los desechos provenientes de un sinfín de conexiones clandestinas con desechos industriales y efluentes cloacales, incluidos los de la planta de Bajo Grande¹.

Este recuerdo me hace dudar sobre la premisa de que toda sociedad industrializada merece ser combatida por una lucha de supervivencia. El resultado de la clausura de curtiembres (sin ánimos de defender la actividad de limpieza de cueros) me hace sospechar

1 <https://www.ubp.edu.ar/prensa/2706-al-final-va-parar-al-rio-suquia/>

sobre las propuestas de desindustrialización o regresión a prácticas pre-industriales como forma de resolución de la contradicción existente entre los sistemas de producción de mercancía y el ambiente, que proponen algunas ecofeministas. No veo en tal *plan de supervivencia* una práctica segura de autosuficiencia regional, ni sostenibilidad ecológica ni igualdad social. Reflexiono acá, en sintonía con Hebe Vessuri, que el retraso industrial no es justo con los países de AL que no son igualmente responsables del estado de situación global. Así y todo, si volviéramos un siglo atrás nuestro despliegue industrial, la tierra negra igualmente se seguiría sacando porque es una actividad pre-industrial. Lo que cambiaría en ese escenario es que no habría relleno porque no habría tantas construcciones y los terrenos minados quedarían así, lisa y llanamente inhabitables, hasta que una restauración ecológica natural avanzara sobre el mismo extendiendo probablemente la vida de las especies nativas y no nativas sobre la superficie, especialmente aquellas que son invasivas y conforman plagas.

Hester en la proposición de un *Xecnofeminismo* (2018) pregunta ¿qué tipo de política de género con miras al porvenir podemos plantear que sea capaz de enfrentar con seriedad las condiciones contemporáneas sin caer en las trampas del conservadurismo opresor, de un lado, y de la desesperanza paralizante, del otro? Lo que destaco de este planteo es que el asunto no puede ser sofocado por la certeza de maldad, hay que, al decir de Haraway, *explorar las complejidades*. De allí la importancia de seguir con el problema, no olvidarlo ni abandonarlo al costado del camino porque no hay respuestas unívocas a todas las preguntas o porque algo resulta inconcluso. Repasarlo, recordar los detalles, calcular la *distancia de rescate*. “Los detalles importan” dice la voz de David en el cuento de Samantha Schweblin y dice Donna Haraway. No hay inocencia, la rendición de cuentas es muy amplia y siempre inacabada:

(...) la responsabilidad dentro y para las configuraciones de mundos en juego en estas historias requiere del cultivo de responsabilidades virales, transportando significados y materiales a través de los tipos, con el fin de infectar procesos y prácticas que aún pueden encender sobre la tierra epidemias de recuperación multiespecies y hasta de florecimiento, en tiempos y lugares corrientes. Llaman a eso utopía; llamen a eso habitar lugares despreciados; llamen a eso toque, contacto; llamen a eso virus de mutación rápida de la esperanza, o compromiso no tan rápidamente cambiante de seguir con el problema” (Haraway, 2019, pp. 176-177).

Entonces recordar, repasar lo que ya se creía que se sabía para que se presenten nuevos conocimientos, esa práctica material como forma de mejora del pensamiento colectivo. Saber que ante las historias de destrucción todes *somos responsables*, aunque no de la misma manera. Al igual que los detalles las diferencias importan, hay que explorar esas complejidades y configurar así nuevos mundos. ¿Mundos *cyborg*?, quizás. Este trabajo pretende sumar a esa invitación. Los hechos que dispararon el recorrido son un componente etnográfico y como tal cosa permiten un análisis sociológico diferente al que estimulan otros métodos de aprendizaje y reflexión. Hablar de lo inmediato nos lleva a componer otros análisis teórico-conceptuales. Tania Pérez-Busto habla del *tejido como metáfora del conocimiento* (2016) puesto que es una entrada metafórica para entender críticamente las mediaciones, desigualdades y diferencias en la producción del conocimiento tecnocientífico y en sus encuentros y diálogos con otros conocimientos, pensar el tejido como una práctica

de conocimiento incorporado es un *intento local y situado por pensar las relacionalidades que sustentan la producción de conocimiento* (Pérez-Busto, 2016). Entiendo por relaciones las formas de *ser en relación*, es decir, las relaciones que construyen vínculos vitales; en este caso, entre materialidades humanas y no humanas (Puig de la Bellacasa, 2012). Desde el pensamiento feminista y el pensamiento decolonial se ha intentado no solo denunciar *la rapina del capitalismo*, sino también *producir otras epistemologías que no supongan una relación apropiadora con el mundo* (Torrano y Fischetti, 2017). Dichas epistemologías se han ocupado de descentrar al sujeto de conocimiento europeo, romper con el pensamiento dicotómico, etc. Nos debemos entonces una reflexión de complicidades cada vez que nos valemos de un servicio ecosistémico como, en este caso, la tierra negra. Nos debemos además ver el cemento volcado en las cuencas hídricas, padecerlo despiertos, pisarlo, sentirlo, además de tatarlo. Quizás esas experiencias sean reflexiones prácticas y nos acerque a lo que Roque Farran (2021) llama los *modos de constitución de sí* de un sujeto ético-político que apuesta por la intervención, por el “hacerse cargo de lo que nos toca.” Este ejercicio de crítica o combate en inmanencia que se abre paso a través de las *prácticas de sí* y que es de carácter *elemental*, indispensable y urgente, porque se disputa con el neoliberalismo, con su ontología. Desde ese ejercicio entonces, criticar al humanismo que separa la naturaleza de la cultura o, parafraseando a Braidotti, ver el continuo, romper con el antropocentrismo estableciendo *vínculos de hibridación con una naturaleza artefactual*, así eso implique convertirse en *posthumanos* (Braidotti, 2013, p.185).

Bibliografía

- Abbondanza, Sara (2019). *Cambios en la cobertura vegetal y erosión del suelo en Sierras Chicas – Córdoba en el periodo 2005-2017: Aproximaciones desde el modelo RUSLE con base en la teledetección*. IG - CONAE/UNC 2019, FAMAF – UNC 2019.
- Braidotti, Rosi (2013). *Lo poshumano*. Madrid: Gedisa.
- Farran, Roque (2021). *La razón de los afectos. Populismo, feminismos, psicoanálisis*. Buenos Aires: Prometeo..
- Firestone, Shulamith (1976). *La dialéctica del sexo. En defensa de la revolución feminista*. Barcelona: Kairós.
- Haraway, Donna (2019). *Seguir con el problema. Generar parentescos en el Chthuluceno*. Buenos Aires: Consonni.
- Mies, María y Vandana, Shiva (2011) *La praxis del ecofeminismo. Biotecnología, consumo, reproducción*. Barcelona: Icaria.
- Pérez-Busto, Tania (2016). El tejido como conocimiento, el conocimiento como tejido: reflexiones feministas en torno a la agencia de las materialidades. *Rev. Colomb. Soc.*, 39(2), 163-182.
- Puig de la Bellacasa, 2012. *Prácticas artísticas en un planeta en emergencia*. En Pérez-Busto, 2016, p. 168.
- Schweblin, Samantha (2014). *Distancia de restate*. Buenos Aires: Penguin Random House.

Torrano, Andrea y Fischetti, Natalia (2018) Apuestas del feminismo: Ciencia, Técnica, Latinoamérica. *Nuevas urdimbres desde el Sur*.I RevIISE, Vol 11, Año 11, Dossier *Hacia un buen vivir feminista* pp. 267-279



La selva de lo real contemporáneo

La actualidad de la teoría de la ficción de Juan José Saer

Ignacio Muñiz
Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC
ignmuniz@gmail.com

Resumen

En esta ponencia nos proponemos indagar el lugar que ocupa la problemática de la ficción en las discusiones contemporáneas sobre capitalismo, subjetividad e imaginación. Decimos problemática de la ficción porque consideramos que es una zona vastísima de interrogaciones que no pocas veces excede la especificidad literaria. Este “exceso” teórico-crítico de la ficción puede ubicarse en la cantidad y el tipo de problemas al que da lugar: la relación entre la ficción y lo real, la relación entre la ficción y la verdad, la relación entre la ficción y la política, por nombrar algunas zonas de interrogantes.

A partir de la indagación y reconstrucción de la teoría de la ficción de Juan José Saer, cuyo momento de mayor incidencia ubicamos en los años ochenta, nos proponemos trazar vínculos con la crítica y la estética contemporáneas. Centralmente, planteamos que la idea saeriana de ficción como antropología especulativa, tal como aparece planteada en “El concepto de ficción” (2010), se proyecta en debates próximos al posthumanismo que ven en la ficción y en la literatura la afirmación de una realidad que no excluye lo no existente e inverificable y la ampliación de los horizontes políticos de una “ontología inreal”.

Palabras clave: ficción – antropología especulativa – subjetividad – realismo capitalista – imaginación

Este trabajo forma parte de la investigación en curso para mi Trabajo Final de Licenciatura en Letras Modernas titulado “La selva de lo real contemporáneo: la actualidad de la teoría de la ficción de Juan José Saer y Ricardo Piglia”, que se propone indagar acerca de la teoría de la ficción en el diálogo teórico y estético entre Ricardo Piglia y Juan José Saer, centralmente entre las décadas de 1980 y 1990.

Consideramos que la problemática de la ficción abarca una zona vastísima de cuestiones que no pocas veces excede la especificidad literaria. Este “exceso” teórico-crítico de la ficción puede ubicarse en la cantidad y el tipo de problemas al que da lugar: la relación entre la ficción y lo real, la relación entre la ficción y la verdad, la relación entre la ficción y la política, por nombrar algunas zonas de interrogantes. Estos problemas convocan otros, algunos de naturaleza literaria –la delimitación entre géneros discursivos y literarios (novela, ensayo, biografía, *non-fiction*, documental, crónica)– y otros de carácter más propiamente filosófico –la pregunta por la verdad, por la realidad, por la relación entre el lenguaje y la referencia. Es por eso que, además, nuestro interés es indagar sobre los vínculos que pueden

trazarse a partir de aquí hacia discusiones contemporáneas sobre capitalismo, subjetividad e imaginación, específicamente en torno a las ideas de realismo capitalista y antropología y ficción especulativas.

Uno de los aspectos centrales y más desafiantes del proyecto es la relación entre crítica y ficción que plantea el propio corpus y que, creemos, demanda una postura teórico-metodológica acorde. El cuestionamiento a la inamovible y certificada distinción entre teoría y literatura surge de los planteos de los autores trabajados, no solamente por el estatuto teórico de los textos literarios, sino también porque, al cuestionar una noción correspondentista de verdad, según la cual la veracidad o falsedad de una proposición solo puede determinarse mediante la contrastación con un conjunto de cosas externo al lenguaje que se corresponda o no con ella, la crítica queda también despojada de la presunta veracidad de la que se inviste. De este modo, textos que se inscriben en la tradición literaria ensayan lecturas y formulan posiciones críticas, mientras que aquellos que se inscriben sin demasiados cuestionamientos en la crítica realizan el mismo programa de lectura y escritura, solo que lo hacen desde un lugar de enunciación fabricado, distinto de la literatura, y, por lo tanto, en apariencia más “verdadero”. (Piglia, 2014, p. 151).

Es por esto que no planteamos un marco teórico que se sitúe por fuera del objeto literario sobre el que debe aplicarse. Antes bien, pensamos la investigación como un entrecruzamiento entre teoría y ficción, de la manera singular que sugiere la categoría operativa de ficción teórica. Como proponen Maccioni, Milone y Santucci (2021) “investigar equivaldría en este sentido a teorizar una ficción, así como a ficcionar una teoría; a imaginar posibles y nuevos usos de la ficción, profanando las teorías para imaginar modos de hacer otros” (p. 20). Se trata, entonces, de una oscilación entre la teoría y los objetos estéticos, un modo de leer que supone otras jerarquías entre los órdenes del discurso en las que “la imaginación y la ficción emergen como modos de producción estético-políticos privilegiados que guían el hacer teórico” (Maccioni, Milone y Santucci, 2019, p. 312) al tiempo que se reconoce en la ficción un modo singular de conocimiento crítico.

El estado actual de esta investigación nos ha permitido identificar una problemática, trazar algunos límites dentro de los cuales volverla relevante y recorrer esa topografía colocando aquí y allá mojones con forma de interrogantes. Nos interesaba saber cuáles es el alcance de la teoría de la ficción de Saer, qué lugar ocupa la ficción en las discusiones contemporáneas sobre capitalismo, subjetividad e imaginación y de qué modo se emparentan las discusiones actuales sobre realismo capitalista y antropología especulativa con los planteos de Saer.

A partir de la indagación y reconstrucción de la teoría de la ficción de Juan José Saer, cuyo momento de mayor incidencia ubicamos en los años ochenta, nos proponemos trazar vínculos con la crítica y la estética contemporáneas. Centralmente, proponemos que la idea saeriana de ficción como antropología especulativa, tal como aparece planteada en “El concepto de ficción” (2010), se proyecta en debates próximos al posthumanismo que ven en la ficción y en la literatura la afirmación de una realidad que no excluye lo no existente e inverificable y la ampliación de los horizontes políticos de una “ontología inreal”.

Los debates teóricos y estéticos de la literatura y la crítica argentina de la posdictadura se centraron en los vínculos entre la literatura y lo político, la literatura y la teoría, la literatura

y la crítica. Estas relaciones suponen distintas modulaciones de una sola oposición: por un lado, la literatura como discurso falso, no verdadero, producto de la imaginación, por el otro, la crítica, la teoría y la política como próximas a lo real, dadas sus pretensiones de objetividad y de correspondencia con lo real. Estos pares, en general conceptualizados como opuestos, en alguno de cuyos polos es necesario pararse para dar cuenta del otro, son disueltos en tanto representan de algún modo falsas antinomias.

Una de las preocupaciones centrales de la producción de Saer es la relación entre real y ficción, más específicamente lo real *en* la ficción, aunque su primer paso teórico sea desarmar esa oposición aparente ya que, ante la pregunta por si es posible narrar la realidad, es necesario no solo cuestionar la obediencia que la literatura debería prestar a los hechos, sino, además y previamente, problematizar qué es la realidad. Saer propone que antes de lo real está lo material, que no puede describirse a priori y que rehúye a las estructuras clasificatorias del lenguaje. Es en la materialidad donde se sumerge la ficción para traer lo real y darle forma, que es una consecuencia de la especulación ficcional: “narrar no consiste en copiar lo real sino en inventarlo” (Saer, 2010, p. 168). La narración parte de la muda e insignificante materia a la que le otorga un sentido al incorporarla a narraciones concretas, y cualquier pretensión de objetividad solo puede partir de una “noción incuestionada de realidad” (Saer, 2010, p. 166) que termina por convertirse en ideología.

Este volver real lo material es la tarea propia de la ficción que Saer conceptualiza como “antropología especulativa”. Si una idea rudimentaria de realidad, a la que el autor se opone, conduce a la pretensión de poder narrarla tal cual es, también da lugar a la posibilidad de efectuar contrastaciones entre ella y la ficción a fin de decidir si lo que la ficción nos ofrece es verdadero o falso. Estos intentos de verificación son inútiles y yerran en su pregunta, no porque lo ficcional deba considerarse automáticamente como falso: al contrario, la ficción no renuncia a la realidad, sino que se opone a una “actitud ingenua que consiste en pretender saber de antemano cómo esa realidad está hecha” (Saer, 2010, p. 11). La especificidad de la literatura –su dimensión especulativa– es, justamente, su “salto hacia lo inverificable”, que le posibilita adentrarse en lo real a fuerza de modelarlo en cada intento, pero sin la constricción de tener que adecuarse a una presunta realidad preexistente. La ficción, así entendida, no trabaja con los hechos, la ficción es el hecho que permite configurar, de modos que le son específicos e inexpropiables, una realidad que no da por sentado.

La centralidad de la idea de antropología especulativa en la teoría saeriana de la ficción ha dado lugar a relecturas y reelaboraciones contemporáneas, aunque desde latitudes y preocupaciones distintas, que imaginan nuevas formas y tareas de la crítica. Es desde este punto de partida y mediante una atenta relectura de Levi-Strauss que Alexandre Nodari, por ejemplo, propone pensar en conjunto a la ficción literaria y la antropológica en tanto formas experimentales concretas del proceso ilimitado de objetivación del sujeto. La literatura, tanto como la etnografía, torna experienciable y traducible el “hacerse otro”, que es la condición primaria de la subjetividad. Es precisamente la estructura ontológica de la ficción la que pone en evidencia que no existe una unidad unívoca del sujeto, ya que la literatura propicia una despersonalización y una subjetivación en *egos experimentales*. El contacto con el mundo implica un salir de sí como única forma plena de ser uno mismo. La estructura ontológica de la ficción es justamente ese estar al mismo tiempo dentro y

fuera de la realidad: ni real ni irreal, sino *inreal*. Nodari toma el concepto de *inrealidad* de Clarice Lispector: lo que no existe, la inexistencia ficcional de la literatura, también es una in-existencia, es decir, forma parte de lo real y lo constituye (Nodari, 2015, p. 82). En este sentido, igualar *real* a *existente* implica sostener una visión empobrecida de lo real.

Es justamente a partir de la noción de “inrealidad” que Nodari desarma, al igual que Saer, la oposición entre ficción y realidad afirmando que lo existente, no ficcional, es solo uno de innumerables modos imaginarios y experimentales de ser. La literatura, entonces, afirma una ontología que no privilegia lo actual y en la que conviven “lo posible y lo efectivo, lo existente y lo inexistente”, se trata de “la zona de la ‘seudoexistencia’, del ‘cuasi ser’, el ‘extra ser’ o ‘ser-fuera’, donde todo tiene ser, incluso cuando no tenga ser en sí, y que abarca desde los seres de ficción hasta los objetos imposibles” (Nodari, 2015, p. 82).

Otros críticos contemporáneos también recorren el camino antropológico y sitúan a la ficción como una potencia propiamente humana para desarreglar la configuración actual de la triangulación entre capitalismo, imaginación y subjetividad. Para Fisher el capitalismo ocupa sin fisuras el horizonte de lo pensable ya que ha colonizado la vida onírica y la imaginación mediante el modelado preventivo de deseos, aspiraciones y esperanzas: la cultura capitalista *precorpora* los gestos disruptivos y los ofrece como falsas alternativas que, debido a la demanda de posiciones “antisistema”, terminan ocupando el lugar de estilos dominantes. En la misma dirección, Raúl Rodríguez Freire (2019) también señala la “captura de la imaginación” como una de las claves de la cultura del neoliberalismo contemporáneo y propone una defensa de la ficción en un momento en que pareciera peligrar frente a un “referencialismo” que se apodera de todo el campo de la percepción y atenta contra la capacidad de simbolizar.

Este estado de “miseria simbólica” reviste especial gravedad, en tanto que, según Rodríguez Freire, ficción y subjetividad están mutuamente implicadas de modos estructurales y profundos, ya que la simbolización no es una capacidad humana entre otras, sino que es un elemento central de aquello que nos hace humanos, y su repliegue y captura en las lógicas algorítmicas del semicapitalismo puede comprenderse en el marco del realismo capitalista, una especie de “monopolio de la narración legítima” que desmantela las condiciones de posibilidad de cualquier tipo de narrativa que establezca un vínculo con la futuridad por fuera del sistema capitalista.

Este realismo, distinto, pero no opuesto al realismo literario como género, tal como podríamos conceptualizarlo desde la teoría literaria, se parece más “a una atmósfera general que condiciona no solo la producción de la cultura, sino también la regulación del trabajo y la educación, y que actúa como una barrera invisible que impide el pensamiento y la acción genuinos” (Fisher, 2018, p.41). El resultado de este condicionamiento es “la idea muy difundida de que el capitalismo no es solo el único sistema económico viable, sino que es imposible *imaginarle* una alternativa” (Fisher, 2018, p. 22). El énfasis en la imaginación de estos planteos parece conducirnos a las puertas de una aporía insalvable: la alternativa debe ser *imaginada*, pero la imaginación está capturada en los estrechos límites trazados por el semicapitalismo.

Si bien aún lo por hacer excede en dimensión y profundidad a lo hecho (¿no es acaso siempre así?), queremos cerrar esta intervención destacando un punto que se ofrece como

una palanca con la que, si no destrabar, al menos dislocar los engranajes de este encierro de la crítica. El “pacto ficcional” consiste en la “desrealización” del mundo para dar consistencia a otros mundos solo accesibles por el texto literario: la salida de lo real-existente no es, entonces, un gesto escapista, sino un modo de crear un “subsuelo existencial” menos empobrecido que evade los dispositivos de control de la imaginación. Si el capitalismo depende del realismo para su reproducción, el porvenir de lo humano depende de la literatura y su infinita capacidad de construir realidades.

Referencias

- Fisher, Mark (2018). *Realismo capitalista. ¿No hay alternativa?* Buenos Aires: Caja Negra.
- Maccioni, Franca; Milone, Gabriela y Santucci, Silvana (2019). Imaginar, hacer: ficciones y fricciones teórico-críticas. *Revista Landa*, 8 (1). 311-323.
- Maccioni, Franca; Milone, Gabriela y Santucci, Silvana (2021). Ficción teórica. En Maccioni, Franca; Milone, Gabriela; Santucci, Silvana (Eds.) *Imaginar/hacer. Ficciones teóricas para la literatura y las artes contemporáneas*. (pp. 18-30). Córdoba: Área de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades – UNC
- Nodari, Alexandre (2015). A literatura como antropología especulativa. *Revista da Anpoll*, 38(1). 75-85.
- Piglia, Ricardo (2014). *Crítica y ficción*. Buenos Aires: Debolsillo.
- Rodríguez Freire, Raúl (30 de mayo de 2019). *Sin literatura, lo humano no tiene porvenir*. Mímesis. <https://edicionesmimesis.cl/index.php/2019/05/30/sin-literatura-lohumano-no-tiene-porvenir-por-raul-rodriguez-freire/>
- Saer, Juan José (2010). *El concepto de ficción*. Buenos Aires: Seix-Barral.



Gestos de la crítica.

Entre la heurística y el sondeo

Natalia Lorio
FFyH- CIFYH- UNC
nalorio@unc.edu.ar

Resumen

Si el trabajo de la teoría es brindar modos de ver y pensar, ofreciéndose como máquina óptica, y si es que la crítica podría presentarse como un *hacer* al interior de la teoría, la propuesta de este trabajo es reconocer en ese repliegue del pensamiento sobre sí mismo, gestos que posibilitan tal vuelta, tal pliegue. Si la crítica puede ser un modo de producir otras miradas, potenciar otras lecturas, transformar sentidos y -porqué no- interrumpir un decurso dado, quisiéramos ahondar en modos singulares de esos gestos que se ofrecen en una suerte de medialidad entre el pensamiento y lo que se piensa. Retomamos ese sentido del gesto en tanto localización y proyección, momento, deseo y espera, entorno, orientación e interioridad, esa flecha redireccionada a la crítica será nuestra apuesta de lectura. Así, propondremos modos singulares de gestos críticos (el temor vía Jonas y Anders y el sondeo vía Isabelle Stengers) que se nos presentan como atisbos metodológicos heurísticamente potentes para repensar la crítica.

"Hay ocasiones en las que una fuerza casi infinitesimal es decisiva"

Weil, La persona y lo sagrado

La búsqueda de un pensamiento crítico debería poder conmover la *episteme* (o al menos, poder establecer cruces, hablar lenguas de cruza, para socavar al menos el abecedario en el que se escribe esa crítica). Desde ahí, es válido preguntarse: ¿cómo construir un pensamiento limítrofe?, ¿cuáles serían esos límites entre lo crítico y jovial?, ¿cuál su modulación limítrofe o intersticial? Situamos entonces a la crítica entre lo teórico y la *praxis*, en orientación en la que la contundencia de un "poder ver" -en el que la teoría es una máquina óptica, certera, precisa-, a la vez pueda imaginar y potenciar futuros deseables, otras formas de vida.

Recojamos algunas pistas para tensionar la máquina óptica de la teoría con la crítica. Oscar del Barco en dos momentos: 1. en *El Otro Marx* (2008) indagando por el impensado del marxismo, por su otro y la apuesta por abrir a ese otro (Freud, Nietzsche, Artaud, y tantos otros que pudieran mostrar lo reprimido de lo real) desde lecturas que pudiera mostrar y hacer ver ese impensado del marxismo. 2. En *La intemperie sin fin* (2008) y *El abandono de las palabras* (2010), desde la lectura de la realidad en términos materialistas apunta desde una lectura crítica que ya no se trata solo de crisis, sino de algo más contundente: la catástrofe como certeza: "Es probable que nos encontremos en el umbral de una Edad negra sin equivalentes en la historia. Si el mundo no estalla, su lenta descomposición durará siglos y la teleología técnica del Sistema actual nos arrastrará en una caída sin retorno" (del

Barco, 2008, p. 12). No puede negarse que la máquina óptica de la teoría hace ver y hace ostensible lo que quizá ya esté aquí, sin embargo, acaso sea posible también pensar en términos críticos sin desajustar la mira de lo que aparece, pero haciendo ver no sólo lo que ya está aquí, sino también signos de lo que pueda abrirse, imaginarse (no una fábula inocente, sino gestos de torsión, un hacer, una heurística por la vía positiva).

Isabelle Stengers (2017), en este sentido, sitúa lo que ella llama las “alternativas infernales” ese tipo de descripción fatalista, y facticista que sólo propone opciones o vías indeseables, de un *mal necesario* o casi un conjuro (nominal, conceptual, que funciona) y en la que se despotencia la imaginación de otra cosa. Crítica a la crítica, como si una buena descripción pudiera “corregir” o cambiar lo que está mal. Desde ese señalamiento, resulta interesante el vínculo entre el sentido de una heurística y los gestos que desencadena, pues recordemos que en griego tensa el hallazgo y la invención, es decir, entre lo que está (pero hay que hallar, buscándolo, deseando encontrarlo) y lo que se inventa, y es nuevo.

I.

Podríamos entonces situar dos modos de la heurística y sus gestos concomitantes: una heurística por la vía de lo negativo (donde la heurística del temor propuesta por Hans Jonas podría tomarse como paradigma¹) y una heurística por la vía de lo positivo (o lo deseable). De esa heurística por la vía de lo negativo que situamos a partir de Jonas nos interesa en particular que articula la relación entre crítica y acción a partir de la propuesta de un procedimiento o una guía metodológica que articule “el saber ideal y el saber real” en esta ética orientada al futuro, pero que aquí podríamos tomar prestado para el planteo de un pensamiento crítico (en tanto práctico) que articule o pliegue principios razonables (en una fundamentación teórica) y que no se abandone, ni abandone al sentimiento. El sentimiento de la heurística jonasiana es el temor. La crítica a la utopía moderna y la idea de progreso que se hace patente en *El principio de responsabilidad* (1995) plantea la necesidad de elaboración de un saber que *haga de eslabón* entre el saber real -de la esfera fáctica-, el saber ideal -referido a los principios éticos- y el saber práctico -referido a la aplicación política que “sólo puede operar con esta proyección hipotética sobre lo que puede esperarse, bien para promoverlo, bien para evitarlo” (Jonas, 1995, p. 64).

En esa búsqueda de un tipo de ética, o de crítica que aune esas dimensiones del saber y facultades, Jonas propone una herramienta metodológica que nos permita “afianzar una

1 Para el desarrollo la *Heurística por la vía de lo negativo* a tomaremos a Hans Jonas (1995) quien se encuentra ante la urgencia (aunque no tan urgente como hoy) de repensar la acción en otras dimensiones temporales que no sólo son el aquí y ahora, necesidad dada por la acumulación de efectos de la técnica, la ciencia y la economía capitalista que le da impulso. La propuesta de una heurística está atravesada en jonas por la puesta en cuestión de la idea de acción: es preciso replantear qué es la acción hoy, o en qué se ha constituido la acción humana. Si bien en el caso de Jonas se trata de pensar una ética orientada al futuro por la continuidad de la vida humana (vida digna de ser vivida) y la supervivencia de todo tipo de vida sobre el planeta tierra, esta heurística del temor propuesta por Jonas supone que es más fácil conocer la presencia del mal que del bien, porque así lo experimentamos: “mucho antes sabemos lo que no queremos que lo que queremos” (1995, p. 66). Nos preguntamos si aquello que Jonas nos plantea para la filosofía moral vale también para la crítica: primero consultar antes nuestros temores que nuestros deseos (para averiguar lo que realmente apreciamos), segundo procurar una representación de aquello temido acorde (procurada adrede, anticipatoria) para evitarlo o ponerle “freno”.

imagen verdadera del hombre" (1995, p. 65): una heurística del temor que nos acerque la representación de aquello que tememos (ya que muchas veces no sabemos qué es lo que deberíamos hacer, pero sí sabemos a qué le tememos). Se presenta primero, entonces, la revulsión del sentimiento y luego el saber; y es este saber el que nos puede llevar a representarnos aquello que está en riesgo o peligro. La heurística del temor tal como la plantea el autor es un tipo de saber hipotético acerca de "aquello que hay que evitar". La propuesta Jonasiana se orienta a posibilitar una representación del peligro, pues "Mientras el peligro es desconocido no se sabe qué es lo que hay que proteger y por qué" (1995, p. 66). Se trata entonces de un saber de lo posible que articula un tipo de representación (que deberá ser acorde y que se encuentra con la complejidad, lo insondable, lo impredecible). No obstante ese saber se pliega una heurística que supone la invención que, si bien no cuenta con invenciones anticipadas, sí puede poner en marcha experimentos mentales en una casuística imaginaria (69) que pueda rastrear/poner a prueba no tanto principios ya conocidos, sino descubrir los todavía desconocidos².

Cuando Jonas afirma que "solamente sabemos *qué* está en juego cuando sabemos *que* está en juego" (1995, p. 65) pone en juego una modalidad de la imaginación en vínculo con el sentimiento, advirtiendo que el temor no puede ser patológico, sino la apelación a un sentimiento apropiado a lo representado o "la preparación para la disposición a dejarse afectar [por una felicidad o por una desgracia solamente representadas de las generaciones venideras]" (67).

Si no tuviéramos en cuenta el contexto fáctico, teórico e intelectual de este desarrollo, resultaría llamativo el grado de cercanía entre este desarrollo y el de Günther Anders en "Tesis para la era atómica"³. Anders señala a partir del oxímoron de "El coraje de temer" el rol de la imaginación en una heurística crítica: apunta a que imaginar la nada implica recuperar nuestra capacidad de temer en tanto y en cuanto pueda corresponderse "a la magnitud del peligro actual" o "llegar a producir el miedo equivalente a la magnitud del peligro real" (2004, p. 31). Según Anders, nuestro tiempo es la Era de la Incapacidad de Temer y es por ello que expandir la capacidad de la imaginación implica también incrementar la capacidad de temer. Las formulaciones paradójicas que propone tales como "ten el coraje de estar aterrorizado", o de "un temor intrépido", "un temor excitante" (puesto que nos llevará a las calles más bien que bajo las camas), "un temor amante; no temor del peligro que aguarda, sino temor por las generaciones venideras" (Anders, 2004) tienen la potencia de articular teoría, imaginación y praxis. La imaginación en estas tesis y en *La obsolescencia del hombre*, está atravesada por la posibilidad de calibrar el mundo en el que vivimos y sus abismos, por lo tanto se trataría de una imaginación deseante y una imaginación temerosa⁴, que se dan en simultáneo, plegadas diríamos aquí.

2 Función heurística que no es ajena al hacer de la ciencia ficción.

3 Agradezco los generosos comentarios de Isabel Naranjo Noreña que propiciaron estos desarrollos sobre los vínculos entre las formas del temor en Jonas y Anders.

4 En el epígrafe de *La obsolescencia del Hombre* (Vol II) encontramos la siguiente indicación: "No basta con transformar el mundo. Eso lo hacemos sin más. Eso sucede ampliamente incluso sin nuestro concurso. También tenemos que interpretar esa transformación. Y precisamente para transformarla. Para que el mundo no siga cambiando sin nosotros. Y no se transforme al final en un mundo sin nosotros" (Anders, 2011).

II.

Desde aquí, ciertos rasgos de la *heurística por la vía negativa* podrían tomarse para abrir hacia el desarrollo de lo que aquí llamamos una *heurística por la vía positiva*: a saber, la implicancia del sentimiento para una buena lectura/crítica de los acontecimientos, la preparación para la disposición a dejarse afectar, una casuística que se monte en la imaginación y que pueda rastrear o inventar principios, o descubrir los todavía desconocidos. Para el desarrollo la *heurística por la vía de lo positivo* tomaremos a Isabelle Stengers y Phillipe Pignarre que, en *La brujería capitalista*, llevan a cabo una crítica al capitalismo que pueda evadir(se) del camino de cierta inercia que lleva a la impotencia. La mirada que trazan lxs autores sobre el capitalismo lo liga a la brujería en tanto que supone una conjunción de creencia, máquina de someter y de inventar, de extraer fuerza. En la descripción que hacen del capitalismo (de ese “animal”) juega un rol fundamental para la crítica el poder de lo que llaman alternativas infernales:

conjunto de esas situaciones que no parecen dejar otras opciones más que la resignación o una denuncia que suena un poco hueca, como marcada de impotencia, porque no da ninguna salida, porque siempre vuelve a lo mismo: lo que debería ser destruido es todo el “sistema” (Stengers y Pignarre, 2017, p. 61).

Esta estrategia para la naturalización de la violencia y el sufrimiento capitalista, plantea falsas dicotomías y tenazas del pensamiento y de la acción, que parece desdibujar la historia y presentar todo panorama o las alternativas bajo el signo de la urgencia y el desastre (un ejemplo de estas tenazas sería “minería o pobreza”). La imagen de estas alternativas infernales es la de estar atrapados entre dos fuegos y eso marca, para la crítica, una revisión acerca de lo que las palabras hacen y lo que las palabras son, pues “las palabras tienen un poder. Pueden envenenar, encerrar en dilemas, generar disputas interminables. También pueden crear, producir o confirmar potencialidades debilitadas por el veneno de otras palabras” (38).

Stengers y Pignarre caracterizan al capitalismo como un sistema de flujos reorganizadores móviles que captura y cambia cuerpos, mentes y afectividades a partir del planteo de lo urgente y lo inevitable. Aseguran desde allí que “El capitalismo nada tiene de una evidencia empírica” (45). Asimismo, al hablar de brujería capitalista remiten al poder performático que actúa con violencia y que supone una creencia en esas alternativas infernales que, por medio de la creencia en esas alternativas, convierte a la crítica (también) en su secuaz. La brujería capitalista es la capacidad de producción de servidumbre (76), servidumbre que involucra también a las ciencias, los saberes y a la crítica cuando se convierte en su secuaz.

La figura crítica que proponen, como contrapartida, es la de sondeadorxs, una suerte de “buen sentido” del oportunismo en tanto una fuerza, de lo que conviene en una situación, entendido el oportunismo también como la posibilidad de contemporizar la historia y el sentido de lo posible. El gesto crítico del sondeo es aquel que, en medio de las alternativas infernales se puede preguntar “¿Se puede pasar por acá y cómo?” (Stengers y Pignarre, 2017, p. 40). Lxs sondeadorxs son herederos de múltiples tradiciones de pensamiento o de crítica (de Marx, de Foucault, de Deleuze y Guattari, pero también de grupos en lucha como

las feministas, ecologistas radicales, de lxs campesinos, de lxs pueblos originarios, etc.), sin que sea necesario, a la vez, emparentarlo con un argumento de autoridad.

Si con De Certeau (2005) entendemos el gesto en tanto localización y momento, deseo y espera, entorno, orientación e interioridad, el gesto crítico propuesto desde la lectura de estos autores será esa flecha redireccionada en la que el sondeo permite pasar *entre*. Como dicen Stengers y Pignarre “hay que producir ese diagnóstico en un modo operativo que haga una diferencia y no se atrinchere en la redundancia de la denuncia” (2017, p. 46) La tarea crítica que proponen es la de poder convertirse en hijx de un acontecimiento (con el grito de Seattle “¡Otro mundo es posible!”), no “nacer de la inocencia” (35), sino de lo posible que un acontecimiento crea... un “como si” de lxs niñxs, en tanto un acontecimiento crea su ahora, pero que en tanto supone también discernimiento es lo contrario al infantilismo.

Aquí reconocemos la aparición de la heurística: inventar modos en esos “entre”: proponen una crítica que pueda volverse una pragmática. Retomando a Marx, si no se trata solo de interpretar sino de transformar, a partir del momento en que se activa la transformación es necesaria una puesta a prueba, pues “la verdad de una idea, de una definición o de una hipótesis no es otra cosa que su verificación, es decir, la manera en que puede producir *consecuencias que orienten la acción*” (Stengers y Pignarre, 2017, p. 51). Mientras que plantean que el capitalismo es antipragmático, puesto que sus consecuencias no le incumben, las externaliza (“que las pague otro”) esta heurística cobraría un nuevo sentido pragmático no desvinculado de la imaginación, de cómo es posible pasar entre alternativas infernales⁵.

III.

Considerar los gestos de la crítica nos sitúa en la difícil tarea de mensurar los modos de relación entre el saber, la orientación del actuar, la oportunidad de una pragmática necesaria. En el entramado que hemos propuesto puede advertirse que no sólo se hace necesario un principio de racionalidad, sino también la modulación de la imaginación y los sentimientos que hagan posible otros modos de vida. Salir de los binarismos, afrontar nuestros temores pero calibrando la potencia de lo positivo, sondear las alternativas infernales- y poder pasar por ellas- , articular y poner en juego el aspecto performático de la crítica y sus heurística reúnen aquí, en esta propuesta, los gestos de la crítica que nos interesan. Gestos que puedan llevar, conducir, pero también mostrar lo in-acabado de su tarea.

Bibliografía

Anders, Günther (2004). Tesis para la era atómica. en *Revista Artefacto. Pensamiento sobre la técnica* n° 5, pp.15-32.

(2011). *La obsolescencia del hombre Vol II*. Valencia: Pre-textos.

⁵ En este marco no es descabellado plantear el vínculo con lo que plantea Donna Haraway respecto del sentido y la importancia de “contarnos otras historias”, generar otros parentescos, bajo las diversas modulaciones de lo que se abre con SF. (Cf. Haraway, 2019)

de Certeau, Michel (2005). *La debilidad de creer*, Buenos Aires: Katz.

del Barco, Oscar (2008). *El Otro Marx*. Buenos Aires: Milena Caserola.

(2008) *La intemperie sin fin*. Córdoba: Alción.

(2010) *El abandono de las palabras*, Buenos Aires: Letra viva.

Haraway, Donna (2019) *Seguir con el problema*. Madrid: Consonni.

Jonas, Hans (1995). *El principio de responsabilidad*. Barcelona: Herder

Stengers, Isabelle y Pignarre, Philippe (2017) *La brujería capitalista*. Buenos Aires: Hekht.

Weil, Simone (2001), "La persona y lo sagrado" en *Nombres*, Año XI, n°16, pp. 141-165.
Recuperado a partir de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/NOMBRES/article/view/4034>



Made in China: el ejercicio crítico del *shanzhai*

Julia Jorge
IDH – UNC. Conicet
mariajuliajorgeauad@gmail.com

Sofía Benencio
SeCyT – UNC
sofia.benencioc@gmail.com

Resumen

Desde la caligrafía china, el hecho de copiar es un gesto que conjuga el deseo creativo y el ejercicio de la repetición, es decir, de la insistencia en lo mismo como re-creación -no de lo idéntico- sino de la diferencia. Este trabajo propone esbozar los pasos conceptuales de esta danza: falsificación, copia, original son algunos de las variaciones y funcionamientos de este gesto. Como explica Byung-Chul Han en *Shanzhai* (2016), la relación entre la práctica de la copia y el pensamiento chino evidencia los conceptos fundamentales en los que se sustentan las artes y la cultura china como. En su versión contemporánea, la copia configura una lógica de producción del mercado chino que evidencia el auténtico espíritu del *Shanzhai*, neologismo utilizado para nombrar el *fake* o la copia pirata con sello *made in China*. Nos proponemos reflexionar en torno al concepto de *shanzhai* y su coreografía conceptual a fin de identificar su potencial para el ejercicio crítico para establecer un diálogo intercultural en dos casos: una serie de obras plásticas de Hernán Camoletto y una concepción singular de la política atravesada por la repetición. Este trabajo aspira hacia una imaginación teórica que sirva para pensar tanto la inventiva política como las artes contemporáneas.

Palabras clave: *shanzhai* - copia - crítica - falsificación

Ejercicio crítico

Algunos textos y libros del pensador coreano Byung-Chul Han escenifican una zona de contactos evidentes entre algunos pensadores de la filosofía occidental, como Leibniz, Heidegger, Hegel, entre otros, y ciertas nociones del pensamiento asiático en general, particularmente del budismo filosófico y el taoísmo. Aunque la escritura de Han ha sido cuestionada, logradas o no, sus ideas son disparadores de muchas investigaciones actuales y, especialmente, propician algunos desarrollos singulares, como lo es el presente trabajo.

En el caso de *Shanzhai, el arte de la falsificación y la deconstrucción en China* (2016), ese impenetrable rojo disloca conceptos instalados en ciertas zonas del pensamiento sobre el arte y la literatura contemporánea, tales como la noción de *original*, de *propiedad intelectual*,

y de *copia*. La tentativa de Han es esbozar las diferentes concepciones de estas nociones en China a partir de lo que llama *contrafiguras* del pensamiento oriental para sostener un enunciado pilar de su ensayo, a saber: “el pensamiento chino es desde sus comienzos deconstructivo” (2016:12).

Entre las ideas más significativas para sostener esta afirmación, Han retoma la nada budista como negatividad productora de los movimientos de des-creación y ausencia. Esta nada funciona como contrafigura del ser, de la permanencia y esencia, así como el camino taoísta del cambio incesante. Así presentado, el pensamiento chino concibe el tiempo y la historia de forma diferencial. Por ejemplo, el acontecimiento no se presenta como ruptura o interrupción sino como “brecha en la transformación continua” (2016: 13). En este sentido, en China tampoco se concibe una noción de origen, identidad u original sino de una *huella* sin promesas, sin genealogía ni teología posible. Se trata de una *huella* que se borra “en favor de un proceso que no admite fijación esencialista” (2016: 21), que admite su reproducción en tanto que: “la figura fundamental del pensamiento chino no es el ser uniforme y único, sino el *proceso* poliforme y heterogéneo” (2016: 21).

Otra de las contrafiguras es el sello de ocio o en chino *xiang zhang*, esta especie de firma china, en rojo, a un lado del cuadro, que puede contener desde un seudónimo hasta un poema, puede ser uno o varios en el mismo cuadro. A diferencia de la escritura bajo firma, de la idea de autoría, de fechar y territorializar una obra, este sello propicia un diálogo con la pintura, borroneando en esa comunicación la idea de autoría. El ejercicio del copiar en sus dos variantes chinas, *fangzhipin* -copias evidentes por su diferencia- y *fuzhiping* -copias idénticas-, es propio del modo de ejercitarse en la pintura, así como de alabar el trabajo de otro pintor. No se trata de una creación *ex-nihilo* sino de des-creación en tanto que en el gesto de copiar debe incorporar la huella de la intervención, de la voluntad, de la intención de diálogo con su anterior. Para Han, la concepción china de la copia se aproxima a la reproducción de la naturaleza, en tanto que en la reproducción modular y con variaciones nuevas no interviene genio alguno, sino la misma perpetración de la vida, a través de formas no siempre idénticas.

En su versión contemporánea, en China copiar responde a la lógica de producción del mercado chino -cuya sede principal está radicada en la ciudad de Shenzhen- y evidencia el auténtico espíritu del *shanzhai*, neologismo utilizado para nombrar el *fake* o la copia pirata con sello *Made in China*. Se trata de una reproducción por variación y modulación, cuyo propósito no es producir un objeto singular y original, sino la reproducción en masa. Un tipo de reproducción que modula lo idéntico a la vez que genera diferencias. Para Han se trata de la sistematización del método des-creativo que reivindica: “la diferencia transformadora, el diferir activo y activador; frente al ser, el camino. Así es como manifiesta el *shanzhai* el genuino espíritu chino” (2016: 79–80).

Ahora bien, en el afán de elaborar estas contrafiguras, Han recurre el ejercicio de comparación a la hora despertar al gigante rojo dormido dentro de nuestro pensamiento. Las contrafiguras permiten una primera conceptualización de nociones a partir del contrapunto. Al internalizar de esta manera dichos conceptos, podemos permitirnos dar un paso más allá. François Jullien en *Entrar en un pensamiento* afirma que el ejercicio de la comparación agota la potencia que se revelaría si hiciéramos otro gesto: *entrar*. Un entrar

en potencia, en tanto no pasa de un exterior a un interior, sino que permanece en el umbral. Desde allí, no hay dudas, no hay preguntas, no hay comparaciones. Hay que abandonar estas operaciones con las que la filosofía occidental se ha desarrollado e introducir una apertura. Ese gesto de umbralizar (de *alumbramiento*) permite introducir las distancias con respecto a nuestras categorías y operar desde la *entrada*. Permitirnos establecer relaciones sin preguntas previas para leer el presente, sin voluntad de verificación sino tras el deseo de crítica. El gesto crítico que aquí proponemos parte del derecho a delirar China. Siguiendo a Jullien, si la comparación es no desplazarse, entrar como modo de introducir una apertura permite “sondear” las evidencias de nuestras categorías. La constelación de contrafiguras que reúne *Shanzhai* son umbrales para comenzar a decir, en otras palabras, para ejercitarnos en una crítica con el sello *Made in China*, dirigida a los no-sinólogos. Un ejercicio crítico de impronta china pero que viaja de regreso a occidente.

En los siguientes apartados, a partir de ese gesto de ingreso a un pensamiento, se utiliza la figura del *shanzhai* para abordar dos casos específicos. En primer lugar, proponemos poner en escena las variaciones de esta noción (especialmente con el procedimiento de copia y calco) a fin de identificar un desplazamiento de esta hacia zonas no necesariamente chinas. Tomando el caso de una serie de obras del artista plástico Hernán Camoletto, exponemos cómo la figura del *shanzhai* en sus variaciones permite repensar un uso del lenguaje que produce un *efecto de copia*, lo cual nos permite configurar una especie de lingüística falsificada. Y, en segundo lugar, se abren algunas preguntas en torno a qué tipo de política se puede pensar a partir de la figura de la repetición. En este sentido, se mencionan dos dimensiones que pueden servir como hipótesis iniciales: por un lado, la repetición como desmontaje y, por otro, como posibilidad de invención política. Hacia el final se elabora una breve reflexión respecto del carácter ético de la repetición como herramienta de control social a gran escala.

Una lingüística falsificada

No ingresar ni retirarse. No comparar ni interrogar. Entonces, para evidenciar este gesto crítico proponemos, por mi parte montaré una escena que apunta a discutir el último apartado de Han sobre productos o el arte del *shanzhai*. La copia modulada y/o la repetición por variación se presentan como originales respecto a sus originales. Por ejemplo, la versión de *Harry Potter y la muñeca de porcelana* se presenta como la variación china con respecto a la original. Pero, siguiendo a Jullien, si para entrar en un pensamiento chino debemos inquietar los conceptos, en el sentido de turbar y poner el movimiento, en vez de partir de las dudas o de la interrogación, la categoría de *shanzhai*, prescindiendo de la contrafigura original, pone en movimiento una lectura que permite ciertas observaciones críticas. Pensaremos la copia no como la repetición diferenciada de un original sino como procedimiento. Un tipo de procedimiento que opera menos por creación de algo nuevo que por *acopio*. En tanto productor de un efecto de sentido, o bien, como un *efecto de copia*, el procedimiento se evidencia en una cierta serie de obras plásticas de Hernán Camoletto.¹ En este sentido, el acopio no permite el rastreo de una genealogía hacia un

¹ Todas las imágenes de las obras de Hernán Camoletto han sido provistas por el propio artista a las autoras de este trabajo.

origen-original sino permite evidenciar, en una especie de diacronía de la copia, un modo de falsificar (hacer pasar por “verdadero” lo copiado) una disciplina, la lingüística, haciendo valer el concepto de arbitrariedad en todas sus dimensiones. Así la copia dice menos sobre el original que sobre la copia: el calco, la copia, la sobreposición, el doble, el reflejo, la sombra, recursos que operan para hacer imaginar una lingüística más allá de sus categorías. Una lingüística hecha de sombras chinescas.

Entonces, la escena: en octubre de este año visité la muestra *Imagen regresiva* en la Galería de Arte Crudo en Rosario guiada por Hernán Camoletto. Allí se exponen obras del artista junto con las de Luis Rodríguez bajo la firma de “muestra individual de a dos” dando cuenta de un diálogo singular. Aunque nos detendremos principalmente en las obras de Camoletto, también señalaremos algunos contactos con la obra de Rodríguez. Lo que intentamos rastrear en esta serie de obras es como se genera un *efecto de copia* a partir de ciertos fenómenos tales como: la sombra, el reflejo, el reverso, el calco, la cita. Estos efectos de copia exponen la potencia crítica del copiar, en tanto borronean la relación con un anterior se potencia la copia cuánto presencia de lo ausente.

La obra de entrada de Camoletto a la muestra se titula *Cadena significativa* (Figura 1) y es la única que no forma parte de ninguna serie. El montaje disloca el concepto lingüístico, ese que entiende que la formación de la línea significativa se hace a partir de la selección gramatical y la coherencia. Sin embargo, la *Cadena significativa* en un gesto metonímico falsifica el concepto lingüístico donde finas cadenas que no encadenan nada atraviesan finos canutos de hierro. En su semejanza con los hexagramas del I Ching, esta frase-signo-obra da la pauta de comienzo que, en vez de dar inicio, expone las etapas de un desarrollo. La cadena significativa, en vez de encadenar, desencadena un desarrollo que se verá fuera de las normativas de la lengua, una manera de soltar las amarras de las categorías. Sin alternativas gramaticales a diferencia de aquellas que nos propone la sintaxis (género, persona, número), aun así, el significado de la cadena significativa expone cierta cohesión dada por la repetición de la cadena y el canuto, un primer modo de la copia. Así como el primer hexagrama del I Ching para Jullien, la obra *Cadena significativa* se trata de un “enunciado [que] no se refiere a nada en particular, en efecto, no tiene sujeto ni complemento, sino que indica las etapas y la justificación de todo desarrollo: no tiene tanto un sentido, propiamente dicho, sino más bien desarrolla una coherencia”. (Jullien, 2021: 41)

Y este desarrollo no necesariamente exige la concordancia, la serie de Camoletto que se enfila bajo el título *Sistema COPIADOR* lo expresa. Comenzando por el soporte de las obras, a saber: un delgado papel vegetal foliado que proviene de un tipo de libro de registro olvidado: el copiadador. Encontrado en viejas librerías de Olivos por el artista, el libro copiadador tenía la función de duplicar documentos originales de carácter institucional. Los documentos se introducían detrás de las hojas foliadas y por encima se colocaba una tela húmeda encargada de la transferencia de la tinta del original al copiado. Se trataba de un tipo de escaneo rudimentario que aprovechaba la tinta del original para la duplicación. Así la copia conservaba la materia prima de su anterior. Esta copia era auditada por los mecanismos de regulación de las instituciones, como si esa tinta fuera el sello de autenticación del documento. Con estos papeles retirados del libro se componen los *Ensamblajes*. Una subserie dentro del *Sistema COPIADOR* que opera con un modo de *transferencia suspendida*: una

serie de calcos móviles que se detienen en el montaje de la obra, ofreciendo siempre la posibilidad de intercambio. Cada ensamble consta de un dibujo de un florero copiado y modulado en un folio de papel copiado y tras él la inscripción de un “subrayado” en otro folio. En el sistema del copiador la luz y el espacio entre las hojas sobrepuestas simula la operación del duplicado sin toallas húmedas de por medio.

Los *ensambles* arbitrarios entre la palabra y el calco están a cargo del artista y del montajista, el proceso de montaje se vuelve también un procedimiento que en su repetición muestra variaciones. La repetición modulada en esta serie funciona según las posibilidades combinatorias de imagen y palabras. En *ensambles* no hay pretensión de original, la relación entre palabra e imagen es modulable, variable, irrepetible como repetible, lo arbitrario se vuelve un operador oblicuo en cada una de las obras. Por ejemplo, en “Sistema COPIADOR. Ensamble (Di Crosta - García), 2020” (Figura 2), el cuadro calca el florero de Daniel García (Figura 3) y lo pone en diálogo con el verso de Gilda di Crosta: *de la mirada/ veo el hueco reverso* -a modo de homenaje a la pareja que artista y poeta conformaban antes de la muerte de Gilda. El vínculo entre palabra e imagen en la cita, principal modo de la copia, y el calco del florero, otro modo de la copia, revelan en su superposición un acopio afectivo. La mirada del verso citado en la hoja antepuesta *está viendo* el cuadro del florero plano cuyo hueco es reverso, en cierto sentido vuelve contra esa mirada. Solo cuando ambas son ausencias del original, una cita y otra copia, este hueco y esta mirada pueden volverse presencia en el ensamble.

Así mismo, en otro de los ensambles titulado “Sistema COPIADOR. Ensamble (Baldovin - Grela)” (Figura 5) el juego entre el calco y la cita evidencia la relación entre el dibujo plano de Juan Grela (Figura 4) y la simetría con la *memoria como espejo* -imagen extraída de un verso de Glaucé Baldovin. Lo especular siendo otra modalidad de la copia presenta un duplicado sensible ausente de materialidad. La planitud del espejo clausura el volumen del objeto otra vez falsificando, copiando: haciendo pasar por real la duplicación. De este modo, copiar trama ciertas relaciones no sólo entre la imagen y la palabra, sino también entre formas planas y reflectivas.

En este último sentido, vale revelar el contrapunto con la obra de Luis Rodríguez con la cual las series de Camoletto establecen un diálogo de tensión pero que también contienen cierta unidad en torno a la copia y su doble, el reflejo. Una de las taraceas de espejos de Luis Rodríguez refleja, fragmenta y difracta parte de uno de los cuadros de los *Desvelos* de la *serie COPIADOR*. La repetición de espejos y los reflejos que espejan fragmentos sin concordancia de esta obra titulada “Desvelo fractalicio” (Figura 6) también desmontan lo copiado haciendo justicia a la propuesta de una “muestra individual de a dos”.

Por último, el gesto de la copia evidencia otro de sus matices en la serie *Palabra cuerpo cicatriz* (Figura 7). Se trata de una especie de escritura y su doble. En el anverso y reverso de un papel fabrizio se inscriben dos subrayados que dialogan, ahora no hay cita referencial. Sabemos por boca del artista que estos subrayados han sido escogidos a través de un juego entre padre e hijo, quienes sentados ante libros y cuadernos de notas desparramados pescan frases que comparten el espacio de la hoja. Los subrayados de cada uno dialogan sin quererlo, las alternativas de formación de la frase ya no son las de sujeto y predicado sino la de dos generaciones. La escritura a lápiz-punzón que forma la hendidura que se

revela como cicatriz en el anverso (o reverso) del poema es una. Es decir, es la misma en sus dos caras. El diálogo con una lingüística vuelve a ponerse en escena: la sobre cara del signo entre significante y significado se materializa en esa hoja que merece ser exhibida en sus dos caras, pero, aun así, por el montaje de la muestra, demuestra esta imposibilidad de revelar dos a la vez. El anverso depende de su reverso para revelarse.

Falsificar una lingüística en la obra de Hernán Camoletto funciona a través de una metonimia donde los desplazamientos se dan del título a procedimiento, de la realización de la obra y su montaje. Pero, además, opera una lógica del copiadore que falsifica. Si falsificar hacer por verdadera una copia y si en la lógica (china) desde la que estamos pensando no existe algo así como el concepto de verdad, entonces, la pregunta es: ¿Por qué copiar para hacer pasar por verdadero? En este punto se abre una dimensión crítica de la copia. Al identificar los modos de la copia es posible exponer otra clave de su procedimiento: un homenaje, una selección subjetiva y familiar, un otro modo de mirar donde la palabra puesta detrás del calco del florero toma cuerpo para mirar la imagen y no nombrarla. La lingüística como esa ciencia de signos que se constituyen por su diferencia, la gramática como ese conjunto de elecciones y alternativas de la frase, se vuelven conceptos falsificables en la obra que trastocan la intención comunicativa de la estructura de la sintaxis por otra, una más cercana a la poética.

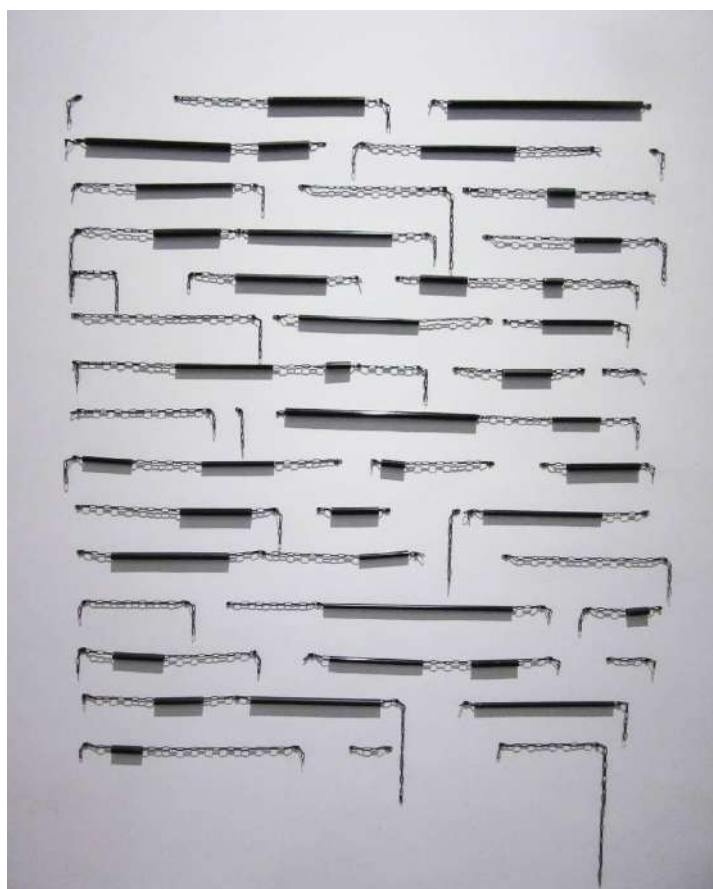


Figura 1 Camoletto, H. "Cadena signifiante" 2019



Figura 2 Camoletto, H. "Sistema COPIADOR. Ensamblajes (Di Crosta – García) 2020



Figura 3 Daniel García "Duelo" 2019



Figura 4 Juan Grela "Florero", 1964



Figura 5 Camoletto, H. "Sistema COPIADOR. Ensamblés (Baldovin - Grela) 2020

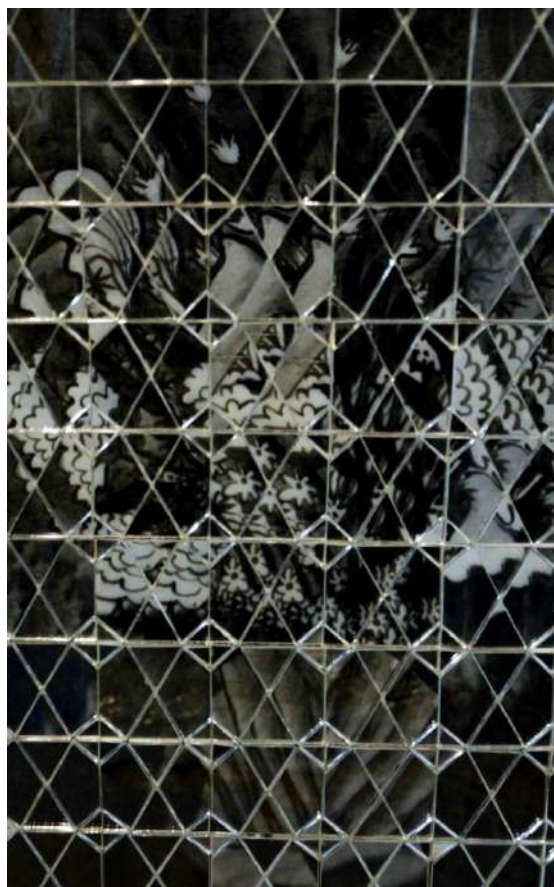


Figura 6 Camoletto, H.; Rodríguez, L. "Desvelo fractalicio" 2022

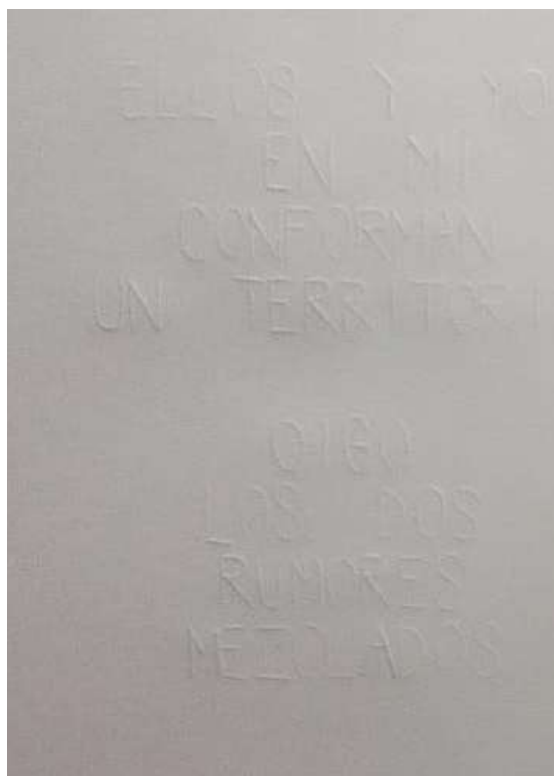


Figura 7 Camoletto, H. "Palabra cuerpo cicatriz" 2020

Una política de la repetición

Otra de las entradas que podemos elaborar en torno a la noción del *shanzhai* surge al plantear la potencia política de la repetición. En otras palabras ¿qué implicancias tendría, en términos políticos, el replicar un proceso, un movimiento? Pero además ¿con qué dispositivos, herramientas y procedimientos contamos para hacerlo? La conjunción con la política puede establecerse en términos generales, pero particularmente aquí nos interesa hacer foco en la organización política, en su *cómo hacer*, que puede involucrar desde la gestión gubernamental hasta la militancia. ¿Qué le hace la repetición a la organización política? Si bien no se pretende responder esto directamente ni de manera definitiva, lo que se busca es entrar al *shanzhai* con estas cuestiones latentes, suspendidas pero presentes, en el umbral del que habla Jullien. En ese umbral podemos pensar la potencia política de la repetición que involucra el *shanzhai* en dos sentidos: por un lado, como un gesto que desarma para poder replicar, y por otro, como una repetición que da lugar a la planificación a la vez que habilita la creación de algo nuevo, una diferencia.

Cuando decimos que el *shanzhai* es un gesto que desarma, hacemos referencia a algo bien específico. En documentales y notas periodísticas que registran, entre otras cosas, el modo de producción del Silicon Valley del hardware, Shenzhen, siempre se menciona un mecanismo particular que tiene lugar antes de la réplica: se desarma completamente el objeto en cuestión. Desde las piezas más grandes hasta las más pequeñas, se genera una desarticulación que, precisamente, sirve para rastrear su composición. De esta manera, no solo se pueden conocer las partes del producto, sino que también pueden aprehenderse las conexiones que existen entre ellas, sus ubicaciones, los materiales a partir de los cuales están hechas, entre otra información determinante para comprender forma, contenido y funcionamiento. En ese terreno resbaladizo que es la entrada a un pensamiento, a una idea, es posible dar cuenta de una operación que aloja un gesto de desmontaje en la política. El vínculo con la historia, en tanto disciplina, permite desarmar un contexto, un hecho, un estado de la situación, rastreando su constitución con la mirada vuelta hacia el pasado. Registrar las experiencias anteriores en torno a una misma problemática, dar cuenta de la constitución de un suceso, un movimiento, un esquema de pensamiento, una puesta en acto. Desarmar, comprender, recrear, reconociendo -al menos, parcialmente- la materia constitutiva.

A partir de allí, podemos indagar en la potencia de la repetición para planificar e improvisar en términos políticos en lo que puede diagnosticarse como un contexto de incertidumbre radicalizada. Teniendo en cuenta, por un lado, el despliegue de los avances tecnológicos que se ha generado desde el comienzo del siglo y que continúa a pasos agigantados, y por otro lado, el estado de la crisis ecológica, en general, y de la crisis climática, en particular, se avizora un contexto que requiere de modos de organización que nos permitan hacer frente a dinámicas complejas y desafiantes. Sin embargo, frente a esta situación, se advierte cierta ineficacia de las recetas, las estrategias, los marcos ideológicos, los marcos teóricos, e incluso las cosmologías a las que nos aferramos durante años. Es por eso que, además de la importancia de la planificación en la organización, es necesario dar lugar a la creación, la improvisación, la inventiva. Lo que podemos recoger del gesto del *shanzhai* es la posibilidad que brinda la repetición de una organización a escala

masiva. A su vez, se trata de una repetición que en sus intersticios aloja una diferencia, una innovación. En este sentido, podemos encontrar en este gesto, una respuesta al problema de la *multiescalaridad*. Pone en diálogo la necesaria planificación a gran escala para hacer frente a fenómenos de gran alcance, al mismo tiempo que introduce diferencias y permite crear. En escala local, mediana o pequeña, hay lugar para lo nuevo, para la inventiva, que tiene la posibilidad entrar en vínculo con la gran escala, a pesar de que estas relaciones sean siempre inexactas, desalineadas y escurridizas en su superposición. Aun así, este diálogo es posible por el hecho de que el trabajo se realiza en forma de red. Esto es fundamental: tal como se puede ver en Shenzhen, el contexto de fuente abierta y libre acceso, da lugar a lo que podemos entender como una ecología de red. De esta manera, la repetición permite planificar en términos organizacionales, dejando una apertura hacia la innovación en entornos colectivos. Estos últimos pueden entenderse más allá de lo humano, atendiendo a las características del contexto actual. El hecho de que la réplica solo funcione en red, y no en términos aislados, adquiere gran relevancia en relación con el *cómo hacer* en política.

Finalmente, es preciso expandir en análisis de la repetición como gesto que, como vimos, brinda herramientas muy potentes para la organización política. Al entrar en él es preciso hacer una pregunta ética. En el marco de la política de respuesta frente a la situación pandémica, durante los últimos años China ha desplegado a lo largo de todo el territorio un sistema de planificación a gran escala con rasgos marcados de control social. En el marco de lo que Flavia Costa (2021) nombra como formas de vida infotecnológicas, la repetición de un mecanismo, articulado a través de decenas de aplicaciones que se descargan en el celular, conduce directamente a la vigilancia continua. En este sentido, se vuelve necesario plantear y distinguir el para qué de la réplica en la organización que, a gran escala, puede dar lugar a modos con mayor grado de dominación, o habilitar procesos emancipatorios y participativos.

Bibliografía

- Han, Byung-Chul (2016) *Shanzhai. El arte de la falsificación y la deconstrucción en China*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Jullien, François (2021) *Entrar en un pensamiento o las posibilidades del espíritu*. Buenos Aires: el hilo de Ariadna.
- Grela, Juan (1964) *Florero. Óleo sobre lienzo, 82x65*. [Figura] Recuperado de: <https://www.mutualart.com/Artwork/-FLORERO-/9228471862A5C5B1>
- García, Daniel (2019) *Duelo. Acrílico sobre tela, 50x40* [Figura] Recuperado de: <https://daniel-garcia.blogspot.com/2019/>
- Baldovin, Glauce (1994) *Con los gatos el silencio*. Córdoba: Argos.
- Di Crosta, Gilda (2009) *Hueco reverso*. Buenos Aires: Huesos de Jibia.
- Camoletto, Hernán y Rodríguez Luis (24 de septiembre 2022) *Imagen regresiva* [Muestra de Arte Contemporáneo] Rosario, Argentina.



El anhelo por Sycorax: La a(fe)ctividad por lo salvaje

Paula Massano
UNLPam-CIFFyH
paumassano@gmail.com

Resumen

No hubo causa de terror más recurrente en el imaginario europeo sobre América Latina que la de ser devorado por el otro salvaje. La pregunta por ¿quién es devorado? o ¿quién devora al otro en la modernidad? ha sido históricamente formulada desde una autoridad militar, epistemológica y académica de decir y decidir quién es el caníbal.

El caníbal es la etiqueta del lenguaje de los otros. Caníbal es el indio, caníbal es el otro. Sin embargo, hay sujetos que, posicionándose del lado de lo monstruoso, canibalesco, salvaje aparecen fuera de lo discursivo, fuera de lo narrable; incluso fuera de los que tiene voz. Este es el caso de Sycorax, la bruja, la madre de Calibán. En esta ponencia me propongo a reflexionar entorno a la situación colonial, es decir, encuentro entre los “civilizados” y los “primitivos”; el “yo” y los “otros”; el “colono” y el “indio”. Para poder recuperaremos una lectura feminista de la *Tempestad* analizando la figura crítica de Sycorax. Esta apunta a un tipo de micropolítica de la subjetivación que inscribe *otra relación* en esa obra clásica sobre la conquista. El encuentro colonial despierta lo que Rolnik llamó el factor de a(fe)ctivación que nos permite habitar lo ilocalizable en el encuentro con el otro. Sycorax desde el silencio de lo invisible se dispuso a acoger los movimientos del deseo desde cuerpo-vibrátil activando lo que Suely Rolnik llamó una “nueva suavidad”.

Palabras claves: Canibalismo, Sycorax, Encuentro colonial, Afectividad, corporalidad.

Introducción

*América caníbal es una especie de puta mítica
disponible y aterradora que se desea y que se teme*
Carlos Jáuregui (2005)

Quisiera comenzar esta ponencia evocando la figura del grabado de América de Phillipe Galle (1581-1600). En él aparece la feminidad siniestra de la tierra incógnita. Mujer y tierra que se puede conquistar. En el centro de la imagen se puede ver un cuerpo desnudo y deseado, que sin dudas se asocia alegóricamente con América si prestamos atención al título del grabado. En una de sus manos sujeta una lanza y en la otra sujeta la cabeza fresca de un conquistador. Esta imagen femenina representa un monstruo deseado y feroz. Sobre el fondo aparece un arco y unas flechas; en los pies de esa *ogresa* yace un brazo que sujeta un hacha y un pájaro carroñero deseando apetitosamente los restos de cuerpo humano. Esta disposición del pájaro salvaje se puede ver representada en la mujer, que lleva en su

cabeza una corona de plumas. América Latina puede ser cartografiada como una Gran *Canibalia* que sin dudas nos abre al discurso de la otredad que sustenta, simbólicamente, el surgimiento de un deseo colonial por el cuerpo otro que da paso a los motivos más tercos del horror colonial y uno de los pilares sobre los que se apoya el mito de la modernidad: el miedo a ser comido.

No hubo causa de terror más recurrente en el imaginario europeo sobre América que la de ser sacrificado, destrozado y devorado por el otro salvaje. En una serie de relatos, crónicas, epistolarios, grabados se puede dar cuenta, repetida y vastamente, que estxs salvajes atravesados por el apetito y la fiera operan como la marca identitaria de esa tierra que llamaron incógnita, desierta o “nuevo mundo”. América Latina puede ser cartografiada como la Gran *Canibalia* (Jáuregui, 2005). Esta opera como una ficción política que organiza lo decible y pensable respecto de los afectos que constituyen la *verdad* sobre América Latina. Sin embargo, no siempre se la ha entendido en un mismo sentido. Por ello, frente al debate sobre su verdad histórica hay que guardar cierta distancia interesada. Pues, es preciso ver sobre ella no la oportunidad de encontrar los *hechos históricos* que la respalden sino la posibilidad de reflexionar sobre la conformación colonial de los idearios de la modernidad.

Entre un canibalismo salvaje y el propio: una trampa discursiva de la diferencia

El término canibalismo proviene de la deformación de la palabra Caribe en caniba o cariba. En los diccionarios es posible leer una equivalencia tautológica entre los caníbales y los caribes tribu de las “Indias occidentales”, sin embargo, caníbales se pueden hallar en varias partes del mundo y en todos los tiempos. Pero, ¿qué sentido tiene esta figura para la vida moderna? La pregunta ¿quién es caníbal? Adquiere un nuevo sentido en la modernidad. El valor de la respuesta y el posible mapa que se pueda cartografía, no depende de la correspondencia con la realidad, sino más bien de la autoridad de la enunciación, ¿quién hace la pregunta? ¿quién responde? ¿Quién tiene la autoridad suficiente para narrar al Caníbal? ¿Quién es el que devora? ¿Qué prácticas específicas se siguen de quien define a Calibán? ¿Qué consecuencias tienen dichas prácticas? ¿Qué consecuencias tiene para el caníbal?

La pregunta ¿quién es devorado? o ¿quién devora al otro en la modernidad?, “ha sido históricamente formulada desde una autoridad militar, epistemológica y académica de decir y decidir quién es el caníbal” (Jáuregui, 2005, p. 204). Pero lo curioso es que esta pregunta, se funda en el presupuesto implícito y al mismo tiempo reconfortante de saber que, quien hace la pregunta no es el caníbal. El caníbal no se nombra a sí mismo, ni tiene consecuencias de sí. El caníbal es la etiqueta del lenguaje de los otros. Caníbal es el indio, caníbal es el otro.

Carlos Jáuregui nos señala una amplia y vasta evidencia de que no siempre el caníbal fue el otro. El explorador, el misionero como el antropólogo también pueden ser leídos como caníbales si se los analiza desde un lugar-otro. Hay una serie de textos descoloniales que han procurado y se han ocupado de descentrar la óptica colonial haciendo aparecer los caníbales modernos como el conquistador, el etnógrafo y el capitalista¹. Por lo tanto, si

1 Cabe destacar aquí el ensayo “De los caníbales” (1508) de Michel Montaigne y *Ariel* (1900) de Enrique Rodo.

en las descripciones de aquellos que viven una vida moderna no aparecen los discursos antropofágicos, es porque las definiciones del canibalismo las ha manejado histórica y sistemáticamente el relato de la modernidad. ¿Es posible un “relato-otro” de los “encuentros culturales”? ¿Un relato en el que el hombre blanco es para los indígenas un caníbal? Carlos Jáuregui nos advierte que sí es posible, pero no bajo la mirada más perturbadora de la presencia del otro, sino del encuentro más material posible con el yo-caníbal.

Recuperaremos en esta ponencia el ejemplo del caníbal famélico que utiliza Carlos Jáuregui para profundizar en el argumento del caníbal-blanco. En los relatos de Ulrico Schmidel, publicados por primera vez en 1567² se narra la experiencia del mercenario alemán que participó en la malograda expedición de Pedro de Mendoza al Río de la Plata. Estos relatos de un soldado raso cuentan la experiencia de un “itinerario de hambre y penurias” (Jáuregui, 2005, p. 206). Al parecer los indios *querandís* compartieron con ellos su comida, hasta que se negaron a hacerlo cuando el conquistador Pedro de Mendoza había enviado una expedición contra ellos. Schmidel narra que cuando las provisiones empezaron a escasear los azotaba una hambruna insoportable. Cita Jáuregui sus escritos: “la gente no tenía qué comer y se moría de hambre [...] Fue tal la pena y el desastre del hambre que no bastaron ni ratas ni ratones, víboras y otras sabandijas; hasta zapatos y cueros, todo tuvo que ser comido” (Jáuregui, 2005, p. 206). La hambruna era tal que unos compañeros españoles habían robado un caballo para comerlo a escondidas y por eso, fueron colgados y luego, “otros españoles cortaron sus muslos y otros pedazos del cuerpo de los ahorcados, se los llevaron a sus casas y allí se los comieron” (Jáuregui, 2005, p. 206). No se puede negar la retórica legitimadora del canibalismo famélico, claramente el contexto y la situación que se describe en el relato Schmidel es elocuente en sí mismo, pero también elusivo, pues, es el hambre y no el oro el que todo lo puede, concluye Jáuregui su argumento.

Esto muestra cómo el canibalismo-blanco es “usado estratégicamente como un *tropo* de alteridad por asociación” (Jáuregui, 2005, p. 208), sólo se da en situaciones extremas y extraordinarias, en donde los españoles se encontrarían en una suerte de “identidad en tránsito” por la alteridad y *en riesgo* de disolverse en ella, pero sostenida por el *telos* del regreso” (Jáuregui, 2005, p. 208), regreso a la propia identidad. Con el relato de Schmidel, Jáuregui busca dar cuenta de esta operación epistémica, pues, aquel sujeto que estando bajo la mala fortuna o el desastre colonial, no tiene más opciones que la de devorarse al otro. Y esto solo es posible sostenerlo bajo el *telos* del regreso a la identidad después de la atrocidad. Es decir, el canibalismo-blanco se explicaría sólo en situaciones extremas. La hambruna, la catástrofe serían aquellas situaciones que habilitarían una “distancia que permite el lujo de la reflexión moral” (Jáuregui, 2005, p. 210). El relato Schmidel presenta la contracara del canibalismo-salvaje. Este surge a partir de las narrativas del fracaso fruto de la experiencia del desastre colonial, en otras palabras, cuando el *ego conquiro* fracasa aparece la brújula moral que conduce el deseo en dirección a encontrar rápidamente el *telos* de regreso, de regreso a casa, a mi identidad. Profundiza Jáuregui que el canibalismo-blanco está:

2 Este relato también fue ilustrado por De Bry en un grabado acerca de la expedición de Mendoza de la edición de 1597.

en los límites geográficos y simbólicos del imperio; en un espacio de representación donde los intercambios entre la alteridad y la mismidad son intensos, y la frontera entre la una y la otra se desdibuja. El encuentro del canibalismo es por lo menos incómodo, dado que ocurre dentro del sistema cultural de la identidad (Jáuregui, 2005, p. 210).

La imagen de hombres portadores de la misión civilizadora comiendo carne humana fue sin dudas perturbadora para el discurso de la modernidad. Y nos encontramos ante un esfuerzo discursivo por distinguir moralmente la antropofagia europea de la aborígen haciendo una clasificación entre el canibalismo-salvaje y el canibalismo-propio, instalando no solo una jerarquía entre ellos, sino tratando de mantener una “razón civilizatoria”. Es “el yerro y en última instancia el hambre, [la que] descubre la materialidad del apetito del conquistador” (Jáuregui, 2005, p. 213). Este camino trazado entre el *ego conquiro*, el desastre colonial, el comer la comida del otro y comer al otro, es el tránsito del reconocimiento que va del asco al hartazgo. En otras palabras, la presencia del caníbal en el “nosotros-europeo” quiebra la diferencia entre el *ego conquiro* y la alteridad, y nos expone ante la cruda mismidad.

Con los relatos de Schimdel, nos advierte Carlos Jáuregui (2005, p. 199), la “fragilidad de la diferencia (...) que amenaza con el reconocimiento de si mismos en la alteridad”. Esto muestra que la construcción del Otro-caníbal, el caníbal-salvaje del escenario colonial es especulativa, y nos pone en evidencia más de la mismidad (del yo), que del objeto (otro) de su conocimiento, dominio y deseo.

Las “hijas de Sycorax”: una lectura feminista de la Tempestad

Todos sentimos el anhelo de lo salvaje. Y este anhelo tiene muy pocos antídotos culturalmente aceptados.

Nos han enseñado a avergonzarnos de este deseo. Nos hemos dejado el cabello largo y con él ocultamos nuestros sentimientos. Pero la sombra de la Mujer Salvaje acecha todavía a nuestra espalda de día y de noche.

Dondequiera que estemos, la sombra que trota detrás de nosotros tiene sin duda cuatro patas.

Clarissa Pinkola Estés

Como señalábamos en el apartado anterior, la pregunta ¿quién se come a quién? ha sido respondida, desde la autoridad militar, epistemológica y académica de decir y decidir quién es caníbal. Sin embargo, hay sujetxs que, posicionándose del lado de lo monstruoso, canibalesco, salvaje aparecen fuera de lo discursivo, fuera de lo narrable; incluso fuera de los que tiene voz. Sin embargo, son aún capaces de activar el factor de a(fe)ctivación³ que nos permita agudizar la sensibilidad para encontrar una nueva forma de agenciamiento. Este es el caso de Sycorax, la bruja, la madre de Calibán.

Carlos Jáuregui recurre al *tropo* de las “hijas de Sycorax” (Jáuregui, 2005, p. 761) para examinar el archivo histórico de la crítica feminista a la *Tempestad* de Shakespeare. Un

3 El concepto de “factor de a(fe)ctivación” es de Suely Rolnik (1989) el mismo es extraído de la dupla de Lucrecio y Spinoza. Este le permite al sujeto habitar lo ilocalizable, agudizando su sensibilidad a la latitud ambiental. Por latitud, Rolnik entiende que es aquel estado intensivo de la potencia de afectar y ser afectado. Insiste la autora de la *Cartografía Sentimental: Transformações Contemporâneas Do Desejo* que es preciso captar las mesetas, es decir, las regiones de intensidad continúan formada por la latitud de los cuerpos con lo que se va encontrando.

archivo que va desde la conquista hasta nuestros días. Este recurso, epistémico-político, le permite explorar el sujeto calibánico femenino, y complejizar, desde la perspectiva de género, aún más el *tropo* Calibán. Lo que observa el autor en la literatura escritas por mujeres en América Latina y el Caribe, es una matriz calibánica que explora la intersección entre raza, sexo, clase y género.

En este apartado me interesaría recuperar algunas de las críticas feministas a la concepción androcéntrica de la cultura que, implícita o explícitamente, ampara el *tropo* Calibán como personaje heroico de la revolución latinoamericana. La crítica feminista, que va desde trabajos teóricos, literarios hasta producciones artísticas y performáticas, han optado por diversas estrategias. Algunas de ellas, buscaron la feminización de Calibán, en donde su monstruosidad abriga la idea de una feminidad siniestra y la limitación represiva del habla. Otras recurrieron a la afirmación de otros personajes conceptuales como los de Miranda (Donalson, 1992; Fusco, 1994) y Sycorax (Cliff, 1991; Pachelo, 2020; Federici, 2015).

En *La Tempesatad* de Wiliams Shakespeare (2003) Calibán afirma su rebeldía, no sólo insultando a Próspero sino también al intentar violar a Miranda. Esto puede poner en evidencia de la misoginia que encarnan estas figuras, sin embargo, también se pueden encontrar lecturas que acentúan en la afinidad política de Calibán con Miranda, como por ejemplo en la *Otra tempestad* de Raquel Carrió y Flora Lauten (2000). Miranda aquí deja de ser una propiedad de Próspero y lejos de manifestar Calibán su rebeldía intentando violarla, entre ellos “[s]e miran, se huelen, se tocan. Juegan juntos” (p. 34). Miranda en esta obra desea al monstruo “¡Calibán! ¡Calibán! (...) ¡Quiero poblar esta Isla de calibanes!” (Carrió, y Lauten, 2000, p. 41).

También es posible encontrar una apelación al valor simbólico de Sycorax como geografía de identidad. En *Una tempestad* de Aimé Césaire, Calibán describe a su madre como un “principio geográfico de la feminidad” (Jáuregui, 2005, p. 766) esto se puede leer cuando en defensa de ella, le contesta a Próspero:

¡Muerta o viva, es mi madre y no voy a renegar de ella! Además, vos creés que está muerta sólo porque vos creés que la tierra es algo muerto... ¡Es tanto más cómodo! ¡Como está muerta, entonces se la pisotea, se la mancilla, se la desprecia con un pie vencedor! Yo la respeto, porque yo sé que ella está viva, y que Sycorax vive. ¡Sycorax, mi madre! ¡Serpientes! ¡Lluvia! ¡Relámpagos! (Césaire, 2011, p. 65).

Sycorax es la monstruosidad sexual, la bruja, la hechicera que experimenta el encuentro colonial y que desde el silencio de lo invisible se dispone a acoger los movimientos de desterritorialización y territorialización de sus afectos. Es un escalofrío, una sensación, se acerca más a una intensidad que a una certeza. La imagen que puede quebrar con tanto discurso transfigurado y desfigurado del epítome de Calibán-heroico latinoamericano como una manera de estar en nuestra América la habilita la figura de Sycorax. La imagen sin voz que evoca presencia sin representatividad propia. Es ese vacío latente que despierta inquietud en su ausencia. Sycorax es tácita, presciente y visceral, que vive en el borde del mundo, hechicera-creadora que, como dice Clarissa Pinkola Estés, acecha todavía a nuestra espalda de día y de noche.

El problema de desterrar a la figura de Sycorax, es que lo que hay de salvaje en ese cuerpos-materia no es discursivo. Sycorax, mujer salvaje, bruja y madre de Calibán no tiene

voz propia, sólo aparece en la *Tempestad* de Williams Shakespeare a través de la voz de Próspero, quien la confinó a vivir encerrada en un árbol; y Calibán su hijo, quien no parece reclamar su libertad. Incluso en la reescritura de Aimé Césaire los personajes femeninos (casi) no hablan. Ella es el símbolo invisibilizado. Pero es desde su invisibilidad que emerge su resistencia, es esa otra figura salvaje, les colonizadxs, esclavizadxs, despojadx, violentadx, sometidxs, que representan clases, razas, sexo y géneros oprimidxs, deshumanizadxs por el señorío blanco, colonizador, patriarcal del hombre occidental: Próspero: filósofo, mago, viejo y blanco, una forma de la estatalidad.

Surge como símbolo de entereza que se niega a doblegarse al poder y permanece en activa rebeldía con respecto a un sistema que la anula porque no la puede asimilar; nos interpela a crear mundos, a la escucha afectiva que apela al pasado para poder vivir en otro presente. Pues, para poder modificar el mundo presente es necesario re-imaginarlo, re-narrarlo, es por ello que, en esta cartografía calibanesca que busca narrarse desde el vientre de Sycorax se pretende resaltar la importancia de aquellos afectos feministas descoloniales que no sólo la Europa occidental buscó silenciar, sino que la historia de la revolución latinoamericana también pasó por alto.

El afecto y efecto generados al resaltar su grito silencioso posibilitó el devenir-cuerpo-presente desde la invisibilidad. No podemos darle nuestra voz a Sycorax, porque no hace falta. No es nuestra lengua la que debe pronunciarse porque nuestra voz no es la suya y hay cosas que se escapan a la traducción. Haciéndonos eco de las palabras de Silvia Rivera Cusicanqui (2019) podríamos pensarlo como *quipnayra*: nos encontramos en el camino con su ausencia, su silencio y nos detuvimos ante ella.

Quipnayra de la lengua aymara, significa futuro-pasado. Es una forma de hacer memoria como acto metafórico, nos explica Cusicanqui siguiendo a José Lezama Lima. Este escritor cubano, entiende que la memoria se encarna en sujetxs metafóricxs y “en su gesto interviene no sólo la imaginación, sino el sentido de pertinencia que tiene el pasado para el presente” (Rivera Cusicanqui, 2019, p. 95) El sentido de pertinencia que tiene el encuentro colonial. No es posible tomar distancia de aquel encuentro, una distancia que te permitiría el lujo de la reflexión moral, porque este encuentro afecta los cuerpos. Pero tampoco es sencillo apropiarse de él para revertir la situación.

La simbólica de Sycorax da cuenta que el encuentro colonial genera un movimiento en el deseo, en donde ciertas intensidades ganan y pierden sentido produciendo mundos y fragmentando otros al mismo tiempo. La recuperación del concepto de memoria aymara: *quipnayra* es una interpelación epistémica que insiste en un modo de existir que se vuelve cuerpo. El existir no comienza y termina en el individuo, sino que su origen reside en los “efectos de las fuerzas del mundo que habitan en cada uno de los cuerpos que componen el mundo”, pero al mismo tiempo, no señala Suely Rolnik, “el mundo es producto de las formas de expresión de esas fuerzas” (Rolnik, 2019, p. 33). Es por ello que en la cartografía-canibal es preciso resaltar la pertinencia de Sycorax y en el devenir de su presencia buscamos materializar su cuerpo: devenir-sycorax. Pues de esa forma podemos inscribirlo en el relato de una historia latinoamericana como un relato de un futuro posible, de un futuro-presente.

Silvia Federici en su compleja pero basta obra señala que Sycorax no ingresa en el imaginario revolucionario de la historia de Latinoamérica de la misma forma que Calibán.

Pues, la madre de Calibán tanto en la obra de Shakespeare como en la cartografía canibalesca reconstruida por ejemplo por Roberto Fernández Retamar (2000) permanece invisibilizada. Pero, la escritora feminista ironiza al respecto señalando que “Calibán sólo pudo luchar contra su amo insultándolo en el lenguaje que de él había aprendido, haciendo de este modo que su rebelión dependiera de las «herramientas de su amo»” (Federici, 2015, p. 308) Siendo que:

Sycorax, una bruja «tan poderosa que dominaba la luna y causaba los flujos y reflujos» (*La tempestad*, acto V, escena 1), podría haberle enseñado a su hijo a apreciar los poderes locales —la tierra, las aguas, los árboles, los «tesoros de la naturaleza»— y esos lazos comunales que, durante siglos de sufrimiento, han seguido nutriendo la lucha por la liberación hasta el día de hoy (Federici, 2015, p. 308).

Es un personaje que desde el silencio de lo invisible se dispuso a acoger los movimientos del deseo desde cuerpo-vibrátil activando lo que Suely Rolnik llamó una “nueva suavidad” (Guattari y Rolnik, 2013, p. 407) Ésta es la invención de otra relación con el cuerpo, presente en lo que nosotros entendemos como devenir-Sycorax. Salir de todos esos modos de subjetivación propios del *tropo* canibal, salir de la voluntad de poder sobre el cuerpo del otro.

Del encuentro colonial, de ese encuentro con lo irreductiblemente otro, no queda más que nos desterritorialicemos. Esto implica entender el encuentro con lo otro como pura intensidad y; al mismo tiempo, no es suficiente con acoger el movimiento de desterritorialización, es preciso que de allí se construyan nuevos territorios, y por ello es preciso empeñarse en la creación de una nueva escena: devenir-Sycorax.

Referencias

- Carrió, Raquel y Lauten, Flora (2000) *Otra tempestad*. La Habana: Ediciones Alarcos.
- Césaire, Aimé. (2011). *Una tempestad*. Buenos Aire: El 8vo. Loco.
- Cliff, Michelle (1991). Caliban's Daughter: The tempest and the Teapot. *Frontiers: A Journal of Women Studies*. 12 (2): 36-51, <https://doi.org/10.2307/3346845>
- Donalzo, Laura (1992). *Decolonizing Feminisms*. Londres: Routledge.
- Federici, Silvia (2015) *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Buenos Aire: Tinta Limón.
- Fernández Retamar, Roberto (2000). *Todo Calibán*. Cuba: Fondo Cultural del ALBA.
- Fusco, Coco (1995) Mirandas's diary. *English is Broken Here: Notes on Cultural Fusion in the Américas*. New York: The New Press: 3-20
- Guattari, Félix y Rolnik, Suely (2013) *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Buenos Aires: Tinta limón.

- Jáuregui, Carlos (2005) *Canibalia. Canibalismo, calibanismo, antropofagia cultural y consumo en América Latina*. España: Fondo Editorial Casas de las Américas.
- Pachelo, Silvina (2020) *La tempestad*. Buenos Aire: Cooperativa Editorial Viandante y Accattone.
- Rivera Cusicanqui, Silvia (2019) *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. Buenos Aires: Tinta Limón
- Suely, Rolnik. 1989. *Cartografia Sentimental: Transformações Contemporâneas Do Desejo* [Cartografía Sentimental: Transformaciones contemporáneas del deseo] San Paulo: Estaçao Liberdade.
- Rolnik, Suely (2019) *Esferas de la insurrección. Apuntes para descolonizar el inconsciente*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Shakespeare, Wiliams (2003) "La tempestad". En *Obras completas*. Tomo II. España: Santillana Ediciones: 525-562.



Inventar la potencia o el infinito efecto de la imperfección.

Crítica y poética en la noción de ritmo

Adriana Gabriela Canseco
CIFYH, UNC
adrianacanseco@mi.unc.edu.ar

Resumen

Una *pasión dominante* es la que arrastra al investigador en un recorrido que no tiene final. Ese obstinado recorrido es al que más tarde podremos llamaremos “método”.

Lo que tanto el investigador como el poeta buscan sin fin a través de su escritura determinan ya un método o una poética: una insistencia de la forma en movimiento, un *ritmo*. Esa obstinación es el nombre mismo del *hacer*. Siguiendo a Meschonnic, pensamos que la crítica, como la poética requiere pensarse en términos de lo que no ha sido pensado todavía y escapa por ello mismo a toda voluntad inmovilizante.

La obra proliferante e inacabada de una poética o la pasión metodológica de la crítica, impulsan acaso a seguir “un camino sin fin”. ¿Qué tienen en común la poética y el método, la ficción y la teoría? ¿Sus límites acaso se tocan? Si la crítica comienza donde “deja de definir lo ya definido”, es porque ha sido capaz de soportar en la lengua el misterio de una forma-sentido desconocida. Toda insistencia en esta postergación del fin, en la “custodia de un inapropiable” esboza allí un método.

Palabras clave: ritmo – crítica – poética – método – inapropiabilidad

Intermitencia

Al inicio de *Falenas* (2015b), Didi-Huberman confiesa que su atracción por la materia heterogénea e inestable de sus objetos de análisis lo lleva a menudo a recibir el siguiente reproche de su entorno académico: “¡Lo que haces es mariposear!”. *Mariposear*: ir de un lado al otro, sin quedarse en ninguno. La palabra que designa una forma de galanteo poco serio, a su vez describe sin pérdida la agitación de las alas de mariposa cuyo ágil movimiento le permite aparecer y desaparecer al instante de nuestra vista.

Con esta analogía Didi-Huberman introduce la figura de la mariposa como metáfora de la imagen y sus múltiples metamorfosis, como evocación del fantasma pero también como figura del deseo, del escarceo o la alternancia entre aparición y desaparición. Esta figura se presenta entonces como un pretexto teórico que se manifiesta como el revoloteo desordenado de una “pasión dominante” es un deseo de pensamiento que no termina de capturarse en la escritura. Lo que revolotea, no solo es la mariposa o la imagen de su imagen sino el deseo mismo de pensar a partir de esta figura. Lo que hace el investigador es ir tras algo que desconoce, “algo que no tiene a mano, una cosa que se le escapa y que

desea" (2015c, p. 11), pues lo que motiva su búsqueda continua siendo un enigma. Dice Didi-Huberman en este mismo ensayo: "El investigador continúa tras su idea fija —aunque no la haya formulado—, dejándose llevar por su pasión predominante en un recorrido sin final que tal vez tenga razón en llamar un método" (2015c, p. 11).

La figura de la mariposa da cuenta de lo que podríamos llamar una inquietud sobre la forma en movimiento, una metáfora simple pero acertada para iluminar su búsqueda con la misma temblorosa luz que atrae a la falena nocturna a su propia destrucción. La falena es una figura de la aparición, incluso etimológicamente. Su nombre se emparenta con lo fenoménico: es una imagen del alma, del fantasma, de la imagen. Pero su aparición nunca es completa, definitiva. La manera en la que opera este "mariposeo" como método es tratar de conferir una forma (cambiante) al deseo, pues no hay imagen sin imaginación e investigar es desear imprimir una posición, un aspecto a lo que permanece desconocido.

La posibilidad del mariposeo interroga la intermitencia entre aparición y desaparición, y lo que se busca, aquello tras de lo que va la teoría, sería el trazado mismo de ese itinerario imprevisible. El método se configura entonces como una insistencia interrogativa sobre la forma en movimiento que despliega la mariposa y que traza "un camino sin fin".

Este batir metafórico de las alas del deseo de escritura dibuja un movimiento crítico, que podemos nombrar, a partir de Henri Meschonnic (2007), con el nombre de ritmo. La noción de *ritmo* funciona como articuladora de toda su teoría poética y para ello debe apartarse ostensiblemente del concepto sin matices heredado de la lingüística. Para proyectarlo como un operador de lectura, redefine el término más allá del rol accesorio que le confiere ser un índice de la versificación, para convertirlo en un operador de lectura flexible.

Es Benveniste el que rehabilita su sentido original a partir de una profunda pesquisa etimológica. El ritmo, según su acepción antigua (sobre la que se cristalizó luego el uso metafórico con el que lo asociamos) se refería a las formas caligráficas, más específicamente al diseño de su trazado. De allí que Meschonnic retoma para su teoría poética la idea de ritmo como forma en movimiento. En su permanente trazarse (pues el sentido nunca es lo dado o lo estático sino lo que se está moviendo) es lo que no está nunca revelado de antemano.

La crítica como el arte, miran de nuevo donde parece que no hay nada nuevo que ver, allí donde la mariposa con un veloz movimiento, acaba de desaparecer y donde esperamos (quizás inútilmente) su pronta reaparición.

También el filósofo del arte, Henri Maldiney (p. 41-42), encuentra en la etimología de ritmo, un operador de lectura para el pensamiento estético. Propone la noción de ritmo como forma de ordenamiento del caos, como "respuesta al abismo (...) en el que el movimiento no es hundimiento sino emergencia", mientras que el carácter primordial del ritmo ya está presente en nuestra más elemental experiencia del tiempo y del espacio, como "comunicación primera con el mundo (...) en la que el sentir se articula con el moverse".

Esta aclaración pone de relieve la idea de ritmo, en tanto forma en movimiento o desplazamiento de la forma, como necesaria expresión de la imagen-tiempo. En tanto el arte es para Maldiney "la perfección de las formas inexactas", el secreto de la perfección

del arte, sugiere Maldiney recuperando la palabra de un pintor taoísta, se encuentra en la imperfección, puesto que solo así “será infinita en su efecto” (p.49).

Revolotear como método

Un método se constituye como una serie de procedimientos sistemáticos para alcanzar un objetivo, incluso si este es, decimos con Agamben, garantizar “la imposible tarea de apropiarse de lo que debe” esto es, la custodia de lo que debe permanecer inapropiable (2006, p. 14). Desde esta perspectiva, el análisis no pretende garantizar el conocimiento cierto de su objeto sino que pretende ser la propuesta de una búsqueda infatigable, la llamada a pensar su dificultad y su distancia. El campo en el que se libra la batalla crítica no es estrictamente el del sentido, sino aquel en el que el sentido logra evadirse. De lo que hay que apropiarse, es de la consciencia de la inapropiabilidad. Lo que custodia la conciencia crítica es el no-saber como potencia irreductible del arte. Así lo expresa Derrida (2009) sobre el pensamiento de Gadamer a través de la lectura de un poema de Paul Celan: “La certeza de una lectura incuestionable sería la primera necesidad o la más grave de las traiciones”, pues lo ilegible no se opone a lo legible, pues lo que permanece ilegible, “secreta y deja secreto (...) infinitas posibilidades de lectura” (p. 41).

La interrupción, la indecisión o la postergación de la pregunta liberan un movimiento continuo de inapropiabilidad o ilegibilidad; que decimos con Derrida, aunque “parece interrumpir el desciframiento de la lectura (...) en realidad asegura su futuro” (2009, p. 35). Sobre la potencia crítica que desata esta inapropiabilidad/ ilegibilidad en el ejercicio crítico, se dibujan cada vez recorridos singulares, constelaciones, partituras o como quiera que llamemos a esas *configuraciones singulares* del sentido que se dan a leer.

Los desplazamientos realizados sobre la imagen o el texto vuelven sobre sí mismos en la escritura crítica, aun (o sobre todo) en la indefinición, en la interrupción de aquello que se resiste a la sistematización definitiva, generando un trazado que asoma de forma imprevisible como *ritmo*, en tanto “el ritmo es el sentido de lo imprevisible”. (Meschonnic, 2007, p. 94). En tal sentido, la escritura participa de lo desconocido. Es decir, del ritmo: la escritura sólo comienza allí donde se detiene el saber (Meschonnic, 2006a, p. 280):

El poeta es poeta cuando no sabe lo que hace. El teórico es teórico cuando reflexiona sobre lo que no conoce. El traductor es traductor cuando da a oír lo que hace un poema y no solamente lo que dice. Oír lo que la traducción borra. Los tres tratan de encontrar las preguntas que las respuestas de lo cultural esconden (2006b, p.9)

Si el *ritmo* es lo que se actualiza “como nunca antes” en la escritura y se manifiesta como desconocido, supone, en su hacerse, la suspensión del saber (el saber es siempre lo sabido, es decir, aquello cuya sola afirmación corresponde al pasado). Si la escritura como ritmo “es el presente del porvenir”, nos hallamos ante una actualidad que nos precede, porque está siendo más allá de sí misma, continúa escribiéndose en lo desconocido cuando ensaya respuestas donde no se ha formulado la pregunta.

Acaso el ideal de una escritura crítica es aquella que se realiza como lo desconocido que continúa escribiéndose, ¿el método (esa “pasión predominante” que guía el recorrido, citando a Didi-Huberman), puede adaptarse a esa temporalidad fugitiva cuando se

adelanta la respuesta a una pregunta aún no formulada? Como método, el ritmo propone sacar de circulación *lo sabido* y convertirse en un operador del sentido de la escritura como acontecimiento futuro que permanece *ilegible* respecto del anacronismo de la pregunta. Ante la insistencia de un sentido siempre postergado parece necesario preguntarse qué método es aún posible. Llevar la discusión hacia el campo de la pura inaccesibilidad del sentido no haría más que avivar la resistencia teórica hacia una escritura que, como la poética, se hace en un conflictivo margen de inapropiabilidad. Es por eso que el mismo Meschonnic insiste en el rigor de un método que permita interrogar la obra desde su propia lógica de riesgo. El ejercicio crítico supone no conocer de antemano las respuestas sino que ensaya un *ritmo* que se pliega a las formas propias de la escritura que interroga. Si se quiere, se pliega a una ética mallarmeana de lo que, “como nunca antes”, se despliega en su calidad de *ritmo* (de forma singularmente dada) a través de un “golpe de dados” que dibuja una distribución azarosa del sentido y que, en tanto desconocido, se sigue escribiendo en el porvenir.

La escritura poética y la crítica proponen el desafío de pensarse por fuera de los saberes instituidos porque la pregunta por el objeto reclama un permanente movimiento. El texto poético se sigue escribiendo cuando se detiene la escritura. Todos los sentidos que convoca se dicen en un futuro próximo, nunca lo suficientemente actual como para ser alcanzado por una asertividad tal que permita su clausura. La escritura crítica se propone alcanzar una “correspondencia rítmica” con su objeto, que ya no se dice en el presente de su propia enunciación sino que, como el poema mismo, es promesa de un sentido venidero. En tanto la escritura crítica participa del impulso creativo de la obra, también ella se pliega al ritmo que aún ningún método ha pensado.

El ritmo se revela como forma imprevista, como novedad absoluta del lenguaje, cuando se detiene el saber; saber que promueve cualquier exégesis que pretenda desentrañar un sentido oculto del texto y traducirlo en una paráfrasis legible. Pero no se trata de un saber científico o disciplinar sino más bien de *lo sabido* en el sentido de lo dicho. De este modo, la forma de conocimiento y abordaje del texto poético exige de su método menos un *saber* que un plegarse a un *saber-hacer* que interroga las posibilidades que la experiencia del lenguaje pone en juego cada vez.

Lo que aparece

Toda operación crítica que interroga un texto ya esboza un método, arriesga un punto de vista, adquiere la postura que le permite observar de un modo particular. Sin embargo, ¿Cómo se lee el material estético, imagen o texto, que se presenta ya en primera instancia como heterogéneo, desplazado, excepcional, acaso inexpugnable? La multiplicidad de respuestas pone en la mira la vigilancia sobre el método que en tanto dispositivo metadiscursivo, se enfrenta a las mismas contradicciones que la obra; está, como ella, limitado por su propia materialidad.

El primer paso del abordaje metodológico que debiéramos establecer es considerar un plan de escritura que tenga en cuenta la variabilidad imprevisible del ritmo como *forma en movimiento*. Quizá el análisis pueda llevar al límite al propio aparato metodológico, pero la disposición del sentido continúa, en tanto *ritmo*, poniendo fuera de su alcance la

posibilidad de “fijar” una interpretación. El método no pretende en este sentido “fijar” una lectura única del texto. Recordemos que el alto, paradójico, precio de inmovilizar la belleza de la mariposa con un alfiler en una plancha de corcho, implica también que su cualidad más preciosa e inaprensible deviene de pronto inobservable: el movimiento, la vida. No es fácil estudiar en detalle a la mariposa que revolotea, pero tampoco se puede capturar su belleza completa matándola para atesorarla en una caja entomológica. Esa es también la naturaleza del ritmo. Es todo lo que la mariposa es: no sólo su materia física, sus colores y sus formas sino toda esa levedad en marcha, el azaroso *mariposeo* que la hace una imagen-movimiento.

En este sentido, el método es un asunto de imaginación, de invención de figuras y de ficciones: antes que la afirmación de un sentido de la obra, tiende a des-obrar lo sabido de las clasificaciones, a la fuga y al devenir imprevisible, que supone “encontrar la zona de cercanía, de indiscernibilidad o de indiferenciación” (Deleuze, 2006, p.14). Lo que se “aprende” es tanto el modo de ser del objeto (las insistencias, las afinidades, los gestos) como los recorridos que hicieron de la pregunta una travesía en lo desconocido.

La aventura crítica debiera revelar la inoperancia del éxito técnico, la falla del mecanismo que descubre un proceso de reescritura permanente del sentido. La palabra crítica reclama una escritura que se escribe, en común, entre la materia y su misterio como un reflejo del camino de hipótesis, de preguntas irresueltas que el lenguaje hecho *ritmo* desobra en su “hacer”: un hacer que ya no tiene que ver con la producción y el acabamiento sino con la interrupción, la fragmentación, el suspenso (Nancy, 2000, p. 42). Ese *hacer* es en sí mismo un hecho de lenguaje: “el ritmo entendido como hecho, hechura, es la materia del sentido” (Busquet 2016, p. 10).

La noción de ritmo, nos impele asimismo a buscar las figuras propicias que articulen su potencia en el análisis. Abrimos el juego imaginativo de la investigación a la irresistible atracción de la metáfora plástica cuando nos permitimos evocar aquí la figura de la mariposa que materializa la idea de aquello que solamente puede observarse en movimiento. ¿Qué movimiento? El del azar del aleteo, el revoloteo libre, el *mariposeo* que como una *tirada de dados*, dibuja un mapa desconocido.

Bibliografía

- Agamben, Giorgio. (2006). *Estancias. La palabra y el fantasma en la cultura occidental*. Valencia: Pre-Textos.
- Busquet, Adela. (2016). Materialismo, muerte y lenguaje. *Cuadernos materialistas* (1), Colectiva Materia, 6-15. URL https://ca36940f-8c79-42e0-9c57-6d82bf92bd0e.filesusr.com/ugd/848f09_69e34348914d4d5db8bd723eb5709d64.pdf
- Deleuze, Gilles (2006). *La literatura y la vida*. Córdoba: Alción.
- Derrida, Jacques. (2009a). *Carneros. El diálogo ininterrumpido: entre dos infinitos, el poema*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Derrida, Jacques. (2017) *Psiché. Invenciones del otro*. Adrogué: La Cebra.

- Didi-Huberman, Georges. (2015a). *Ante el tiempo. Historia del arte y anacronismo de las imágenes*. Trad. de Antonio Oviedo. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Didi-Huberman, Georges. (2015b). *Fasmas. Ensayos sobre la aparición, 1*. Madrid: Shangrila.
- Didi-Huberman, Georges. (2015c). *Falenas. Ensayos sobre la aparición, 2*. Madrid: Shangrila.
- Maldinay, Henri. (2016). La estética de los ritmos [1967]. Trad. Guadalupe Lucero. *Cuadernos materialistas* (1). Colectiva Materia, 38-58. URL https://ca36940f-8c79-42e0-9c57-6d82bf92bd0e.filesusr.com/ugd/848f09_69e34348914d4d5db8bd723eb5709d64.pdf
- Meschonnic, Henri. (2006a). *La rime et la vie*. París: Gallimard.
- Meschonnic, Henri. (2006b) *Vivre poème*. Reims: Dumerchez.
- Meschonnic, Henri. (2007). *La poética como crítica del sentido*. CABA: Mármol Izquierdo.
- Nancy, Jean-Luc. (2000). *La comunidad inoperante*. Trad. J. M. Garrido Wainer. Santiago de Chile: Arces-Lom.

Coordinadorxs: Cecilia Inés Jiménez (IDH/CONICET y CIFYH-UNC),
Sandra Gil Araujo (CONICET y IIGG-FSOC-UBA)
y María José Magliano (CIECS/CONICET y FFyH-UNC)

Las migraciones contemporáneas están íntimamente conectadas con procesos históricos, económicos, sociales y políticos de alcance global. La historia colonial, las relaciones comerciales, los enfrentamientos bélicos, los modelos de desarrollo imperantes, el turismo, las formas de organización de la producción y la reproducción de la vida, la internacionalización de diferentes ámbitos del mundo social, el binomio capital-trabajo y las relaciones de género y raza son sólo algunos de los procesos que condicionan la configuración de las dinámicas migratorias.

Estos procesos se inscriben históricamente en las relaciones asimétricas entre los Estados-nación que se han configurado desde la Modernidad y también intersecan con otros sistemas clasificatorios, que las configuran en entramados densos de relaciones desiguales: la clase social, el género, la sexualidad, la etnia-raza, los grupos de edad, entre otras formas de clasificación social, se superponen en múltiples y simultáneas desigualdades sociales.

En las últimas décadas, la desregulación económica promovida por el neoliberalismo ha derivado en una creciente precarización e informalización de la vida cotidiana de la mayoría de las poblaciones de origen migrante. Tal como señalan Mezzadra y Neilson (2016, p. 137), en la actualidad “las prácticas de movilidad constituyen una parte fundamental de la heterogeneidad y precariedad resultante del trabajo vivo comandado y explotado por el capital”. Esto implica considerar las posiciones desiguales que los y las migrantes enfrentan en los mercados de trabajo (segregación laboral), pero también en el espacio urbano (segregación espacial), en el ámbito educativo, en el acceso a derechos y en la esfera política. Asimismo, es preciso contemplar también que los renovados mecanismos de exclusión social por parte de los Estados y de las sociedades de tránsito y destino han generado la emergencia de nuevas estrategias de resistencia orientadas a eludir y disputar esos mecanismos.

En este sentido, los objetivos de este simposio giraron en torno a reflexionar críticamente sobre las múltiples dimensiones y aristas de la vinculación entre migraciones y desigualdades en las sociedades contemporáneas de América Latina en general y Argentina en particular.

Para ello, fueron bienvenidas propuestas que indagaran sobre: Desigualdades interseccionales y migraciones; luchas y resistencias migrantes; economía popular y migraciones; estado, política y migraciones; fronteras y migraciones; migraciones y educación y movilidad social y migraciones



Hijos de migrantes en contextos escolares.

Aproximaciones etnográficas y teórico-analíticas a mi trabajo de investigación en una escuela primaria de Córdoba

Paulina Pérez Mantilla

Facultad de Filosofía y Humanidades-Universidad Nacional de Córdoba

pauliperez.pp@hotmail.com

Resumen

El estudio de los procesos tanto educativos como migratorios se trata de un campo de análisis relativamente reciente pero que en los últimos años ha adquirido mayor importancia. Este escrito forma parte de mis investigaciones para mi trabajo final de la licenciatura en Antropología, el mismo se propone mediante un abordaje etnográfico comprender las dinámicas y relaciones entre niños y prestar atención a cómo se experimenta el ser *hijo de migrante* en una escuela primaria de Córdoba. Por otro lado, en este escrito en específico presentaré ciertas aproximaciones de cómo en este contexto escolar en particular confluyen dentro de las espacialidades y materialidades no solamente elementos representativos de lo nacional sino también de lo `diverso`. Tomando en consideración aportes conceptuales y analíticos de diversos autores para relacionarlo y tensionarlo con el trabajo de campo en la institución escolar, la cual permite situar en un lugar en particular el problema de investigación antropológico construido.

Palabras clave: Contextos migratorios; escolarización; socialización; nacionalismos; diversidades

Para empezar, y como he ahondado bibliografía de la antropología de la educación como Novaro et al. (2017), Hecht et al. (2015), entre otros, las escuelas argentinas tienen un historial migratorio muy amplio que es importante mencionar para comprender cómo emergen ciertas cuestiones y problemáticas en torno a las mismas. Las políticas migratorias en Argentina han ido cambiando con el pasar de los años, en un principio en la presidencia de Sarmiento se pretendía atraer población migrante europea para poblar el territorio argentino. Mientras, las migraciones de países limítrofes no eran 'deseadas'. Con el pasar del tiempo, esto fue cambiando en la normativa adoptando políticas más 'inclusivas', al establecer que todos los migrantes regionales tienen derechos y son bienvenidos tanto en la palabra de la Ley Migratoria 25871, como en Ley de educación 26206. Sin embargo, esta inclusión ha sido cuestionada ya que no remite puntualmente a los ámbitos socioculturales. Tal es el caso de los ámbitos escolares, donde se establecen diferencias que marcan un *nosotros* y los *otros*. Por más políticas inclusivas o interculturales, lo nacional siempre predomina por sobre todas las cosas.

Para mi investigación decidí hacer trabajo de campo en una escuela primaria de la ciudad de Córdoba, la cual se ubica cerca del centro. Entré en contacto con esta institución

escolar debido a que participé en un proyecto de Compromiso Social Estudiantil: *Re habitar el espacio público barrial desde el trabajo colaborativo, plazas y caminos escolares*. Esto permitió aproximarme a la misma a la vez que darme cuenta del discurso que circulaba en dicho establecimiento con respecto a la presencia de población migrante y explicarles cuáles eran mis motivos e intereses para realizar mi trabajo de campo etnográfico en dicha institución. Es importante mencionar que los contextos escolares son únicos, heterogéneos y contradictorios. “Cada escuela es producto de una permanente construcción social” (Ezpeleta y Rockwell, 1985, p.60). Partiendo de esta idea, comprendemos que situarnos en una escuela permite ver las dinámicas propias y locales de la misma, a la vez que comprender que como investigadores estamos mediados por un marco teórico que de cierta forma guía nuestra mirada y la observación participante en sí.

Dentro del contexto escolar donde he venido realizando trabajo de campo existe un espacio denominado ‘la galería’, es el nombre que se le asigna al pasillo de la escuela por donde transitan y se encuentran los estudiantes, las profesoras, el personal de limpieza, entre otros miembros. También es un lugar de conexión entre las aulas y los demás espacios. El mismo parece haber sido creado para concentrar varias personas debido a su gran amplitud. En sus paredes hay distintos carteles y elementos como ciertas banderas que se encuentran durante todo el año. De izquierda a derecha están las banderas del Whipala (bandera de los pueblos originarios), de Uruguay, de la provincia de Córdoba, de Argentina, de Paraguay, Bolivia y Perú. Es interesante problematizar los distintos usos que tienen este espacio y los distintos elementos que se encuentran en el mismo.

En ‘la galería’ se concentran todos los actos escolares, talleres y cualquier otra actividad que involucre a toda la comunidad escolar. Por otro lado, esta misma espacialidad es usada por las infancias, sobre todo en el recreo cuando juegan a la pelota, bailan, corren, entre otras actividades que muchas veces son motivo de llamado de atención por las profesoras. Sin embargo, los niños volviéndose protagonistas y apropiándose del espacio escolar continúan con sus dinámicas. Esta espacialidad presenta distintas materialidades y elementos que confluyen en mayor medida en ciertas épocas y en otras prevalecen unos por sobre otros. Con esto me refiero a cómo símbolos patrios prevalecen en la galería durante los actos escolares y días posteriores mientras que durante el mes de octubre y específicamente el 12 de octubre (día del respeto de la diversidad cultural) había un calendario grande con carteles con fechas consideradas importantes como el día del respeto a la diversidad cultural y carteles diciendo; *Cuidemos nuestras raíces, Respeto, Diferencias, Identidad, Cultura, Derechos*. El fondo de cada día del calendario tiene los colores de la bandera del Whipala. También, en el calendario de octubre se encontraban dibujos de unos niños indígenas. En torno a esto pienso en cómo se asocia lo indígena o lo migrante a lo diverso quizás de una forma estereotipada.

Remitiéndome a mi trabajo etnográfico, presencié un acto escolar y una actividad en relación al Censo que permitió comprender ciertas dinámicas escolares. Con respecto a los actos escolares, los mismos han sido considerados como “performances” patrióticas por Blázquez (2012). El autor menciona como la educación patriótica nacionaliza tanto los contenidos curriculares como los actos escolares, pero también menciona que los mismos trascienden las fronteras escolares y se extienden por todo el espacio social. Produciendo

una ambientación del espacio público cuando los niños uniformados transitan las calles del barrio o en los actos patrios con desfiles ordenados, banderas y vestimenta; produciéndose de esta forma una nacionalización de los sujetos. (Blázquez, 2012).

Por otro lado, Benedict (1993) con respecto a las comunidades imaginadas establece cómo se construyen los nacionalismos a través de la creencia de pertenencia a un mismo grupo que comparte ciertas cuestiones en común como historia, origen entre otras cuestiones.

El acto escolar por el día de la escarapela consistió en la formación de los alumnos en el pasillo central de la escuela, preparándose para cantar el himno nacional de Argentina. En un intento de comprender esta dinámica, al ser un acto se esperaba que todos estén en silencio y respetando las reglas establecidas por las profesoras. Levinson y Holland (1996) plantean que estos comportamientos esperados en este tipo de eventos son influenciados por los discursos estatales y la práctica local. Por el contrario, los niños y jóvenes son sujetos activos y protagonistas de su propia realidad y lo que les rodea, “resignifican espacios, regulaciones y normativas” (Fabrizio, 2019, p.3). Más allá de la imagen que se pretende construir de los estudiantes que respetan y siguen las reglas establecidas, los propios sujetos recrean esta imagen charlando entre ellos o cambiándose de fila.

A continuación, empezó a sonar el Himno al Escudo Nacional. Dos alumnos empezaron a izar una bandera argentina muy grande, la misma se encontraba al frente de todos los estudiantes; mientras tanto en el fondo de la pared estaban colgadas las banderas (de izquierda a derecha) del Whipala, de Uruguay, provincia de Córdoba, Argentina, Paraguay, Bolivia y Perú. Las banderas que estaban colgadas estaban hecho un nudo y eran más pequeñas que la bandera argentina que estaba izada.

En este sentido, pienso en cómo en esta escuela primaria se materializan ciertos elementos mientras se relacionan y confluyen. Por un lado, las banderas colgadas que de cierta forma transmiten un mensaje que permite pensar en cuanto a la diversidad o heterogeneidad, y por otro lado la bandera argentina y la importancia y protagonismo que le asignan a los actos patrióticos. A partir de esto, resulta interesante pensar en las dinámicas cotidianas de la escuela y los usos y sentidos que les atribuyen a ciertas cuestiones. Por otra parte, pensaba si el acto como tal y el hecho de cantar el himno nacional e izar la bandera argentina significó algo para los estudiantes, o si sólo estaban concentrados en jugar y charlar con sus compañeros o si de pronto estaban siguiendo la línea del acto y cantando, sintiéndose orgullosos de ser argentinos, siendo algunos *hijos de migrantes*.

Después de que terminaran de cantar el himno, la directora preguntó si les habían censado el día de ayer. Comentó que el Censo es muy importante para saber “cuántos argentinos somos” y también mencionó que ayer fue un día patriótico importante (Día de la escarapela) y que, por lo tanto, hay que sentirse orgullosos. Con respecto a lo que dijo la directora, de la importancia del Censo para saber “cuántos argentinos somos” es importante preguntarse si eso repercutió de alguna forma en los niños, pensar en cómo experimentan los chicos y chicas que tienen padres de Bolivia y de Perú. Si de pronto se sintieron incómodos, identificados o por el contrario no se percataron de lo dicho. Más adelante, la directora explicó que en las aulas van a realizar una actividad acerca del Censo y que hay que estar atentos a los resultados.

Habiendo concluido el acto y después de las palabras de la directora, los alumnos pasaron a sus respectivos cursos, fueron avanzando uno por uno y decidí entrar al aula de sexto A, me senté en un costado y se armaron dos grupos de niños y uno de niñas. La Seño empezó a anotar en el pizarrón “El Censo Nacional, el 18 de mayo fue un día muy importante para los argentinos dado que ese día se lleva a cabo el Censo nacional que nos permitirá básicamente conocer cuántos somos” La seño comenzó a hablar acerca del Censo y preguntó para qué es y si lo realizan en todos lados. Un niño interviene y dice que en Bolivia no se realizan Censos, la seño preguntó por qué y el niño contestó que no sabía. En relación a la intervención del niño “en Bolivia no se realizan Censos” pensaba en ciertas formas identitarias que se ponen en tensión con la categoría teórica con la cual decidí trabajar en un principio, *hijos de migrantes*; posiblemente de forma implícita esto remite a la proximidad identitarias que tiene el niño con Bolivia. Sin embargo, estas son cuestiones que podrían ser abordadas más adelante con profundidad.

Más allá de que la profesora preguntó por qué no se censa en Bolivia, la intervención del niño no fue discutida ni planteada en torno a la actividad que prendería de cierta forma generar conciencia de la importancia de los Censos como factor identitario. Por otra parte, abordar las experiencias escolares de los *hijos de migrantes* en particular implica también atender a sus trayectorias de vida y cómo viven la escolaridad en relación a las experiencias migratorias propias y de sus familias, atendiendo a sus propias formas de identificarse y autodenominarse. Cuestiones que me gustaría abordar más adelante en entrevistas que realizaré a las infancias. Más adelante, la seño se sienta en una silla al frente de todos y continúa la clase leyendo un texto con respecto a la historia del Censo y anota un par de preguntas para que después puedan responderlas. Enseguida se sienta en el escritorio y los niños empiezan a conversar entre ellos, quizás mostrando desinterés con respecto a la actividad propuesta. Llegó la hora del primer recreo y todos desesperados por salir se van corriendo esparciéndose por todos lados, los pasillos, el patio y los baños; mezclándose con los otros niños de los otros cursos.

Por otro lado, quisiera hacer énfasis en las entrevistas realizadas al personal institucional que permitieron aproximarme a las formas en las que son percibidos los niños que tienen padres o madres de Bolivia y Perú dentro de la escuela, comprendiendo que son interpelados desde una mirada extranjerizante. Hacen referencia a la cuestión migrante estableciendo que; “Me he dado cuenta que los nenes que son así como de Bolivia y Perú son como más tranquilos, son los que están copiando y trabajando y son los que terminan siempre, no se prenden al resto a veces.” (Entrevista a Seño de sexto “A”, 20 de Mayo de 2022). Me parece interesante detenerme en este punto ya que la categoría que yo utilicé, *hijos de migrantes*, no se reprodujo cuando la profesora intervino, por el contrario, ella hace referencia a *los nenes que son así como de Bolivia y Perú*. Es decir, no son *hijos de migrantes*, tampoco argentinos o bolivianos, sino que esta denominación de *son así como de Bolivia* puede remitir a cierta imagen estereotipada. Después hace una distinción de que *el argentino es más pícaro o cree ser más listo que el resto*. En este sentido me pregunto quién es el resto. En contraposición con los gemelos, la profesora menciona a una niña que, si está “incorporada”, tal vez eso tiene que ver con que la niña es la abanderada y tiene las notas más altas. En relación a esto me pregunto si el uso y sentido que la profe le atribuye al hecho

de estar *incorporada* se refiere a lo educativo y académico, pero no necesariamente a lo sociocultural y relacional. En este aspecto, Novaro et al. (2017), remiten al término ‘inclusión subordinada’ para resaltar que dicha inclusión es relativa porque principalmente se da de manera jurídica y normativa, mientras que en los contextos socioculturales y educativos siguen operando mecanismos de exclusión, quizás implícitos, hacia la población migrante.

“Es una escuela donde alberga alumnos de distintos países que vienen de nuestro hogar tres, como peruanos, bolivianos, comunidad gitana y este año tuvimos alumnos venezolanos y paraguayos. Por eso vemos banderas de distintos países, desde la interculturalidad, o sea, respetando todo lo que son las costumbres de los demás países y tratando de integrar.” (Entrevista a Directora, 16 de Diciembre de 2022). Como se puede ver, en la institución escolar circulan discursos en torno a la predisposición que tiene la escuela de acoger a niños de distintos países, tal y como se plasma también en ciertos elementos de la espacialidad. Sin embargo, no he visto hasta ahora algún contenido escolar explícito con respecto a las identidades, a la diversidad, a las migraciones entre otros temas; ni tampoco dichas temáticas son abordadas desde la perspectiva propia de las infancias. Todo esto permite dar cuenta de cómo las escuelas siguen trayendo lo nacional a través de los actos escolares que se realizan, pero también cómo ciertos elementos o discursos remiten a la interculturalidad, de esta forma se comprende que las culturas escolares son heterogéneas a la vez que contradictorias (Rockwell, 1997) todo esto forma parte de lo que son las gramáticas escolares, es decir la especificidad de cada institución en tanto disponen de una forma particular de organizar los tiempos y espacios escolares (Maggi y Hendel, 2019).

Será interesante seguir indagando las razones de estas espacialidades y materialidades que confluyen y se encuentran en un mismo espacio. Del mismo modo, ciertos discursos acerca de la importancia de los actos escolares, los días patrióticos, el Censo nacional y el saber “cuántos argentinos somos” permiten comprender las dinámicas propias de este contexto escolar a la vez que cuestionar y problematizar el protagonismo de los niños, prestando especial atención a los niños que tienen padres o madres de Bolivia o Perú.

Finalmente, esta forma de aproximación a los contextos tanto escolares como migratorios mediante la observación participante y la entrevista resultaron ser muy interesantes para problematizar la temática y reflexionar acerca de la misma. Borton et al. (2011) nos invitan a comprender que los niños se encuentran dentro de una red de relaciones complejas, en donde se ponen en cuestión, tensión y acuerdo con diversos actores. Por tal motivo, es importante historizar y contextualizar, así como tomar en cuenta los casos situados localmente. Desde la perspectiva de Balbi (2012), comprendo que dentro del encuentro surgen construcciones heurísticas donde las perspectivas del investigador se confrontan con las nativas. En relación a esto, la dinámica del aula en torno a la actividad del Censo y la intervención del niño marcando que *en Bolivia no se realizan Censos* remiten a cierta proximidad no necesariamente identitaria (o quizás sí), pero que de todas formas toma presencia. Sin embargo, estas son cuestiones que podrían ser abordadas más adelante con mayor profundidad. Se comprende como ciertas categorías teórico-analíticas, *hijos de migrantes*, empiezan a ser cuestionadas en torno a las propias categorías que los niños de cierta forma manifiestan implícitamente. Asimismo, en las distintas entrevistas al personal

institucional se ponen en evidencia sus propias categorías y formas de concebir la cuestión migrante.

Elementos de la espacialidad como las banderas colgadas en la pared y la bandera argentina izada permitieron pensar en un escenario donde confluyen y se relacionan elementos patrióticos, nacionalistas a la vez que heterogéneos y diversos. Dentro de este mismo escenario todos están catando el Himno Nacional donde la bandera argentina izada y la directora junto a las maestras se posicionan en frente de los alumnos, en el fondo se encuentran las otras banderas colgadas y arrugadas. Sería interesante seguir indagando las razones de estas espacialidades y materialidades que confluyen y se encuentran en un mismo espacio. Del mismo modo, ciertos discursos acerca de la importancia de los actos escolares, los días patrióticos, el Censo nacional y el saber “cuantos argentinos somos” permiten comprender las dinámicas propias de este contexto escolar a la vez que cuestionar y problematizar el protagonismo de los niños, prestando especial atención a los niños que tienen padres o madres de Bolivia o Perú.

Por último, es importante mencionar que ciertas cuestiones no son abordadas en este escrito, será interesante ampliarlas en un futuro a través del trabajo de campo. Sin embargo, reconocer que las aproximaciones etnográficas y analíticas que surgieron en este escrito permiten seguir cuestionando y debatiendo en torno a los contextos tanto migratorios como educativos. Centrando la mirada en las infancias y volviéndose protagonistas de los contextos escolares, será interesante indagar qué mirada tienen ellos acerca de estos elementos que se materializan en el espacio y que forman parte del cotidiano de la escuela.

Referencia

- Balbi, Fernando Alberto. (2012). La integración dinámica de las perspectivas nativas en la investigación etnográfica. *Revisa Intersecciones en Antropología*, 13(2), 485-499. <http://www.scielo.org.ar/pdf/iant/v13n2/v13n2a13.pdf>
- Benedict, Anderson. (1993). Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo. México: Fondo de cultura económica. (Trad. Eduardo L. Suárez).
- Blázquez, Gustavo. (2012). *Los actos escolares. El discurso nacionalizante en la vida escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Borton, Laureano; Enriz, Noelia; García Palacios, Mariana; Hecht, Ana Carolina; Padawer, Ana. (2011). Niñez indígena: apuntes introductorios. En Novaro, Gabriela. (comp.) *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*. Buenos Aires: Biblos.
- Ezpeleta, Justa y Rockwell, Elsie. (1985). Escuela y clases subalternas. Rockwell, Elsie y De Ibarrola, María (comp). *Educación y clases populares en América Latina*. México: IPN-DIE.
- Fabrizio, María Laura. (2019). Niñez y agencia infantil: reflexiones a partir de una orquesta infanto juvenil. *Avá. Revista del Postgrado en Antropología Social*, 34, 29-56. <https://www.ava.unam.edu.ar/images/34/n34a02.pdf>

- Hecht, Ana Carolina; García Palacios, Mariana; Enriz Noelia; Diez, María Laura. (2015). En Argentina: reflexiones a propósito de un concepto polisémico. Novaro, Gabriela; Padawer, Ana y Hecht, Ana Carolina (comp.) *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España* (pp. 43 - 63). Buenos Aires: Biblos.
- Levinson, Bradley A. y Holland, Dorothy. (1996). La producción cultural de una persona educada. (Introducción: pp.1-3). *State University of New York Press*. (Trad. Laura Cerletti).
- Maggi, María Florencia y Hendel, Veronica. (2019). Experiencias escolares desde el prisma del desplazamiento. *Revista Temas de Antropología y Migración*, (11), 11-35.
- Montesinos, María Paula y Sinisi, Liliana. (2009). Entre la exclusión y el rescate. Un estudio antropológico en torno a la implementación de programas socioeducativos. *Revista Cuadernos de Antropología Social*, (29), 43-60. <https://www.redalyc.org/pdf/1809/180913914003.pdf>
- Novaro, Gabriela; Diez, María Laura y Martínez, Laura. (2017). Educación y migración latinoamericana. Interculturalidad, derechos y nuevas formas de inclusión y exclusión escolar. *Revista Migraciones Internacionales. Reflexiones desde Argentina*. Buenos Aires: *Organización Internacional para las Migraciones*, (2), 7-23.
- Rockwell, Elsie. (1997). La dinámica cultural en la escuela. En Álvarez, A. y Del Río, P. (eds.) *Hacia un currículum cultural: La vigencia de Vygotskiano en la educación*. Madrid: Saleme, 21-38.



Propuesta de Investigación sobre la Determinación de la Condición de Refugiado en Argentina y Ecuador

María José Rivera
Universidad de Belgrano
maria.rivera@comunidad.ub.edu.ar

Resumen

Se expone un proyecto de investigación doctoral en el ámbito de la Ciencia Política, el cual se centra en el proceso de determinación de la condición de refugiado en Argentina y Ecuador. Se destaca la importancia del Estado en este proceso, aunque su papel está influenciado por la construcción sociohistórica del Estado y las complejas relaciones interpersonales y entre estados. Se plantearon dos preguntas de investigación: ¿cuál es el papel del Estado en la política de refugio y la determinación de la condición de refugiado? y ¿cuáles son las lógicas del proceso de determinación de la condición de refugio desde la perspectiva de los distintos actores involucrados? Se ofrece una breve revisión de la literatura que sustenta las preguntas de investigación, seguida de la descripción del marco teórico, las principales consideraciones metodológicas y los resultados esperados de la investigación. Esta propuesta busca comprender la problemática migratoria a nivel global y regional mediante el análisis de los casos de Argentina y Ecuador, abordando el tema desde una perspectiva multidisciplinaria.

Palabras clave: derecho al asilo; política migratoria; régimen de control; RSD

Introducción

Esta ponencia presenta una propuesta de investigación doctoral en Ciencia Política sobre el proceso de la determinación de la condición de refugiado en Argentina y Ecuador. Respecto al problema de estudio, cabe recordar que la definición de la Convención de 1951, posteriormente ampliada por la Declaración de Cartagena de 1984, indica que un refugiado es toda persona que, debido a “fundados temores” se encuentre “fuera del país de su nacionalidad y no pueda o, a causa de dichos temores, no quiera acogerse a la protección de tal país” (Convención de Ginebra, Art. 1). Esta concesión es únicamente reconocida u otorgada por parte de un Estado por medio de un proceso administrativo, de acuerdo con la legislación nacional, regional e internacional. No obstante, este objeto administrativo forma parte de una estructura multinivel y una particular forma de pensar los movimientos humanos. Es decir, por un lado, el rol del Estado es vital para interpretar el proceso de la determinación de condición de refugiado, pero el papel estatal está mediado por la construcción sociohistórica del Estado y un conjunto de complejas relaciones interpersonales y entre estados (Gil-Araujo, 2010; Ramírez, 2022).

El estudio sobre la determinación de la condición de refugiado en Argentina y Ecuador es pertinente por su validez social y científica. La significancia social se evidencia en la relevancia de la cuestión del refugio en cuanto es un factor de conflicto social tanto a nivel internacional como nacional e individual en cuanto al drama humano que lo atraviesa. El Alto Comisionado de la Naciones Unidas para los Refugiados ha estimado que para mediados del 2022 existían 4.9 millones de solicitantes de asilo y que entre fines de 2021 y mediados de 2022 se identificaron más de 100 millones de personas desplazadas con necesidad de protección internacional (UNHCR, 2022). Asimismo, la migración y el refugio han constituido temas de debate en la agenda internacional y regional como factores de hitos de la historia contemporánea, como el Brexit, la guerra en Siria y la situación venezolana. En este sentido, es importante priorizar el estudio sobre cómo los Estados resuelven su responsabilidad de identificar y brindar protección a las personas en situación de refugio. La validez científica de esta investigación se evidencia en su pertinencia disciplinar a la ciencia política, en su capacidad de generar teoría sobre las relaciones sociales y políticas que se generan en el hecho empírico de la determinación de condición de refugio y en el aporte de un acercamiento teórico-metodológico que enriquezca la lectura politológica desde la antropología política y la economía moral. Como menciona Roskin (2022), en la ciencia política se conoce más sobre las bases sociales de la política y menos sobre por qué se toman las decisiones en política. Adicionalmente, se ha encontrado que existe una brecha de conocimiento sobre la reflexión respecto a las implicaciones de la determinación de la condición de refugio en contextos Sur-Sur.

Esta propuesta plantea la necesidad de examinar cómo se caracteriza el rol del Estado en la construcción de la política de refugio y cuál es la lógica de este procedimiento desde el punto de vista de distintos actores sociales involucrados en el proceso de la determinación de la condición de refugiado. En correspondencia, la investigación tiene dos objetivos generales. El primero es comparar el rol de los Estados argentino y ecuatoriano en la construcción sociohistórica de la política y la gestión del refugio en el periodo 2017-2025, mientras que el segundo es comprender la lógica del proceso de determinación de la condición de refugio desde el punto de vista de distintos actores, a partir de los casos de Argentina y Ecuador en este mismo periodo. Los objetivos específicos giran en torno a dos ejes, el régimen global de control migratorio y los proyectos de vida de los solicitantes de asilo.

El estudio de Argentina y Ecuador es de importancia empírica y teórica porque estos estados expresan definiciones programáticas específicas en materia de políticas públicas migratorias en sus cartas magnas, tienen distintos niveles de desarrollo de sus sistemas de protección social, y por sus diferencias históricas, geográficas y socioculturales. El periodo del 2017 al 2025 es relevante porque: a) a partir del 2017 se acentúa una tendencia creciente del número de solicitudes de asilo en la región latinoamericana (UNHCR, 2022), b) se dan cambios de gobierno en Argentina y Ecuador e hitos en la normativa específica migratoria, en Ecuador se sanciona la Ley Orgánica de Movilidad Humana y su reglamento y en Argentina se modifica la Ley 25.871 por medio del Decreto 70/2017 y c) la disponibilidad de información censal de Argentina y Ecuador sobre movimientos migratorios entre el

2017 y 2022, que proporcionará un perfil de los solicitantes y generará discusión y toma de decisiones sobre el tema de estudio.

A continuación, se expone un breve estado de la cuestión que fundamenta las preguntas de investigación, el marco teórico que permitirá la posterior interpretación y, finalmente, se describen las principales consideraciones metodológicas y los resultados esperados.

Breve estado de la cuestión

Las reflexiones seminales en torno a la migración y el Estado moderno se han elaborado desde un enfoque sociológico con importantes implicaciones de la filosofía política y moral. Sayad (2008) elaboró una argumentación en la que el asunto migratorio es de importancia porque es capaz de cuestionar al propio Estado, el cual se ha construido en la escisión entre los nacionales y los no-nacionales. Es decir, el tratamiento que se dé a los extranjeros dice más sobre el propio Estado que sobre ellos y el mismo fenómeno migratorio. Por un lado, la revisión de literatura sobre el tema de estudio encontró que el rol estatal es imprescindible para comprender las políticas migratorias y sus prácticas (Gil-Araujo, 2010; Gil-Araujo y Clavijo, 2022), entre ellas, la determinación de condición de refugio. Por otro lado, este proceso de categorización social cuestiona e influencia los proyectos de vida de los solicitantes de asilo (Fassin, 2017; Kobelinsky, 2015a). En lo que corresponde al refugio, el desarrollo teórico es reducido y enfocado en la realidad europea y una migración Sur-Norte, resaltando aproximaciones al proceso de elegibilidad desde la biopolítica (Kobelinsky, 2015b), la teoría del etiquetado (Zetter, 1991) y la economía moral (Fassin, 2015). Además, cabe indicar que la gestión de la movilidad humana cobra diversos matices en los distintos países latinoamericanos (Esponda, 2021; Gissi et al., 2020).

Desde el punto de vista de la política migratoria, la postura de un Estado ante la migración y el refugio se ha explicado bajo tres paradigmas principales: el securitista, el de derechos y el de gobernabilidad. El primero y el segundo enfatizan la concepción de que el Estado es el responsable de *resolver los problemas*. El tercero trata de conciliar el acceso a derechos y la necesidad —incuestionada— del Estado de ejercer su soberanía, para lo que su concepción de la migración y el refugio pasan a ser temas que pueden y deben ser gestionados o administrados. Al respecto, varios autores (Alvites, 2019; Domenech, 2013; Hess, 2012; Horvath et al., 2017) describen la generación de un régimen internacional de control migratorio que permite una gestión transnacional de los movimientos migratorios. Este control migratorio se dinamiza en las respuestas regionales y globales que, en la práctica, terminan extendiendo y dinamizando las fronteras y, por tanto, favoreciendo un paradigma securitista. Otros autores, como Sassen (2007) y Ticktin (2016) también han estudiado críticamente la problemática de las fronteras y de las crisis humanitarias.

La literatura en torno a los procesos de determinación de refugio en Latinoamérica es escasa, pero se han identificado dos perspectivas o intereses de relevancia. En primer lugar, está la configuración de un régimen global de control migratorio en Latinoamérica y, en segundo lugar, una preocupación por efectos de este régimen en los proyectos de vida de los solicitantes de asilo, ejemplificada en el interés sobre las políticas migratorias y de

refugio y las contradicciones de su aplicación, entre cuyos estudios destacan los de Clavijo (2018), Mc Callum (2012), Clavijo et al. (2021) Gil-Araujo y Clavijo (2022) y Ramírez (2022).

En cuanto a la aproximación metodológica a la determinación de la condición de refugiado, esta ha sido principalmente cualitativa, basada en revisión documental (Gil-Araujo y Clavijo, 2022), entrevistas (Clavijo, 2018) y análisis de casos con acercamiento etnográfico (Eule, 2016; Fassin, 2017; Kobelinsky, 2015a; Kobelinsky, 2015b). Estos enfoques metodológicos han permitido acercarse a un fenómeno que por su particularidad y naturaleza no deja de ser esquivo, a la vez que favorece la oportunidad reflexiva del investigador al enfrentarlo con los discursos, significados, trayectorias y experiencias.

La revisión de la bibliografía sobre cómo se ha abordado este objeto de investigación permite establecer la pregunta de cuál es el rol del Estado en la construcción de la política de refugio en lo que respecta a la determinación de la condición de refugio. Por otro lado, el proceso de determinación de condición de refugiado, como proceso de categorización social, se maneja por lógicas de diversos actores y cuestiona e influencia los proyectos de vida de los solicitantes. En consecuencia, una segunda pregunta de investigación es la de cuáles son las lógicas del proceso de determinación de la condición de refugio desde el punto de vista de distintos actores.

Marco teórico

Este proyecto se desarrollará bajo una perspectiva crítica ante la postura estatal de tomar a la movilidad humana como un asunto objeto de gobernanza. Así, el marco teórico de esta investigación es el paradigma constructivista (Sørensen et al., 2022; Wendt, 1999) que enfatiza las estructuras de poder como producto de un proceso intersubjetivo e interpretativo y se basa en una perspectiva multidisciplinar en la cual, desde la antropología política y la economía moral, cobran especial relevancia la construcción sociohistórica del Estado y su injerencia en las vidas de las personas. Si bien el objeto empírico de esta investigación es el proceso de determinación de condición de refugiado, para comprenderlo se utilizará como eje analítico la propuesta del régimen internacional de control migratorio, del que se desprenden dos dimensiones de interés: la configuración de este régimen y su impacto en los proyectos de vida de los solicitantes de asilo en cuanto son influenciados por el proceso de determinación de la condición de refugiado. A continuación, en un primer momento se define lo que se entiende por refugio, luego se caracteriza el régimen de control migratorio y por último se exponen los principales aportes en torno a las dimensiones de estudio.

El régimen de control migratorio es el conjunto de intervenciones estatales cuyo propósito es regular las fronteras nacionales con el objetivo de gestionar el fenómeno social de la movilidad humana. Hay tres características esenciales de este régimen identificadas para esta investigación. La primera hace referencia a cómo se fundamenta y expresa en la exclusión de determinados grupos sociales, sea el de los extranjeros o el de los extranjeros *indeseables*, cuya presencia resulta problemática para el Estado nación ya que cuestiona su soberanía o capacidad de excluir legítimamente, y su propia legitimidad.

En este sentido, varios autores han seguido la propuesta crítica de Sayad (2008) de comprender la migración como un desafío a la noción de Estado y han elaborado marcos reflexivos para estudiar las prácticas de control y las políticas públicas como

manifestaciones que tensionan la construcción del Estado y que son, a la vez, producto de esa tensión. Domenech (2013; 2020) y Domenech y Dias (2020) explican cómo la presencia de los migrantes y refugiados problematiza la soberanía nacional y ante ella se configura el régimen de control migratorio como una respuesta interventora que toma lugar en un contexto transnacional. En lo que respecta al refugio, el trabajo de Clavijo (2018) también parte de la comprensión de la diferenciación entre nacionales y no-nacionales como una distinción desde la que se establece el orden nacional y estudia el proceso de elegibilidad en Argentina, concluyendo que este procedimiento refleja en sí un conjunto de relaciones asimétricas en las que el Estado, por medio de su representante, afirma una relación de poder sobre los solicitantes.

En consecuencia, para estudiar la configuración del régimen de control migratorio es necesario enfatizar en el Estado y en cómo este se expresa. Gil-Araujo (2010) señala que las contingencias y arbitrariedades de prácticas de exclusión a los extranjeros evidencian la fragilidad de la construcción del Estado cuando se desnaturalizan las categorías con las que se piensa la migración. Con base en esta idea, la autora propone una perspectiva socio-antropológica para prestar atención a la políticas públicas en cuanto sus justificaciones y términos conceptuales permiten conocer cómo se piensa —y cómo ha llegado a ser pensada— la vida social. De manera similar, Ramírez (2022) indica que el estudio del Estado desde un enfoque antropológico debe prestar atención a las prácticas gubernamentales y el análisis del discurso en temas migratorios, y así las normas producidas por el Estado constituyen su lenguaje. Las propuestas de estos autores constituyen una base importante para la aproximación teórica al proceso de determinación de la condición de refugiado, a la vez que orientarán una propuesta metodológica consecuente con una visión no estática, ni cosificada, ni monolítica del Estado.

La segunda característica relevante sobre la perspectiva del régimen de control migratorio es que, aunque se trate de intervenciones estatales, estas se dan en un contexto transnacional en el que confluyen diversos actores regionales y organismos internacionales. Por ejemplo, para el caso latinoamericano, la Conferencia Suramericana de Migraciones, el Grupo de Lima, el Proceso de Quito, la Organización Internacional para las Migraciones, el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para las Migraciones y organizaciones religiosas son actores que han influido en el control migratorio por parte los países de una región. En Argentina, Cicogna (2009) encontró que las organizaciones de derechos humanos han cumplido subsidiariamente el rol de las instituciones estatales. Respecto a los organismos internacionales, Pugh (2021) encontró que, en Ecuador, estas instituciones evocan una suerte de *autoridad práctica* dinamizada por la cooperación y la competencia con el Estado.

La tercera característica es la ambivalencia de la búsqueda de control de las migraciones con una postura humanitarista, de una gobernabilidad de la migración con políticas de control con rostro humano, como señaló Domenech (2013). Es decir, la imposición de control sobre la movilidad humana, sin necesidad de dejar de ser tal, se presenta como una alternativa condescendiente, atenta a la necesidad y el sufrimiento, pero que está pendiente de que el extranjero no sea nocivo para la sociedad, que no abuse de sus derechos y que sea agradecido con la sociedad receptora. En el caso de Ecuador, Ramírez (2022) describe cómo el gobierno de Lenin Moreno presentaba un discurso de enfoque de derechos y

autocalificado como humanista pasó a determinar disposiciones propias de un enfoque de control y seguridad ante la *amenaza* de los migrantes venezolanos. Por otro lado, en cuanto al estudio de refugio en Argentina, Clavijo (2018) pudo identificar la ambivalencia en la percepción de funcionarios sobre los solicitantes de refugio, ubicando a estos últimos en una situación de sospecha como abusadores del derecho a la solicitud de refugio, pero también en un ensalzamiento de su afirmación como víctimas cuando son reconocidos con el estatus de refugiado.

Esta aparente contradicción, característica del régimen de control migratorio, es mejor comprendida bajo el lente de la economía moral, en el sentido de la reformulación que de este término hace Fassin (2015; 2017), para quien la economía moral es la “producción, circulación y apropiación de normas y obligaciones, valores y afectos relativos a un problema específico en un tiempo y espacio específicos” (2015, p. 279). Al aplicar este concepto al estudio del asilo, el autor concluye que en el intento por ajustar el discurso a la práctica se genera una devaluación del ser humano (del solicitante de asilo) y una sobre valoración del estatus de refugiado por sí solo. De manera similar, Domenech (2013) coincide en que las políticas de los regímenes globales de control proponen un imperativo abstracto de derechos humanos por sobre el sujeto concreto, cuya presencia puede ser considerada ilegítima. En consecuencia, el concepto de economía moral provee una oportunidad para comprender las contradicciones internas de los regímenes de control puesto que explica articuladamente cómo se valoran una situación problemática específica como el asilo.

Respecto a la segunda dimensión de interés del régimen de control migratorio, la influencia del proceso de determinación de la condición de refugiado en los proyectos de vida de los solicitantes de asilo, esta puede ser considerada como una consecuencia de las políticas y prácticas de control migratorio, consecuencias que influyen directamente en la vida de los migrantes y solicitantes de asilo, a pesar de venir de una aplicación arbitraria, contingente y usualmente contradictoria. El estudio de estas políticas y prácticas permite entender el modo en que los gobiernos y la autoridad estatal operan en las vidas de las personas, resalta Ramírez (2022).

Varios autores han señalado cómo la figura del refugiado es construida por las prácticas políticas. Zetter (2007) sugiere que el reconocimiento del estatus de refugio en sí mismo cuestiona la condición de existencia de la persona refugiada, cuya identidad es formada y transformada por procedimientos burocráticos. En consecuencia, es importante reconocer que las prácticas políticas, sean burocráticas o que respondan a representaciones sociales de la comunidad receptora sobre los solicitantes de asilo, tienen una injerencia en el reconocimiento de los solicitantes de asilo sobre su propia existencia y expectativas.

Este reconocimiento de la propia existencia y las expectativas de quienes buscan asilo es lo que en esta investigación se comprende como proyecto de vida, alejado de una interpretación psicológica o terapéutica y, por el contrario, se parte de concebir la vida en el sentido de la *nuda vida* de Agamben (2006), en el que la vida tiene una función en la política moderna, pues “la producción de un cuerpo biopolítico es la aportación original del poder soberano” (p. 16).

Varios estudios muestran cómo los proyectos de vida de solicitantes de asilo son influenciados por el proceso de determinación de la condición de refugiado. Eule (2016)

y Kobelinsky (2015a) describieron que la entrevista para solicitud de asilo, así como la resolución de casos son momentos altamente estresantes y decisivos de las vidas de los solicitantes. De forma similar, Kobelinsky (2015b), Fassin (2017) y Mc Callum (2012) evidenciaron cómo los solicitantes de asilo exponen sus vidas privadas y cuerpos con el fin de obtener el reconocimiento que les permita desarrollar sus proyectos de vida. Prestar atención al cómo se viven los procesos de determinación de la condición de refugio posibilita no solo caracterizar el rol del Estado en estos procedimientos, sino también comprender cuál es la lógica del proceso de determinación de la condición de refugio desde el punto de vista de los distintos actores.

Consideraciones metodológicas

La metodología propuesta es cualitativa con alcance descriptivo y las actividades estarán distribuidas en tres momentos de recolección y análisis de información. Primero, se partirá de un análisis temático de informes y reportes de instancias responsables de las políticas de refugio en cada país. El segundo momento recogerá información a partir de la aplicación de entrevistas semiestructuradas a representantes gubernamentales, del Alto comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados, Organización Internacional para las Migraciones y de la Sociedad Civil. En el tercer momento se estudiarán 4 casos de solicitantes de refugio, 2 en cada país, utilizando entrevistas a profundidad, registro documental y observación participante. Los dos primeros momentos giran en torno al rol estatal y el tercero en torno a los proyectos de vida y, en los tres momentos, se prestará atención a las dimensiones normativas, discursivas y de actores.

Las principales dificultades para el estudio son la dificultad de comparación teórica y empírica entre los dos países y las limitaciones de acceso a la población en situación de refugio. Respecto a la primera dificultad, debe tenerse en cuenta que no se pretende hacer una evaluación de políticas, sino una comparación de distintos contextos bajo las dimensiones mencionadas. Para mitigar la limitación de acceso a la población en situación de refugio, entendida como solicitante o solicitante potencial, se procurará iniciar el proceso de recolección con un número que duplique al señalado en la metodología y se buscarán con anterioridad acercamientos a organizaciones no gubernamentales y actores de la sociedad civil, quienes puedan referenciar probables informantes.

Resultados esperados

Los resultados esperados de la investigación son que el estudio de los casos de Argentina y Ecuador contribuya a la comprensión sobre refugio y los regímenes de control migratorio, tanto en la región como a nivel global, desde la ciencia política, pero por medio de una aproximación multidisciplinar. Para ello, esta investigación proveerá una descripción del rol del Estado en la construcción de la política de refugio en lo que respecta a la determinación de la condición de refugio y la lógica de este proceso desde el punto de vista de distintos actores. El resultado material concreto serán una tesis doctoral. Adicionalmente, otros resultados materiales son la presentación de resultados preliminares parciales en ámbitos de

difusión científica y de reflexión, tales como ponencias, artículos científicos o participación en eventos relacionados al tema de investigación.

Referencias

- Agamben, Giorgio. (2006). *Homo sacer: el poder soberano y la nuda vida*. Pre-Textos.
- Alvites, Angélica. (2019). Migraciones internacionales, fronteras y Estados. ¿Cómo interpretar el régimen de frontera desde América del Sur?" *Desafíos* 31.1: 123-156. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/desafios/a.6231>
- Cicogna, María. (2009). Breve historia de los refugiados en Argentina durante el siglo XX. *Historia Actual Online*, (18), 51-63.
- Clavijo, Janneth. (2018). El proceso de elegibilidad en Argentina: rituales y ambivalencias en el reconocimiento de los refugiados. *REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 26, 171-188.
- Clavijo, Janneth; Pereira, Andrés y Basualdo, Lourdes. (2019). Humanitarismo y control migratorio en Argentina: refugio, tratamiento médico y migración laboral. *Apuntes*, 46(84), 127-157
- Convención de Ginebra*. (1951). Adoptada el 28 de julio de 1951.
- Declaración de Cartagena sobre Refugiados*. (1984). Adoptada el 22 de noviembre de 1984.
- Domenech, Eduardo. (2013). "Las migraciones son como el agua": Hacia la instauración de políticas de "control con rostro humano". *Polis. Revista Latinoamericana*, 35, 119-142.
- Domenech, Eduardo. (2020). La "política de la hostilidad" en Argentina: detención, expulsión y rechazo en frontera. *Estudios fronterizos*, 21, 1-25.
- Domenech, Eduardo, y Dias, Gustavo. (2020). Regimes de fronteira e "ilegalidade" migrante na América Latina e no Caribe. *Sociologias*, 22, 40-73.
- Esponda, Jaime. (2021). *Constituciones Políticas y Migraciones en América Latina*. Cuadernos Migratorios N° 12. Organización Internacional para las Migraciones.
- Eule, Tobias. (2016). *Inside immigration law: Migration management and policy application in Germany*. Routledge.
- Fassin, Didier. (2015). La economía moral del asilo. Reflexiones críticas sobre la «crisis de los refugiados» de 2015 en Europa. *Disparidades. Revista de Antropología*, 70(2), 277-290.
- Fassin, Didier. (2017). *La razón humanitaria: una historia moral del tiempo presente*. Prometeo Libros.
- Gil Araujo, Sandra y Clavijo, Janneth. (2022). Reconfiguración del discurso sobre refugio en el contexto sudamericano: integración y autosuficiencia como solución duradera. *Discurso & Sociedad*, (1), 195-226.
- Gil Araujo, Sandra. (2010). *Las argucias de la integración. Políticas migratorias, construcción nacional y cuestión social*. IEPALA.

- Gissi, Nicolás et al. (2020). Respuestas de los países del pacífico suramericano ante la migración venezolana: estudio comparado de políticas migratorias en Colombia, Ecuador y Perú. *Diálogo Andino*, (63), 219-233.
- Hess, Sabine. (2012) De-naturalising transit migration. Theory and methods of an ethnographic regime analysis, *Population, Space and Place*, 18(4): 428-440.
- Horvath, Kenneth; Amelina, Anna y Peters, Karin. (2017). Re-thinking the politics of migration. On the uses and challenges of regime perspectives for migration research, *Migration Studies*, 5(3): 301-314.
- Kobelinsky, Carolina. (2015a). Esperando asilo: experiencias de candidatos al estatuto de refugiado en Francia. *Anales del Museo Nacional de Antropología*, 17, 91-101.
- Kobelinsky, Carolina. (2015b). Judging intimacies at the French court of asylum. *PoLAR: Political and Legal Anthropology Review*, 38(2), 338-355.
- Mc Callum, Stephanie. (2012) El refugiado hiperreal. Formas legítimas e ilegítimas de ser refugiado en Argentina." *Temas de Antropología y Migración*, 4, 30-53.
- Pugh, Jeffry. (2021). *The invisibility bargain: Governance networks and migrant human security*. Oxford University Press.
- Ramírez, Jaques. (2022). *Políticas, burócratas y migrantes. Análisis desde la antropología del Estado*. Editorial Teseo.
- Roskin, Michael. (2022). Political Science. *Encyclopaedia Britannica*. <https://www.britannica.com/topic/political-science>
- Sassen, Saskia. (2007). La política migratoria: del control a la regulación. *Minerva: Revista del Círculo de Bellas Artes*, (5), 37-41.
- Sayad, Abdelmalek. (2008). Estado, nación e inmigración. El orden nacional ante el desafío de la inmigración. *Apuntes CECYP*, (13), 101-116.
- Sørensen, Georg; Møller, Jorgen & Jackson, Robert. (2022). *Introduction to international relations: theories and approaches*. Octava Edición. Oxford University Press.
- Ticktin, Miriam. (2016). Thinking beyond humanitarian borders. *Social Research*, 83(2), 255-271.
- UNHCR (2022). Refugee Data Finder. Base de datos online. URL: <https://www.unhcr.org/refugee-statistics/download/?url=xiH8g4>
- Wendt, Alexander. (1999). *Social theory of international politics*. Cambridge University Press.
- Zetter, Roger. (1991). Labelling refugees: Forming and transforming a bureaucratic identity. *Journal of refugee studies*, 4(1), 39-62.
- Zetter, Roger. (2007). More labels, fewer refugees: Remaking the refugee label in an era of globalization. *Journal of refugee studies*, 20(2), 172-192.



Políticas locales en la gestión de las migraciones

Sofia Yamila Serafini
Universidad Nacional de Río Cuarto
syserafini@gmail.com

Resumen

En la presente exposición se reflexiona sobre dos políticas particulares de una ciudad de tamaño intermedio de la provincia de Córdoba en relación con la gestión de las migraciones de senegaleses, en el marco del Pacto Mundial para la Migración Segura, Ordenada y Regular. Particularmente, se analiza el caso del “Observatorio Permanente de Migrantes” y la “Reforma de Ordenanza 1078/99 para prevenir y sancionar actos discriminatorios” en la ciudad de Río Cuarto. Se asume que las políticas de los Estados moldean a las migraciones, administrando recursos e institucionalizando desigualdades multidimensionales. Por ello, resulta interesante observar cómo herramientas institucionales que asumen su vinculación con la temática migratoria abordan y configuran determinadas condiciones en dicho campo, sobre todo en la situación pandémica por COVID-19, donde los migrantes parecían quedar excluidos de los beneficios extraordinarios implementados por el gobierno nacional. La metodología desarrollada es cualitativa, con análisis documental de fuentes primarias y secundarias. Algunas de las reflexiones que surgen de este trabajo son en torno a la tensión entre el “reconocimiento de derechos”, las “políticas de integración regional” y las prácticas de migrantes no pertenecientes a países MERCOSUR, migrantes que parecen desarrollar acciones no esperables por los funcionarios e implementadores de políticas.

Palabras clave: Estado; políticas locales; senegaleses; Río Cuarto

Introducción

En la presente exposición se busca reflexionar sobre dos políticas particulares de una ciudad de tamaño intermedio de la provincia de Córdoba en relación con la gestión de las migraciones. Asumiendo que el Estado juega un papel decisivo en el proceso de construcción y reproducción de múltiples fronteras, se pretende abordar las siguientes políticas: el “Observatorio Permanente de Migrantes” creado en 2018, y la reciente propuesta de “Reforma de Ordenanza 1078/99 para prevenir y sancionar actos discriminatorios”. Estas dos acciones se analizarán para contribuir a la identificación de posibilidades y limitaciones para los migrantes senegaleses en torno a la inserción en la localidad. Para el desarrollo del trabajo se utilizaron tanto fuentes primarias como secundarias. Las fuentes de elaboración propia fueron el material de campo recolectado en asistencia a reuniones y eventos, trabajo etnográfico y participación en actividades como miembro de un proyecto Extensión-

Vinculación de la Universidad Nacional de Río Cuarto¹. Como fuentes secundarias se tuvieron en cuenta materiales de prensa de medios de comunicación locales y regionales, páginas webs y redes sociales oficiales, como también normativas de diferentes niveles de Estado.

Desde la premisa acerca de que las prácticas institucionales sobre la temática migratoria abordan y configuran determinadas condiciones en dicho campo, material y simbólicamente, resulta sugerente problematizar la cuestión migratoria considerando al Estado un actor fundamental para la existencia de los migrantes. Para comprender la temática, se propone observar al Estado desde las políticas públicas, es decir, en las decisiones que toma el sistema político-administrativo para la resolución de un problema público, que es reconocido como tal en la agenda gubernamental (Subirats et al., 2008). Este análisis parte de entender que el ciclo de una política pública inicia con la inclusión del problema público en la agenda, para que posteriormente se cumplan las etapas de programación legislativa, implementación y evaluación. Siguiendo a Abdelmalek Sayad (1999) se entiende que cuando las migraciones son abordadas desde la lógica del pensamiento de Estado, estas son interpretadas como “problema”, y es a partir de dicha concepción que las políticas públicas migratorias se desarrollan, para dar estabilidad a un orden que se ve alterado, trastocado; el orden nacional.

En ese sentido, se busca reflexionar acerca de las tensiones entre el orden nacional y la idea de ciudadanía, poniendo relevancia en las prácticas y presencias de migrantes senegaleses frente a las gestiones migratorias introducidas en el ámbito local a través de las políticas mencionadas. Por ello, se tiene en cuenta lo que señala Eduardo Domenech (2017), en cuanto el Estado nacional, en sus diferentes niveles, viene desarrollando una función cada vez más tecnocrática, promovida y acompañada por los Organismos Internacionales como la OIM, la OEA, la ACNUR, entre otras, quienes proponen acciones concretas para las instituciones locales. Pero, al mismo tiempo, se observa cómo la noción de ciudadanía se utiliza aún para establecer los parámetros de habitantes que son miembros o no de un Estado Nación (Gil Araujo, 2010). Entendida como el conjunto de derechos civiles, políticos y sociales, la concepción de ciudadanía atraviesa a los actores políticos quienes diseñan planes y programas para la integración de inmigrantes, de los no-nacionales, desde una determinada perspectiva, gestionando la diversidad de un modo u otro de acuerdo a los procesos sociohistóricos, las prácticas y los conflictos sociales (Gil Araujo, 2010).

En Argentina, la temática migratoria ha conformado históricamente la agenda pública, desarrollando en las últimas décadas rearticulaciones discursivas en clave de derechos y también en control de flujos migratorios (Domenech, 2013; Pereira, 2017). Se constata que las políticas vigentes no han superado aún la tensión existente entre las ideas de ciudadano y su correlato no-ciudadano, y entre nacional y no-nacional, en las cuales se enmarcan las políticas, donde resultan fundamentales y decisivas tanto las ideas como los preconceptos y los criterios de los responsables de llevarlas adelante. Asimismo, desde la implementación de la nueva Ley de Migraciones en Argentina, las prácticas políticas han expresado lo que se denominó “ciudadanización de la política migratoria” (Domenech, 2008), observando allí

1 El proyecto se denominó “Personas Migrantes en la ciudad de Río Cuarto. Derechos Humanos, enseñanza jurídica y vinculación socio-cultural” y se desarrolló entre los años 2020 y 2021.

el accionar de los organismos internacionales dentro de los planos nacionales, junto con la participación de las organizaciones sociales locales.

Observatorio Permanente de Migrantes

Río Cuarto es la segunda ciudad más poblada de la provincia de Córdoba; está situada en una región agraria y desarrolla actividades de comercio y servicios. Respecto a la población inmigrante, según el Censo de Población y Viviendas 2001, provenía mayoritariamente de los países fronterizos, fundamentalmente de Paraguay, Bolivia, Uruguay y Chile. Sin embargo, también se han encontrado inmigrantes de Colombia, Brasil, Venezuela, entre otros, que han realizado una inmigración de carácter individual (Sánchez, 2020). Es importante resaltar que no hay datos oficiales que demuestren la cantidad de población migrante en la ciudad, más que los escasos datos de los censos 2001 y 2010, que no reflejan tampoco la presencia de migrantes senegaleses en la ciudad, quienes habitan allí desde el año 2010. Por los trabajos de campo realizados, se conoce que, en el año 2020, la cantidad de senegaleses había ascendido a 30 individuos, quienes se han dedicado principalmente a la venta callejera de bijouterie, pero circulan también hacia ferias y eventos de localidades de la región, aunque no existen datos oficiales que den cuenta de estas actividades.

Respecto a la situación institucional, se pudo conocer que es a principios del año 2000 que comienzan algunas acciones para abordar las cuestiones migrantes, entre la Defensoría del Pueblo, dependencias del Palacio Municipal y la Policía de la Provincia de Córdoba (Pereira y Giosué, 2010; Sánchez, 2020). Particularmente, en el año 2007 se firmó un convenio entre la Universidad Nacional de Río Cuarto, la Defensoría del Pueblo local y el Concejo Deliberante para la promoción de los derechos sociales, civiles y políticos de los inmigrantes latinoamericanos que residen en la ciudad, en el contexto del programa Patria Grande². En resumen, los trabajos precedentes registran que, si bien la mayoría de las consultas en estos ámbitos estaban relacionadas con los trámites de regularización, también, aunque en menor medida, se recibían consultas sobre trámites ante AFIP y ANSES, sobre situaciones de discriminación y otras relacionadas con su condición de extranjeros. El convenio mencionado, existente desde 2007, se renovaba anualmente hasta que en el año 2017 concluyó en la firma de una Carta de Intención entre las mismas autoridades para implementar espacios de trabajo y análisis para la promoción, información y respeto de los derechos civiles, sociales, políticos y demás garantías fundamentales que será la guía del Observatorio Permanente de Migrantes.

A nivel socio-político, hubo otro hecho que se constituyó en antecedente de la creación del Observatorio. Tal fue el conflicto desatado en el barrio Las Delicias durante septiembre de 2014. En el área ubicada geográficamente entre el Barrio Alberdi y la Avenida Reforma Universitaria en Río Cuarto, ocurrió un homicidio que requirió la intervención del Observatorio de Derechos Humanos de la UNRC y la Defensoría del Pueblo. El caso de asesinato de un joven desató un denominado “brote xenófobo” (La Voz, 2015), que se sintetizaba en un crimen resultante de la falta de respuestas de las autoridades provinciales,

2 Programa nacional de normalización documentaria migratoria.

el cuestionable accionar de la policía y zonas liberadas, en palabras del Observatorio de Derechos Humanos universitario (Infojus, 2014).

En ese marco de antecedentes, en 2018 se crea el Observatorio Permanente de Migrantes (OdM) en la ciudad. Este espacio es un programa desarrollado de manera conjunta entre la Universidad Nacional de Río Cuarto, el Concejo Deliberante y la Defensoría del Pueblo. El objetivo principal que tiene el órgano, según su acta de constitución, es: “el intercambio, la promoción, la difusión, la información y el desarrollo de actividades y acciones tendientes al respeto de diversos derechos y garantías fundamentales para migrantes tanto quienes habitan en la ciudad como también en la región”. Su creación se anunció públicamente como un “espacio de asesoramiento gratuito para extranjeros que viven en la ciudad y la zona” y estableció entre sus metas promover la protección integral de los derechos de las personas migrantes, promover la interculturalidad, el respeto, la integración y la diversidad, y construir una ciudadanía basada en igualdad de derechos. Cuando se dejó inaugurado, el rector de la UNRC, Roberto Rovere, afirmó que llegaban a la ciudad estudiantes provenientes de Latinoamérica, tanto por razones políticas y económicas, pero que también llegaban de otros países como Venezuela y el continente africano; en ese sentido, afirmaba: “Hay que estar predispuestos a recibirlos y ver cómo se puede ir llevando esta situación”; “Hay que estar preparados para este tipo de situaciones. Se están viendo en distintos lugares, en toda Europa. Y este – el Observatorio- es un espacio importante para ir trabajando” (UNRC, 2018). Desde la Defensoría daban a conocer que el Observatorio iba a funcionar con dos áreas principales, una de acompañamiento en los distintos trámites que realiza un extranjero para radicarse en la ciudad y otra de integración cultural en la sociedad. Un video de promoción lo condensaba en el discurso:

Por las calles de nuestra ciudad caminamos junto a ciudadanos de países vecinos y otros lejanos. Unos y otros formamos partes de una comunidad que crece. Somos una amalgama de culturas y nacionalidades. La migración de las personas se produce por la búsqueda de mejores condiciones de vida, por eso el Concejo, la UNRC y la Defensoría se unen para crear el Obs., un espacio para cooperar con la integración, fomentar el respeto a la diversidad, garantizar derechos civiles, sociales y políticos, y brindar asesoramiento. Luchemos contra las violaciones de los DD. HH. a los migrantes y refugiados (Canal Concejo Deliberante Río Cuarto, 2018).

A la fecha, solo existen contadas declaraciones públicas desde el organismo, donde se reconoció entre sus acciones la labor desarrollada durante la pandemia por COVID-19. En ese entonces, la tarea consistió principalmente en acompañar a iniciar el trámite de regularización por sistema Radex, muchas veces desconocido para las personas, que luego se deben seguir en Córdoba Capital. Además, han elaborado notas formales a la Dirección Nacional de Migraciones, solicitando que puedan unificar las fechas de los turnos de diversas personas, ya que muchas veces tienen que pagar varios pasajes para realizarlos a toda una familia. Afirman en su página oficial que, desde la creación, el Observatorio recibió alrededor de 200 consultas de ciudadanos de Venezuela, Paraguay, Bolivia, Perú, Colombia, Cuba, Brasil y Costa Rica, entre otros, mayoritariamente latinoamericanos, destacando: “Los reclamos más comunes están relacionados a la documentación necesaria para la residencia, los antecedentes penales argentinos y los de sus lugares de origen, el alto costo del trámite, la renovación de la visa de turista, la convalidación de títulos y la asistencia social” (Defensoría,

2020). Las acciones quedan siempre ligadas a la explicación y acompañamiento leve de la realización de trámites de regularización.

Por otro lado, al indagar sobre el nivel de institucionalización que tiene la temática migratoria y el propio Observatorio dentro de las tres Instituciones que lo conforman, se observa que en ninguna de las páginas webs oficiales respectivas tienen mención de ello; solo la noticia citada anteriormente. Además, al consultar a autoridades, como el Defensor del Pueblo y a representantes del Observatorio de Derechos Humanos de la UNRC, confirman que si bien el OdM se creó hace más de cuatro años, no tiene registros oficiales de datos ni personal ni presupuesto destinado a la realización de tareas específicas. Tampoco tiene una postura activa con acciones conjuntas con otros organismos, estatales y no estatales, como es el caso de las Secretarías de Derechos Humanos y la de Educación y Culto municipales, o grupos de investigación-extensión universitaria, ni vinculaciones concretas con organizaciones de migrantes además de la comunidad boliviana. Es decir, lo único que se ha desarrollado escasamente es una de las acciones que anunciaban en su creación, la orientada a la regularización de migrantes regionales. Desde 2018 a la actualidad, el OdM solo ha actuado con un representante trabajador de la Defensoría del Pueblo, desde donde se ha articulado con algunas comunidades de migrantes provenientes de países pertenecientes al MERCOSUR; no hay antecedentes de actividades de promoción de derechos ni otras prácticas propuestas en su estatuto fundacional, ni tienen recursos asignados para tal acción, ni materiales ni simbólicos.

Propuesta de Reforma de Ordenanza 1078/99 para prevenir y sancionar actos discriminatorios

El Plan de acción para la propuesta de “Reforma de Ordenanza 1078/99 para prevenir y sancionar actos discriminatorios” es la última acción política institucional implementada en la ciudad que está vinculada, indirectamente, con el ámbito migratorio local con objetivos a mediano y largo plazo. La propuesta fue presentada públicamente a través el 10 de diciembre de 2021, en el marco de la Semana de los Derechos Humanos con la publicación y presentación de un dossier y una firma de convenio provincial. En tal hecho estuvieron presentes funcionarios provinciales y municipales, legisladores, concejales y organismos de derechos humanos. En ese entonces, el titular de Justicia y Derechos Humanos, Julián López, remarcó el posicionamiento del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos, donde se destaca la necesidad de la participación activa de las personas que son sujeto de la normativa para que haya una legitimidad suficiente, marcando una gran diferencia con el proceso del Observatorio Permanente. Aquí, la voz de las personas que se pretenden relevar y acompañar parecería estar presente. Además, otro dato diferencial entre este ámbito y el Observatorio es que aquí se contemplan ejes específicos de financiación para acompañar a “sectores que sufren prácticas sociales discriminatorias” haciendo referencia, por ejemplo, a los gastos de viajes, trámites y papeles para la regularización migratoria y de residencia.

El Dossier es un resumen de los pasos del Plan de Acción que se fue trabajando desde la Subsecretaría de Derechos Humanos municipal para concretar la sanción de una nueva ordenanza antidiscriminación, adaptada a las nuevas realidades, dado que la actual data

de 1999 (Puntal, 2021). En tal sentido, para legitimar su propuesta y poder contextualizarla, realizaron: capacitaciones, investigaciones, producción y publicación de resultados. La producción de entrevistas y encuestas fue virtual a 300 personas de diferentes franjas etarias y arrojó que casi el 80% de los consultados sostuvo que en Río Cuarto se discrimina mucho y que las prácticas discriminatorias son por la condición socioeconómica, el sobrepeso, el hecho de ser trabajadoras sexuales, disidencias sexuales, migrantes y por el color de piel. De los encuestados, el 30% sabe que la discriminación puede ser denunciada judicialmente y el 90% no conoce que existe una ordenanza antidiscriminación en Río Cuarto. Estas precisiones de la investigación realizada muestra, por un lado, una realidad parcial de lxs migrantes encuestados en Río Cuarto, ya que solo se consultó a personas del colectivo gitano y boliviano. Y, por otro lado, demuestra la impronta legalista de la propuesta de reforma, que busca el amparo legal y la denuncia, sin profundizar en las causas que ocasionan discriminaciones. La actualización de la Ordenanza Antidiscriminación busca regular y penalizar prácticas discriminatorias, definir un espacio local de recepción de denuncias, promover la participación ciudadana en la transformación cultural y social, concientizar y propender a ponerle límites a ese tipo de prácticas. Pero, la referencia permanente a la idea de “ciudadanos” como poseedores del derecho de no ser discriminados, sin aclaraciones ni referencias hacia una concepción más amplia de ciudadanía no estaría alcanzando a aquellas personas que no cumplen con las características jurídicas para obtener la categoría de “ciudadano”.

Sumada a la tarea de creación del Dossier, la Subsecretaría de Derechos Humanos articula con autoridades provinciales del ámbito de los derechos humanos, ya que dependen de la gestión de intendencia y el vínculo es fluido entre ambos niveles de Estado. En ese sentido, son varias las acciones que se han llevado adelante con la Secretaría de Derechos Humanos de la provincia, quienes tienen un reconocido trabajo de articulación con comunidades de migrantes de origen limítrofe. En la participación de dos acciones conjuntas, las capacitaciones para la creación del Dossier y una jornada de difusión de derechos y asesoramiento sobre violencia de género a migrantes, se pudo observar que ninguna de las dependencias estatales tiene contacto ni trabaja de manera coordinada con comunidades o migrantes extra MERCOSUR, como las personas que provienen de África presentes en la ciudad de Río Cuarto durante los últimos años. Este patrón de acción se repite y confirma en el trabajo de campo realizado, al ser consultada el área acerca de por qué solo tenían vinculaciones con un sector de migrantes regionales, las respuestas fueron apuntadas hacia otros conflictos latentes con migrantes, como la referencia hacia las reglamentaciones referidas a la venta ambulante de productos (Ordenanza municipal n°104/11 y Dto. 1.085/13), y la prohibición de venta de artículos ópticos (Ordenanza municipal n°156/21). La funcionaria en ese entonces asumía que era por dicha situación que migrantes como los senegaleses no accedían a ser entrevistados por la Subsecretaría para contemplarlos en el Dossier.

Las prácticas migrantes

Respecto a las prácticas cotidianas de les migrantes, se observa que, cuando les senegaleses que habitan Río Cuarto tienen una problemática, el principal receptor es el municipio,

como afirman los autores que analizan las descentralizaciones provinciales/municipales y el rol de las localidades en la gestión de la migración. Si bien este nivel estatal (municipal) intenta encauzar las demandas a partir de programas específicos en articulación con instituciones locales (como el Observatorio) e internacionales, estos no son utilizados por los migrantes senegaleses. Al ser consultados por el vínculo con la Defensoría del Pueblo, el Observatorio, la Universidad, u otros ámbitos que, en los discursivos, acompañarían las problemáticas que manifiestan los migrantes³, ellos enuncian que no tienen intermediarios, y que sus problemáticas son resueltas a través de parientes, amigos, y/o con otros migrantes senegaleses en situación similar. Los canales institucionales que se habilitan no son a los que se recurre y, si hay una cuestión local concreta, al órgano al que se dirigen es al principal (el municipio), sobre todo cuando hay malestar en sus vivencias que impide ejercer una ciudadanía de hecho.

En los documentos de creación del ODM, en los discursos de sus autoridades, y en las conversaciones con la Subsecretaría de Derechos Humanos, se constata que los migrantes extracontinentales no son contemplados, ni mencionados ni tenidos en cuenta para fundamentar las prácticas de dichos ámbitos públicos; no se les da existencia ni discursiva ni simbólica a migrantes por fuera de quienes provienen de la región latinoamericana. Podría aquí pensarse acá sobre lo que sostiene Sandra Gil Araujo (2010, 17), en tanto las definiciones discursivas del Estado en sus políticas y programas promueve un régimen de ciudadanía específico, que va produciendo estructuras de oportunidades determinadas influenciando a las poblaciones migrantes y su modo de ser incorporadas. Esta situación podría preparar el terreno para entender lo que posteriormente se observa, donde se corrobora un desconocimiento por parte de los migrantes senegaleses acerca de las áreas estatales que están creadas específicamente para acompañarlos en trámites administrativos, al mismo tiempo que dichas áreas no proponen ni desarrollan prácticas de vinculación activa.

Consideraciones finales

A partir del trabajo desarrollado, se pueden enunciar algunas reflexiones en torno a la migración senegalesa en la ciudad y las prácticas de gestión. Reconociendo el papel decisivo del Estado en la producción de la migración, se observa que los funcionarios y trabajadores de las dos prácticas políticas analizadas encuentran una misma problemática: la necesidad de regularización y el acceso al DNI argentino para migrantes, y expresan nítidamente la internacionalización de la gestión de la migración, proveniente de las políticas migratorias de la región. La búsqueda de respuestas para las personas migrantes en situación irregular soluciona, por un lado, su realidad inmediata, pero también reproduce la necesidad estatal de imponer ordenamientos selectivos para quienes no son nacionales y desean acceder a tener derechos a habitar el territorio argentino. Las responsabilidades legales de los migrantes, como demostrar una residencia y antecedentes penales, la legalidad de sus prácticas laborales, entre otras, siguen sujetando de manera desigual a los individuos, de acuerdo a la pertenencia o no a la nación. Asimismo, los discursos y las prácticas emanadas de diversos niveles de Estado continúan recreando divisiones entre los individuos, y asignando

3 Como la tramitación del DNI, los vencimientos de precarias, o el régimen especial de regularización de esta población en particular puesto en marcha durante el año 2022.

jerarquías, como “nuestra” ciudad, “ciudadanos” de “países vecinos” y otros “lejanos”. Más allá de estar todos en el mismo lugar, se siguen separando entre un “nosotros” miembros y un “ellos” extraño, exterior.

A su vez, particularmente con el organismo creado para la “observación” de les migrantes (como el nombre lo indica) tiene una percepción limitada sobre la situación migratoria. Al desarrollar les migrantes prácticas más allá de lo que brega el Observatorio y de su intento de gestión, el área mantiene desconocimiento y prejuicios sobre les migrantes, al no conocerles ni dialogar con ellos. Si bien algunos migrantes senegaleses reconocen la necesidad de la regularización para poder acceder a otros derechos, como a un alquiler a su nombre, o la puesta de un local de ventas, relatan cómo sortean esas dificultades a partir de su propia organización y la solidaridad entre lazos sociales contruidos. Aunque encuentran trabas burocráticas, son ellos mismos quienes llevan adelante sus trámites, y reciben abiertamente la ayuda de “nacionales” pero sin dejar sus trámites en manos de otros.

Por otro lado, es preciso señalar que el marco de los derechos humanos para el desarrollo de las políticas migratorias es fundamental en cuanto pone como principio un enfoque de derechos, pero puede afectar el abordaje particular de las realidades migrantes que son diferentes unas de otras, y diferentes también de otros grupos discriminados que se encuentran en situación desigual a los ciudadanos nacionales. En tal sentido, como señalan también los antecedentes mencionados, es necesario tener en cuenta las concepciones, aspiraciones y deseos de los propios migrantes, como así también la transformación de discursos que no reproduzcan el pensamiento de Estado de la migración como “problema nacional” que posiciona en jerarquía y rangos de superioridad a nacidos en el territorio frente a extranjeros.

Referencias

- Concejo Deliberante Rio Cuarto (2018). Spot Observatorio de Migrantes [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=7TWOQJ26FUU>
- Domenech, Eduardo. (2008). La ciudadanización de la política migratoria en la región sudamericana: vicisitudes de la agenda global, en S. Novick (comp) *Las migraciones en América Latina. Políticas, culturas y estrategias* (1ed., pp. 53-72). Buenos Aires: CLACSO Catálogos
- Domenech, Eduardo. (2013). Las migraciones son como el agua: Hacia la instauración de políticas de “control con rostro humano”. *Polis Revista Latinoamericana*, 35. <http://journals.openedition.org/polis/9280>
- Domenech, Eduardo y Pereira, Andrés. (2017). Estudios migratorios e investigación académica sobre las políticas de migraciones internacionales en Argentina. 58, 83-108. Quito: *ICONOS Revista de Ciencias Sociales*
- Domenech, Eduardo. (2018). Inmigración, política (s) y “pensamiento de Estado”: mirada crítica heterodoxa de Abdelmalek Sayad, en G. Dias, L. Bógus, J.C. Alves Pereira y D.

Baptista (orgs.) *A contemporaneidade do pensamento de Abdelmalek Sayad* (93-113). San Pablo: EDUC (PUC-SP)

Gil Araujo, Sandra. (2010). Una propuesta teórico-metodológica para el análisis de las políticas migratorias, en *Las argucias de la integración. Políticas migratorias, construcción nacional y cuestión social* (37-68), Madrid: IEPALA

Las personas migrantes en cuarentena (5 de agosto de 2020). <https://www.defensoriariocuarto.org.ar/post/las-personas-migrantes-en-cuarentena>

Pereira, Andrés y Giosué, Laura. (2010). Migración, políticas públicas, y ciudadanía: una experiencia en la ciudad de Río Cuarto, V Congreso Latinoamericano de Ciencia Política. Asociación Latinoamericana de Ciencia Política, Buenos Aires.

Río Cuarto a un año del brote xenófobo. (2015). *La Voz del Interior*. <https://www.lavoz.com.ar/regionales/rio-cuarto-un-ano-del-brote-xenofobo/>

Sánchez, Ana María. (2020). Una pincelada senegalesa en el espacio riocuartense. *Historias de Río Cuarto entre todos*. http://www.riocuarto.gov.ar/files/documentos/1607109890_Historia-Rio%20Cuarto.pdf

Sayad, Abdelmalek. (1999). Immigration et "pensée d'État". *Actes de la recherche en Sciences Sociales* (129), 5-14, Paris.

Subirats, Joan, Knoepfel, Peter, Larrue, Corinne y Varonne, Frédéric. (2008). Las perspectivas teóricas en el análisis de políticas públicas. En *Análisis y gestión de políticas públicas*, Barcelona.

UNRC (2018). Se crea el Observatorio Permanente de Migrantes, Prensa UNRC. https://www.unrc.edu.ar/unrc/n_comp.cdc?nota=32180

Vecinos atacaron a 17 familias bolivianas en Río Cuarto. *Infojus*. <http://www.archivoinfojus.gob.ar/provinciales/vecinos-atacaron-a-17-familias-bolivianas-en-rio-cuarto-2197.html>

SIMPOSIO

Ciencias sociales en y desde las noches: encrucijadas epistemológicas, éticas y metodológicas

Coordinadorxs: María Daniela Brollo (IDH-CONICET),
Agustín Liarte Tiloca (FFyH, FP, UNC) y Mariana Tello (IDACOR, CONICET)

El simposio buscó abordar la “noche” como un espacio-tiempo dinámico, construido a partir de los movimientos de sujetxs que se desplazan, circulan y aglutinan para nuevamente dispersarse. Dichas derivas cristalizan en prácticas comportamentales y discursivas asociadas tanto al tiempo libre como al trabajo, y configuran contextos singulares donde lxs sujetxs se construyen a partir de ciertos marcadores sociales de las diferencias. Entendemos a la noche también como un contexto históricamente asociado al peligro y al temor, un ámbito donde se constituye y se hace presente el Estado cuando regula y gestiona aquellas prácticas concebidas como susceptibles de ser controladas. En este sentido, la producción de la “noche” puede ser analizada a través del estudio de las acciones de lxs sujetxs en la creación de escenas y mundos sociales nocturnos, como también de las representaciones y discursos construidos en torno a lo que significa salir o no salir, trabajar de noche, controlar -y ser controlado en- la noche, entre otros.

En este sentido, nos interesó comprender cómo se configuran subjetividades y modos de sujeción a través de reflexiones situadas en y desde la “noche”. Por un lado, la “noche” en tanto objeto socialmente construido desde diversas disciplinas (historia, literatura, antropología, sociología, geografía, etc). Por otro lado, la “noche” como escenario de interacciones sociales donde entran en circulación distintos tropos temáticos (consumos, celebraciones, desigualdades, vida cotidiana, mundos fantasmales, etc). El simposio se propuso como un lugar para reflexionar acerca de prácticas, discursos, representaciones y subjetividades que lxs sujetxs hacen y deshacen en las “noches”.



“Nos oponemos haciendo arte”: Reflexiones en torno a la improvisación musical como recurso de visibilidad

Emilie L. Barrio Lower Daniele
FFyH-UNC

Resumen

Este trabajo apunta a seguir investigando en las posibles relaciones entre música, antropología y género, permitiendo observar más allá de los usos recreativos de lo cultural, viéndola como recurso político. Así, se propone pensar a la cultura como impulsora de cambio social y a lxs artistas que la producen como actores del mismo. Para ello, se observan dos eventos de improvisación musical localizados en la ciudad de Córdoba: La Jam de Pibis y La Frijam. El trabajo pone especial atención en las maneras en las que estos espacios del ámbito musical pueden ser utilizados para reclamar mayor presencia de mujeres y disidencias dentro de trabajos culturales.

Palabras clave: improvisación musical, género, noche.

Introducción y fundamentación

El siguiente escrito indaga en las capacidades de la música como recurso político - considerando a la cultura como recurso (Yúdice 2002) - de reclamo a la visibilidad de músicas y musicxs. Para ello, se observaron cómo grupos de musicxs se organizaron para crear eventos en los que la ejecución musical sea utilizada como recurso para lograr aumentar la participación de mujeres y disidencias visibilizándolxs como artistas. En este sentido, el trabajo busca reflexionar sobre el contexto de producción y recepción de estos eventos de improvisación en tanto aporte para seguir analizando la relación entre arte, género y política, pensando “al arte como estrategia para la transformación social” (Infantino 2017).

Los eventos observados fueron “La jam de pibis” y “La Frijam”, ambos consisten en improvisaciones musicales - una jam en inglés. Los eventos de improvisación musical consisten en dejar a disposición del público instrumentos y micrófonos en un espacio delimitado como *escenario* para que aquellxs individuos que deseen improvisar los tomen y ejecuten en turnos, el cambio de los mismos se da “por demanda” - el músicx que desee tocar un instrumento debe acercarse al que lo está ejecutando en ese momento para solicitarlo, también puede pedírselo por señas-. En estos espacios la música ejecutada varía entre reversiones de canciones y canciones creadas en el momento también se pueden mezclar las opciones anteriores.

Si bien los eventos son de improvisación, ambos comienzan con una primera etapa de “show” en la cual se dispone un ensamble¹ de músicos que acompañe a cantantes/raperos que se presenten como *artista invitadx*² esa noche.

Estos eventos son producidos por musicxs de la ciudad de Córdoba organizadxs en el marco de un problema social (Lenoir 1993), la escasa participación musical de mujeres y disidencias, por lo que buscaron una forma de aumentar dicha participación brindando espacios en los que puedan ser partícipes. Esto hizo que me pregunte ¿Qué no haya hombres cisgénero dentro de la organización o el ensamble contribuye a la participación de mujeres y disidencias?

Metodología

La metodología de obtención de datos que utilizaré será un trabajo de campo con observación participante. Entendiendo campo (Guber 2009) como un recorte de la realidad social que es construido por interacciones cotidianas, personales y posibles entre el investigador y el informante.

Esta metodología es clásica de la antropología y hace referencia a que el investigador tiene un acercamiento directo al campo analítico que delimitó, así “al participar en las actividades del grupo estudiado el antropólogo observa los hechos de la vida cotidiana, y las conversaciones que se mantienen durante ellos” (Hermitte 2018:213).

Este es un binomio - observar/participar - que puede acercarse más a la observación o a la participación dependiendo de lo que considere pertinente el investigador. En mi caso, preveo la posibilidad de ocupar un rol más cercano a “participante observador” (Guber 2001), el cual “se desempeña en uno o varios roles locales, explicitando el objetivo de su investigación” (Guber 2001:73) ya que es un evento de improvisación musical y yo poseo conocimientos de teoría musical. Mediante esta participación observante pretendo facilitar mi ingreso al campo desde un ambiente y dinámicas que les son familiares y así poder establecer vínculos con lxs artistas y productores.

En marzo de 2022 doy comienzo a mi trabajo de campo buscando observar presentaciones musicales, por una recomendación de conocidxs, realizo el recorte de campo en la Frijam. esta entrada al campo la hago desde una perspectiva de la antropología de la noche, teniendo en cuenta noche como “un entramado complejo de circuitos [entrelazados, superpuestos y (des)encontrados] de circulación de personas, mercancías y deseos” (Blázquez 2012: 292). A medida que fui avanzando en mi trabajo de campo y fortaleciendo el vínculo con lxs artistas relacionados al evento - la organizadora, el sonidista y el ensamble - me fueron invitando a diversas presentaciones, uno de estos eventos fue La Jam de Pibis de Las Pibis Córdoba.

1 Ensamble es utilizada de manera nativa para referir al grupo de musicxs organizados por la producción para que funcionen de musicalización al artista invitadx y el grupo con el cual se dará comienzo a la jam, a los intercambios de músicos en el escenario.

2 Esta es una categoría nativa para nombrar al cantante o músico que realizará el rol de artista principal esa noche. Estx artista será promocionado por redes sociales como invitadx y cargará con el protagonismo de esta primera parte del evento.

Para lograr un mayor acercamiento a la perspectiva nativa realicé entrevistas no dirigidas de manera individual tanto a lxs sujetxs de estudio como al público que concurre a estos espacios mencionados. En ellas, se indagó en cómo se dio el desarrollo de su carrera artística y sobre sus consideraciones sobre el ambiente estudiado en el que se desarrollan.

Antecedentes

En tanto el problema que da origen a ambos eventos es la falta de representación de mujeres y disidencias en el ámbito de trabajadores de la cultura, retomo el trabajo de Lucy Green (1997) sobre el patriarcado musical. Esta autora fundamenta que en la música la mayor presencia del género masculino por sobre el femenino se debe a diversas desventajas sociales y subordinación que privaron y/o dificultaron la presencia de las mujeres en este ambiente. Así, la música sería parte de las actividades públicas (Rosaldo 1979) que, en la mayoría de las sociedades, son más accesibles a los hombres cisgénero. Si bien, tanto Green como Michel Rosaldo teorizan sobre el binomio sexo-género de hombre-mujer, nos permiten pensar también las experiencias de transexuales y no binarixs, aunque estas categorías no necesariamente fueron contemporáneas a estas autoras. Teniendo en cuenta que la subordinación para transexuales y no binarixs también incluye negación de su existencia y una mirada patologizante.

Para esta investigación encontramos antecedentes que abordan el fenómeno musical en el ámbito local, como el trabajo final de la Licenciatura en Antropología de Rocío Rodríguez (2018) que problematiza al respecto del “patriarcado musical” entre hombres cis género y mujeres cis género, a partir de la performance de mujeres DJs de música electrónica. Describe la menor representación de mujeres dj en la escena electrónica debido a su condición de “mujeres”, al mismo tiempo que se jerarquizan entre sí por su antigüedad dentro del ambiente.

Otro antecedente dentro de la ciudad de Córdoba es el trabajo final de la Licenciatura en Antropología de Diego Garcés (2019). Garcés se pregunta sobre el espacio que ocupan las mujeres dentro de la música indie. En tal sentido afirma que: “Ese lugar no era el mismo que el de los músicos varones, pero luego de que el tsunami [en referencia a la analogía de la lucha feminista como “marea verde”] pasara por arriba del indie y lo revolcara, es posible afirmar que el lugar de las pibas está comenzando a ser otro” (Garcés 2019:67). Si bien el autor habla de un comienzo de cambio mediante reclamos de las mismas mujeres sobre su posición dentro del ambiente musical, reconoce la desigualdad de experiencia en ser música mujer.

Por otra parte, Robert Faulkner y Howard Becker realizaron un estudio sociológico sobre las dinámicas existentes entre los músicos de jazz alrededor de su puesta en escena. Si bien este estudio resulta interesante para ver la forma en la que analizaron los espacios de improvisación musical en Estados Unidos, en las primeras páginas del libro podemos encontrar otro aporte: “en toda la obra hemos usado pronombres masculinos porque todas las personas que observamos o entrevistamos, con unas pocas excepciones que señalamos, fueron hombres. El negocio de la música es abrumadoramente masculino y casi todas las mujeres involucradas son cantantes – algunas de ellas tocan el piano, además, casi siempre

para acompañarse” (Faulker y Becker 2011:21). Así dan cuenta cómo el “patriarcado musical” se hace presente en la especificidad de la improvisación musical.

Por otra parte, esta investigación propone retomar la idea de los mundos del arte de Howard Becker (2008) para el análisis de los eventos, tomando la actividad artística como una actividad colectiva que supone división de trabajo. Esta perspectiva posibilita observar más allá de lxs artistas, considerando también a lxs productorxs, sonidistas, y público, para el cual se realiza la performance cultural. En relación a este proyecto, esta propuesta teórica nos permite hacer un estudio extensivo de la performance de género que es construida en el escenario, sin diferenciar entre músicxs, productorxs y sonidistas.

La Jam de Pibis

Comenzando por la Jam de Pibis porque se realiza con anterioridad a la Frijam. Este evento es producido por Las Pibas Córdoba, un grupo de mujeres organizadas bajo una productora que tiene la finalidad de “aumentar la cantidad de mujeres cis, transgéneros, travestis, intersex y no binaries en los *empleos culturales*”. Dentro de esta productora, que tiene origen en España en el año 2019, encontramos tanto espacios de producción musical y audiovisual como de formación en los mismos. Por el motivo que las convoca, tanto el equipo como la organización de los eventos, son producidos en su totalidad por mujeres y disidencias. A su vez, los espacios son pensados y dispuestos para ser ocupados mujeres cis, transgéneros, travestis, intersex y no binaries.

En el 2020 Las Pibas abren su sede en Córdoba. Ese mismo año dieron comienzo al Open Mic, evento donde se presentaban cinco artistas con tres canciones cada unx pero las presentaciones consistían en una improvisación musical con el ensamble. El Open Mic posteriormente decantó en la Jam de Pibis de hoy. Esta jam se divide en dos momentos, un primer momento con un show preparado artista/s invitadx en conjunto con el ensamble – compuesto conjunto musical Lava Andina - y un segundo momento de improvisación en el que participa el público en conjunto con algunx de lxs musicxs que estuvo tocando antes. La división entre ambos momentos desde la perspectiva del público no es evidente, ya que no se separan anunciándolo por el micrófono como si lo hace la Frijam, la diferencia inminente es que en la primera parte vemos cuatro musicxs durante un prolongado tiempo – los aproximadamente 40 minutos que dure el show – en contraste con el segundo momento en donde el máximo de minutos que vemos a un conjunto de artistas invariable es de menos de 10 minutos.

El evento tiene lugar en un bar de la ciudad de Córdoba jueves de por medio a partir de las 21hs y su entrada se compra de manera anticipada por \$700 y de \$800 en la entrada del bar, aunque lxs musicxs pueden anotarse con anterioridad por Instagram y entran gratis. Este espacio es un bar que cuenta con un salón de eventos en su parte inferior, lugar donde se realiza la jam. El salón cuenta con una barra de bebidas a la izquierda, en cuanto termina la barra encontramos los controles de sonido y luces, al centro del salón y enfrenteado con la puerta de entrada encontramos el escenario que ocupa casi la totalidad de ancho del espacio y se encuentra elevado 1m sobre el nivel del suelo, el resto del espacio es rellenado por mesas con muy poca distancia entre sí que ocupa el público.

Lxs musicxs – mujeres y disidencias, ya que la participación de varones cis género no es permitida - que pretenden participar de la jam son anotadxs a través de Instagram en una lista. Durante el desarrollo del evento dicha lista es modificada, lxs artistas que deseen participar pueden anotarse acercándose a quien tiene la libreta o esperar que esa persona se recorra las mesas para preguntar quienes desean participar. El anotarse de la última manera no siempre es posible, esto depende de la cantidad de músixs anotadxs previamente por Instagram ya que La Jam de Pibis cuenta con determinado tiempo y deben cumplirlo.

La Frijam

La Frijam comenzó en agosto de 2021 con el fin de ser un espacio que facilite las presentaciones en vivo de músicas y musicxs donde puedan adquirir confianza y darse a conocer al público y entre ellxs. Una de las medidas que tomaron desde la organización para que ello suceda fue que no haya hombres cis género dentro de la producción o en el ensamble, pero si se permite su participación dentro de la jam de manera limitada. Esto se debe a que, si bien “ellos ya tienen muchos espacios”, consideran que la solución no es excluirlos, debido a que, en palabras del baterista del ensamble, “Si los cortamos estamos haciendo lo mismo que hacen ellos, vamos a dar vuelta la moneda, pero para el otro lado. Ahora, si está bueno mantenerlo controlado porque si no lo controlamos hay un acaparamiento de parte del varón y pueden llegar a incomodar.”

El hecho de que no haya hombres dentro de la organización se debe a que la organizadora de la Frijam se vio inspirada en el Open Mic que realizaban las Pibas Córdoba, “ahí me di cuenta que se podía producir un evento sin hombres”.

El evento está dividido en dos bloques intermediados por una pausa de aproximadamente 20 minutos en los que la Flaka realiza un sorteo de una jarra de Fernet³, pasa *la gorra*⁴ y recorre mesa por mesa con una libreta preguntando si alguien quiere subir a *tocar* – esta es categoría nativa que abarca el subirse a un escenario y desempeñar conocimiento musical, ya sea por medio del uso de la voz o de un instrumento- y que instrumento quieren utilizar.

En el primer bloque tocan lxs musicxs fijxs⁵ canciones traídas por lx artista invitadx, las canciones tocadas en esta parte no son practicadas, la primera vez que son ensambladas es en la prueba de sonido que tiene lugar a las 20.30hs y tiene un tiempo aproximado de media hora, por lo que no deja de ser una improvisación musical. En el segundo bloque está la *jam* como tal, en este momento se dejan a disposición del público la guitarra, el bajo, la batería electrónica y dos micrófonos para que lxs individuos del público improvisen. Las personas van siendo llamadas para participar según como estén anotadas en la libreta o cómo hayan pedido pasar, generando un gran cambio de musicxs en un corto plazo.

3 El sorteo consiste en que la mesa que más ruido haga en el momento en el que la Flaka lo pide, se lleva una jarra. Si bien solo se piden aplausos las personas buscan llamar la atención de varias maneras para ganar, prendiendo el flash del celular, pegándole a la mesa, gritando y silbando.

4 término coloquial usado de manera nativa para referirse a un modo de colecta de dinero donde se recorre el espacio pasando un contenedor para que el público decida si desea y cuánto dinero quiere aportar

5 Estos musicxs son fijxs debido a que son convocados como parte de la Frijam, están todas las semanas y cumplen el rol de asegurar que haya una banda para acompañar a lx invitadx de la semana.

Dinámicas utilizadas

La Jam de Pibis pone énfasis en sus dinámicas on-line, utilizan el Instagram de Las Pibas Córdoba para realizar posteos en donde se especifica que es un espacio para mujeres y disidencias.

Al ser con entrada la Jam de Pibis el evento fue generando un *público específico* que permite que no lidien con descontentos por parte del público con respecto a la política de no permitir hombres cis género en el escenario. Esta misma política también contribuyó a que no tengan que desarrollar dinámicas de reacción ante comportamientos indeseados de varones en el escenario, como si las posee la Frijam.

La Frijam al no cobrar entrada no generó un público en su totalidad específico, aquellxs que van a verla se ubican en las 4 o 5 mesas más cercanas al escenario de las aproximadamente 15 mesas que dispone el bar en la galería. Si bien el público específico no es mucho, la organizadora, el sonidista y el ensamble coincidieron en qué costaba más durante los primeros meses que se respete el limitado acceso de los hombres al escenario, conforme pasó el tiempo esto disminuyó hasta casi hacerse nulo. Eso lo adjudican a que aumentó la popularidad del evento entre mujeres y disidencias por un boca a boca y que a aquellxs que les disgustaba en profundidad la propuesta dejaron de asistir con el tiempo.

Debido a su falta de público específico y que permiten varones dentro del escenario, debieron desarrollar - organizadora, sonidista y ensamble - dinámicas para reducir situaciones “incomodas” con varones. Así, encontramos que se utiliza una libreta no solo para organizar quienes suben al escenario sino a modo de regulación de un *cupó chongo*, en donde la organizadora es quien va midiendo la participación de los hombres cis género. Dispone la ocupación de instrumentos de manera en que no se encuentre más de un varón a la vez en el escenario.

Otra forma de regular el acceso de los varones al escenario es que al pasar por las mesas ella les da aviso cuales son los motivos iniciales del evento – buscar una mayor presencia de mujeres y disidencias en espacios musicales - y que debido a ello está la posibilidad de que no los llame a tocar si hay muchas músicas y músicxs anotadxs. Este aviso es utilizado por la Flaka como prueba para categorizar ese hombre en *varón o chongo*⁶ según la contestación del interlocutor, si la respuesta critica o se ríe de alguna forma de ello, el hombre no será llamado a tocar.

También encontramos modos menos específicos, se realizan comentarios y chistes desde el micrófono aclarando esta perspectiva. De igual manera los hombres intentan subirse, aunque a medida que pasa el tiempo se dan menos estas situaciones porque se está *construyendo un público*.

Conclusiones

Ambos espacios funcionan hace ya un tiempo para dar una mayor visibilidad a artistas mujeres, transgéneros y no binarixs mediante que incentivan su participación a la vez que

6 categorías nativas para referirse despectivamente a un hombre que actúa de maneras no deseadas dentro del espacio, usualmente aquel que desea hacer “un show” o busca acaparar el escenario en un prolongado tiempo.

sesgan o eliminan la participación de hombres cis en los escenarios. A su vez, estos espacios contribuyen a crear redes entre artistas, productorxs, sonidistas e iluminarxs permitiendo que se estos trabajadores de la cultura expandan su horizonte laboral y colaborativo.

Como se mencionó anteriormente, a medida que pasa el tiempo el evento adquiere una mayor consolidación dentro de los grupos de mujeres y disidencias, lo que hace que la dinámica sea más fácilmente aplicada. El mismo público específico que se crea, contribuye a la producción de un espacio en donde lx artista se sienta más comodx.

En las charlas con interlocutores y en entrevistas se pudo llegar a confirmar que la predisposición de estos espacios hace que mujeres y disidencias se suban por primera vez a un escenario y que de esta manera puedan articular con más musicxs, creando redes que lxs sustentan. Así encontramos varios casos que han comentado “gracias por el espacio, es mi primera vez” al subirse a cantar y que bandas como Mercuriales hayan conseguido instaurarse como “banda completa” a partir de “pegar onda” tocando con otrxs músicos en estos espacios.

Por fuera de lo que es el escenario como espacialidad, encontramos a sonidistas, iluminadorxs y productorxs, los cuales insisten en el agradecimiento de estos espacios porque alegan no poder acceder a puestos en otros lugares y, si lo hacen, es frecuente recibir malos tratos en los mismos.

Vale aclarar que, si bien ambos espacios funcionan para su propósito de lograr una mayor presencia de mujeres y disidencias en espacio culturales, es necesario para ellos que quienes participen de estos eventos, ya sea en el escenario o detrás del mismo, estén dotados de convenciones (Becker 2008) para poder ejecutar su rol de manera correcta. La necesidad de adquirir estas convenciones para ocupar estos espacios es considerada por Las Pibas como parte del proceso de lograr esta presencia, para lo cual se brindan redes de trabajo y comunicación y capacitaciones. Dichos mecanismos contribuyen a aminorar la dificultad del acceso a estos empleos de los ambientes culturales. que históricamente han sido parte de los espacios públicos ocupados por los hombres.

Referencias

- Becker, Howard (2008). Los mundos del arte. Sociología del trabajo artístico. Ed. Universidad Nacional de Quilmes.
- Blázquez, Gustavo, 2012, “‘I feel love’: performance y performatividad en la pista de baile”, en Silvia Citro y Patricia Aschieri (coords.), *Cuerpos en Movimiento: Antropología de y desde la Danza*. Buenos Aires, Biblos, 291-306.
- Green, Lucy (1997). *Música, género y educación*. Madrid: Ediciones Morata S.L. <https://concepto.de/cisgenero/>
- Infantino, Julieta (2019) *Arte y Transformación social. El aporte de artistas (circenses) en el diseño de políticas culturales urbanas*. Cuad. Cent. Estud. Diseñ. Comun., Ensayos no.71 Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

- Lenoir, Remi (1993) Objeto sociológico y problema social. En Champagne, Patrick; Lenoir, Remi; Merllié, Dominique, y Pinto, Louis. Iniciación a la práctica sociológica. México: Siglo XXI.
- Rosaldo, Michelle (1979) "Mujer, cultura y sociedad: una visión teórica". En Harris, Olivia y Kate Young (Comps.) ANTROPOLOGÍA Y FEMINISMO. Barcelona: Anagrama.
- Yúdice, George. 2002. "La cultura como recurso" En: EL RECURSO DE LA CULTURA. Barcelona: Gedisa.



Detrás de escena.

Un abordaje etnográfico sobre la labor de técnicxs de música vivo y nocturna en la ciudad de Córdoba

Cecilia Castro
CONICET-IDH

Resumen

Esta ponencia analiza las formas de organización de mujeres y disidencias que hacían posible la producción de festivales musicales autogestivos reconocidos como GRL PWR. A partir de los datos construidos por medio de un trabajo etnográfico emprendido desde el año 2019 que implicó la realización de observaciones con participación en estos eventos, capacitaciones y entrevistas en profundidad, caracterizo las labores de producción y técnicas implicadas durante la realización de las diferentes ediciones. De acuerdo a lo observado, este festival luchaba, cuerpo a cuerpo, contra la desigual distribución en función del género y la sexualidad de los medios de producción artística, de la *téchne* hecha saberes y habilidades. Con el propósito de mitigar estas diferencias quienes participaban del GRL PWR crearon alianzas con otras organizaciones como la Red TEMID brindando cursos que procuraban capacitar a mujeres y disidencias en roles técnicos para profesionalizarlxs en estos oficios altamente masculinizados. Según se concluye, estas alianzas en sintonía con los movimientos (trans)feministas se relacionarían con las transformaciones en las relaciones de poder entre varones y mujeres, con la emergencia del imperativo performativo de “empoderamiento” y con la organización de “redes” (algunas veces bajo el auspicio estatal) de disidencias y mujeres desempeñándose como productoxs y tecnicxs.

Palabras claves: festivales musicales, roles técnicos, género, etnografía, noche

Mujeres y disidencias en los escenarios

El festival reconocido como GRL PWR nació en el año 2018 con el propósito de que las bandas de mujeres y disidencias fueran protagonistas atrás, arriba y abajo del escenario.¹ En sus comienzos, la propuesta de curaduría musical estaba acompañada de stands con

¹ Parte de los datos construidos en esta ponencia se enmarcan en un trabajo de campo realizado en conjunto con el Dr. Gustavo Blázquez en el marco del proyecto de investigación “Antropología de la noche en la Córdoba contemporánea. Formas de sociabilidad y subjetividades contemporáneas”, financiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNC, del cual participo como investigadora. A lo largo del escrito, la tipografía cursiva se utiliza para términos en lengua extranjera y para señalar palabras, formas de nominación, frases registradas y extractos de entrevistas resultantes del trabajo de campo. Las comillas indican citas textuales o relativizan conceptos de uso común. El epítome GRL PWR, inspirado en el lema *Black Power*, fue utilizado por la banda punk de EEUU, Bikini Kill a inicios de la década del noventa. Años después, artistas blancas y feministas de la escena *punk underground* estadounidense, articularon esas ideas junto con los aportes del feminismo en el movimiento artístico y político *Riot Grrrl* que procuraba la construcción de una agenda para mujeres dentro y fuera de la música. Algunos de estos sentidos se (re)actualizaban en las piezas gráficas y contenidos orales publicitarios que las productoras del festival cordobés utilizaron para construir su insignia y su público.

información sobre la libertad de elección, derechos sexuales y reproductivos, junto con objetos que hacían referencia a la despenalización del aborto y feria de fanzines. Militancia y música aparecían (re)unidas en un mismo lugar. De esta manera, se retomaban reclamos presentes en los movimientos LGBTQ+ en un contexto de plena efervescencia y movilización transfeminista.

Durante el evento, lxs artistxs y el público con sus pañuelos verdes en sus cabezas, muñecas, mochilas, rostros llenos de purpurina verde contribuían a la visibilidad de la campaña por la Ley por la Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE) que había sido rechazada por el senado dos días antes de la realización del festival. Estas propuestas artísticas con gran participación de jóvenes mujeres y disidencias se entramaban fuertemente con la masificación y juvenilización del activismo feminista (Rodríguez, 2015; Elizalde, 2018; Gago, 2019, Bullone et al., 2022).

Según sus organizadorxs, tanto lxs artistxs como el público, se encontraban *sincronizadx*s y *representadx*s con una realidad que estaba aconteciendo donde la música funcionaba como un catalizador avivando, dando empuje, agrupando para realizar demandas políticas en torno a la sexualidad, el deseo y el empoderamiento.

La organización de las consecutivas ediciones del festival con mujeres y disidencias arriba y abajo del escenario indicaba la fuerza de organización y capacidad de logística de un grupo de jóvenes ejerciendo el rol de producción comercial armando una grilla de artistxs con estilos musicales diversos. Las producciones de estos festivales aportaban a propagar el empoderamiento de manera colectiva y la militancia por aumentar la presencia femenina y de personas no binarias en los escenarios en el marco de las discusiones previas por la aprobación de la Ley de Cupo en los eventos musicales (Liska, 2021).

A su vez, estas primeras ediciones del festival y las siguientes se daban en el marco de las denuncias por la violencia hacia las mujeres cuando una multitud de músicos varones reconocidos en el mundo del rock y el indie nacional fueron progresiva y sistemáticamente denunciados y “escrachados” en redes sociales y medios de comunicación por haber ejercido violencias de distinto orden hacia mujeres cercanas. Las mujeres y disidencias más movilizadx>s y asociadx>s comenzaron a establecer redes afectivas y de encuentro con el propósito de plantear estrategias de acción social y políticas al interior del mundo de la música para ganar mayor presencia en los escenarios masivos.

Esta situación también implicó que los medios de comunicación especializados en música comenzaran a poner en sus agendas estos temas y realizarle notas periodísticas a lxs artistas en torno a *las violencias* que vivían en los escenarios, en sus relaciones con varones músicos o con quienes ejercían roles de producción y técnicos. Durante las entrevistas, las mujeres y disidencias que se desempeñaban en roles artísticos coincidían en señalar que muchas veces no eran escuchadas sus decisiones respecto a cómo debía sonar una determinada canción padeciendo subestimaciones sobre su labor musical, también destacaban la disparidad en los sueldos, la falta de apoyo en términos de contratación y convocatorias para que pudieran desarrollarse artísticamente. En la mayoría de entrevistas, el común denominador de las respuestas era que sus colegas varones conseguían mayores contrataciones para realizar shows y giras contribuyendo, de esta forma, en el camino de la consagración y carrera artística. Estas desigualdades no solo se daban en el ámbito del rock

(Manzano, 2011; Blázquez, 2018; Bruno, 2019), sino que también atravesaban a géneros musicales como la cumbia (Semán y Vila, 2006; Silba, 2011), el cuarteto (Blázquez, 2008), el hip hop (Vitorelli, 2019; Mora, 2021), la electrónica o *dance* (Lenarduzzi, 2012; Gallo, 2016, Blázquez y Rodríguez, 2019), el folcklore (Acurso, 2017) a diferencia del pop y el tango en los que los porcentajes de mujeres eran mayores (Liska, 2021).

La escasa participación de mujeres y disidencias en conciertos y recitales de música en vivo se fue haciendo cada vez más notable convirtiéndose en un reclamo colectivo y mediático. Esta situación habría impulsado una serie de acciones por parte de lxs artistas en comunión con productormx comerciales, gestorxs culturales, managers o representantes de artistas tendientes a pensar las condiciones del trabajo en el ámbito musical desde lógicas de discriminación de género y la sexualidad. El espacio de activismo era concebido como un ámbito de acción conjunta y compartida entre mujeres y disidencias.

El festival GRL PWR en consonancia con otros colectivos artísticos, con algún tipo de militancia política, como Garotas a frente (Brasil), La Ruidosa y La Matria Fest (Chile), LadyFest y Las Pibas Producen (España) y el Festival por la Equidad de Género (Uruguay) formaban parte de aquellos espacios que promovían y efectivizaban la participación y el trabajo de las mujeres y disidencias en las diferentes áreas involucradas en la organización de estos eventos musicales de gran envergadura. El común denominador que tenían dichos festivales era que procuraban dar a conocer y poblar los escenarios con producciones musicales de distintxs artistxs tanto locales como internacionales.

La propia realización del festival GRL PWR era un modo de propiciar el encuentro entre artistas que estaban en distintos niveles de consagración a la vez que contribuía en la formación de quienes ocupaban distintos roles implicados en la organización de un evento que ponía en contacto a una extensa red de personas. De esta manera se tendería a lograr un mundo de la música más equitativo, haciendo del sistema sexo/género (Rubin, 1986) un “recurso” (Yúdice, 2002). Estos festivales se erigían como eventos importantes en diferentes dimensiones. Por un lado, promovían el desarrollo de proyectos de las bandas de mujeres y disidencias, por otro, se convertían en espacios necesarios de convivencia que fomentaban las relaciones y fortalecían las redes entre las distintas partes que entran a este segmento implicado en la industria musical.

Detrás del escenario: tensionar el patriarcado y mercado musical

Quienes organizaban los festivales con participación de mujeres y disidencias permanentemente recibían acusaciones moralistas por *hacer dinero* con las *luchas feministas* y por el carácter *capitalista* de los eventos adjudicando que producían espectáculos para *feministas con plata*. Desde la perspectiva de quienes participaban en la curaduría y producción general de estos eventos, estas acusaciones resultaban una ofensa ya que no tomaban en cuenta y naturalizaban las condiciones materiales, sociales, relacionales y simbólicas que, por lo general, les aseguraban las mayores ganancias a los dueños de los clubs o *venues* donde se organizaban los eventos.

Históricamente eran (cis)varones heterosexuales provenientes de familias de camadas medias y altas urbanas quienes se ocupaban de convocar a los artistas en función de sus gustos y consumos musicales, de *cerrar* los números, basándose en estereotipos que tendían

calificar a las mujeres con menores capacidades para los negocios musicales o colocarlas en roles de *asistencia* asignándoles tareas administrativas como el llenado de planillas, envío y recepción de correo. Es decir que, entre ellos y por medio de las relaciones de camaradería masculina se ocupaban de (re)producir y sostener las posiciones que implicaban el poder de decisión manteniendo jerarquías que dificultaban que las mujeres y, más aún, las disidencias accedieran a puestos relacionados con las áreas de producción comercial de un festival y la toma de decisiones. Misma situación ocurría en la producción técnica.

La realización de festivales GRL PWR con mujeres y disidencias en los escenarios que participaban en cada una de sus ediciones, era un modo continuar profesionalizándose para quienes estaban a cargo de su organización y, por esta vía, materializar una forma de reproducción económica y social. Su estar allí en tanto cara visible y (re)conociéndose como ejerciendo el rol de producción comercial de eventos musicales masivos implicaba un trabajo político por construir situaciones desafiantes al “patriarcado musical” (Green, 2001). De esta manera se volverían también referentes para que las nuevas generaciones pudieran inspirarse y proyectarse en el ejercicio de roles vinculados con la producción general y comercial de la música.

En el análisis de sus trayectorias, roles y situaciones que se entretrejían la organización de festivales de mujeres y disidencias localizamos que principalmente algunas personas se habían incorporado a estos mundos de la música a partir de desempeñarse como representantes de bandas conformadas principalmente por varones en tareas de asistencia relativas a las actividades de logística y como managers. En otros casos, la inclusión se daba a partir de la realización de tareas de comunicación y redes en plataformas virtuales de bandas en las que también la presencia de mujeres y disidencias en tanto artistas eran minoría. A partir de estas labores de representación de bandas y de tareas de comunicación comenzaron a relacionarse con dueños de clubs, con artistxs, gestorxs culturales, entre otras personas que se desempeñaban laboralmente en el mercado laboral de la noche (Blázquez, 2016).

Entre las redes de relaciones que hacían posible la producción de los festivales y conciertos encontramos que había quienes se dedicaban exclusivamente a esta actividad asociada con la producción cultural y musical y, en otros casos, era parte de sus ingresos secundarios volviéndose un signo de la diversificación económica. En términos de García Canclini y Maritza Urteaga (2012) podría pensarse que para estas personas participar de dichas producciones suponía la adquisición de saberes, una forma de tejer relaciones de amistad y comerciales, involucrarse en proyectos devenidos emprendimientos culturales que les permitían sostenerse en momentos de fuerte inestabilidad laboral.

Según pudimos observar en nuestras participaciones y conversaciones con lxs organizadorxs, la realización de un festival implicaba *diferentes fases*. Una de éstas era la *preproducción* para la conformación de la grilla o *line up* de los festivales en el cual sus productorxs se contactaban con quienes se ocupaban de administrar las carreras de lxs artistas. Según advertimos, cuando tenían que negociar con varones, las mujeres y disidencias que ocupaban roles de producción estaban *obligadx*s a ser *mejores* que sus colegas y demostrar permanentemente unas capacidades y saberes *de negociación* para ganarse el *respeto*. Dicho, en otros términos, debían ser capaces de generar un determinado

capital social y simbólico que les permitiera atraer la obediencia y generar la confianza de sus pares o, en su defecto, que les *abrieran las puertas* dándoles la posibilidad de construir redes de trabajo implicadas en la puesta en marcha de un evento musical.

En una entrevista realizada en una radio local a una productora con más de veinte años de experiencia en la realización de eventos musicales remarcó²:

A los varones productores les cuesta mucho que una mujer o una persona no binaria, por ejemplo, les diga todo lo que se tiene que tener en cuenta o hacer dentro de la producción. Ellos siempre estuvieron acostumbrados a negociar todo entre varones, entonces que vos vengas y les digas no... o cambiarles el método de trabajo, porque el hecho de que seamos mujeres o haya en la producción otras identidades te hace tener otra perspectiva, otro pensamiento a la hora de encarar la producción, la selección de artistxs, de criterios de curaduría y en lo estético.

Con el propósito de construir espacios menos hostiles en la producción, las mujeres y disidencias comenzaron a trazar sus propias redes y lógicas de trabajo, organizándose para que en las etapas de la preproducción de un festival generar sinergias que favorezcan la eliminación de la discriminación por cuestiones de género y sexuales.

Emprender un festival implicaba *lograr las habilidades y aprendizajes necesarios capaces* de resolver situaciones complejas que pudieran presentarse en términos de *logística*. Esto implicaba encontrar el espacio adecuado en función de la cantidad de público convocado por lxs artistas, ocuparse de hacer las compras de los aéreos o colectivos y los hospedajes, tener un plan alternativo cuando se cancelaba alguna fecha o surgiera otro tipo de inconveniente.

Cada una de estas acciones suponían prestar especial atención a la nómina de personas (artistxs, musicxs, productorxs, estilistas, stage, personal de técnica, iluminación y visuales, choferes) que acompañaban a las bandas, si viajaban con instrumentos y, a su vez, sus necesidades de alimentación. Una vez que se establecían los acuerdos entre la organización del festival y lxs managers de lxs artistas se concretaba la fecha y *cerraban los números*. Una cuestión que se hacía evidente en la lectura de las nóminas que acompañaban al staff de las bandas era la escasa participación de mujeres y disidencias ocupando roles técnicos como de *stage*, iluminación. Esta situación también contribuyó a que lxs organizadorxs del festival GRL PWR establecieran alianzas con quienes formaban parte de la RED TEMID creando una Escuela de Técnicxs para poder formar a las mujeres y disidencias en estos oficios. Este proyecto lo presentaron al Centro Cultural España Córdoba y fue el lugar dónde se dictaron los cursos gratuitos.

Crear alianzas: Red TEMID y GRI PWR

En 2019 se creó la RED TEMID que se define como un grupo de trabajadorxs técnicxs de las artes escénicas y de los espectáculos en vivo. En sus plataformas de comunicación institucional manifiestan que: *como mujeres e identidades sexuales disidentes y no binaries, nos encontramos en la construcción de lógicas de trabajo para apoyarnos, aprender y fortalecer nuestro desarrollo profesional*. Según sus organizadorxs, las apuestas por el encuentro y los aprendizajes, la realizan desde *los cuidados, la ética de los feminismos y transfeminismos y*

2 <https://www.youtube.com/watch?v=crxBkVU9w-c&t=498s>.

desde la unión y autogestión de mujeres, lesbianas, trans, travestis, y no binaries trabajadores del área técnica de las artes escénicas.

Esta red también tiene como objetivo mejorar las condiciones materiales y simbólicas en las cuales se ejercen los roles vinculados con las actividades de técnica e iluminación. De acuerdo a lo expresado por sus organizadorxs, en los múltiples recorridos que han realizado en tanto trabajadorxs por diversos espacios de producción los encontraban *delineados por el orden patriarcal*. Cuando recibían *comentarios fuera de lugar, actitudes machistas, subestimación en relación a las capacidades técnicas en ambientes conformados por varones cis*.

En una nota realizada por La Tinta, un medio de comunicación local, quienes formaban parte de dicha red, expresaban que se organizaban para lograr *“el reconocimiento, el respeto, la igualdad de oportunidades laborales en el campo artístico, fundamentalmente en lo que respecta a la paridad de salarios”*³. Es decir que esta red se constituía también como un espacio para consultarse sobre cuánto cobrar por la realización de un trabajo, información respecto a potenciales empleadores.

En el año 2022 entraron en contacto con lxs organizadorxs del festival GRL PWR y crearon un proyecto en conjunto para crear una escuela de técnicxs brindando capacitaciones con certificación sobre: *stage y producción técnica, iluminación y sonido*. De esta manera buscaban contribuir a lograr una industria de la música local más equitativa. Para ello, se procuraba que quienes se inscribieran a estos cursos fueran personas que se autoidentificaran como mujeres y disidencias. Si bien hubo algunos varones inscriptos su presencia era minoritaria.

Los cursos tenían una duración de tres horas y las personas que los dictaban eran mujeres y disidencias.

El primero de ellos, fue el de *stage y producción técnica*.⁴ Su dictado estuvo a cargo de profesionales reconocidxs en el medio artístico del espectáculo local. Cada clase estaba a cargo de dos docentes que destinaban los primeros minutos para presentarse y comentar su trayectoria y derroteros dentro de la actividad. Una de las capacitadoras fue Natalia Valenzuela. Durante su presentación explicó que hacía más de quince años que se dedicaba a promover la cultura local: participando como productora general y ejecutiva del Cosquín Rock, Griego mujeres y Griego Rock y en la organización, curaduría y capacitación del festival Sumar. Por su parte Sofía Tisano, se definió como estudiante de música en el Conservatorio Luis Gianneo, de Cruz del Eje. A su vez estudió sonido en la Escuela de Diseño y Comunicación Audiovisual La Metro. Durante su exposición comentó que se desempeñó en el área técnica de Studio Theater, como operadora de monitores para los shows de Valeria Lynch y como stage en eventos de folclore y cuarteto. Luego de la presentación de ambxs docentes, se dijeron sus nombres lxs asistentxs y los motivos de por qué estaban allí. Una gran proporción estaban vinculadxs con la gestión y producción cultural, en términos

3 <https://latinta.com.ar/2020/08/red-temid-tecnixs-mujeres-identidades-disidentes-espectaculo-local-unios/>

4 Por razones de espacio aquí abordamos el curso de stage y producción técnica en futuras publicaciones profundizaremos el análisis de las otras capacitaciones.

etarios sus edades rondaban entre los 25 y 35 años, en su gran mayoría pertenecían a camadas medias.

En la clase, lxs capacitadoras transmitieron a quienes estaban allí diferentes conceptos en torno a las labores vinculadas con el área técnica: qué significaba un rider y el significado de las abreviaturas que lo componían, tipos de micrófonos y modos de microfonear de acuerdo a los requerimientos de cada banda, medidas de seguridad a tener en cuenta arriba del escenario.

Luego, de esta clase de contenidos quienes asistieron al curso tuvieron un momento de clase *práctica* en las que se les entregaban fotocopias con rider de bandas locales y tenían que armar el *stage plot* donde dibujaban los planos de los escenarios en los que detallaban de manera visual la colocación en el escenario de la agrupación musical, los instrumentos o backline, orientación y número de monitores, toma corriente, paso de cables etc.

Posteriormente a esta capacitación, lxs asistentxs tuvieron que armar y *microfonear* en el escenario del CCEC, eso implicó la manipulación de cables, micrófonos siguiendo los *rider* técnico que les otorgaban lxs capacitadorxs. Esta instancia implicó un fuerte trabajo de equipo entre lxs participantes porque se le daba una cierta cantidad de tiempo para el armado que debían cumplir.

Muchxs de quienes estaban allí era la primera vez que estaban en contacto con micrófonos y cables, para otrxs era algo conocido porque habían participado en bandas, pero querían adquirir nuevos conocimientos y continuar profesionalizándose.

Desde el GRI PWR y la Red TEMID generaron acuerdos con salas y venues locales para que quienes asistieron a estos cursos pudieran realizar pasantías y poder poner en práctica los conocimientos adquiridos.

Consideraciones finales

De acuerdo a lo descripto, el festival GRL PWR era un modo de tejer redes y construir un mundo de la música organizado, más allá de cualquier diferencia estilística, a partir del sistema sexo/género. Considerando que era un evento musical que llevaban adelante productorxs y artistas vinculadas con los movimientos LGBTQI+. En esta producción intervenía una división social del trabajo mediada por especialistas con más de veinte años de trayectoria en los mundos de la producción cultural musical en el rock cuando la presencia de mujeres era una minoría atrás, arriba y abajo del escenario. Trabajar en los festivales les permitía a estas mujeres y disidencias poner en funcionamiento ciertos saberes en torno a la producción comercial. Estos saberes no los habían incorporado en academias o en trayectos universitarios que transmitieran el oficio. Los conocimientos necesarios para emprender un festival y conciertos con música en vivo en la mayoría de los casos se transmitían cuerpo a cuerpo de manera oral.

Quienes se incorporaron a estos mundos por su condición de género como mujeres productoras y disidencias tuvieron que llevar a cabo un doble esfuerzo a diferencia de sus colegas varones por ganarse el respeto. Tanto a las mujeres como a las diversidades se les solicitaba permanentemente que demostraran *profesionalismo* en las tareas que emprendían. Como han mostrado otras pesquisas, eran fundamentalmente varones quienes ostentaban el “monopolio de la técnica en el plano material (controlando los equipos y la

infraestructura), social (administrando las redes de pertenencia y vinculación) y simbólico (arbitrando los criterios y sentidos que rigen el campo)” (Pinochet y Valdovinos, 2021, pp 105).

La creación de alianzas entre quienes hacían el festival GRL PWR y la RED TEMID bajo el auspicio de instituciones estatales como el Centro Cultural España Córdoba generó las condiciones para que un conjunto de jóvenes pudiese recibir capacitaciones e incorporaran el vocabulario específico en torno a cómo ejercer roles de producción y stage tendiendo a generar las condiciones para aumentar su presencia en los escenarios. Estos oficios a pesar de su relevancia para el desarrollo de la industria musical no han recibido la atención por parte de los estudios abocados a los estudios sobre la música. A lo largo del escrito, visibilizamos las barreras a las que se vieron enfrentadas mujeres y disidencias en sus desarrollos profesionales por su condición de género, pero al mismo tiempo dimos cuenta las redes que armaron, los recursos que movilizaron y las estrategias que desarrollan para continuar contribuyendo al desarrollo de una escena musical más equitativa.

Bibliografía

- Acurso, Belén. (2017). *Un mundo del folklore: jóvenes y peñas en la ciudad de Córdoba* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- Blázquez, Gustavo. (2018). “Con los hombres nunca pude: las mujeres como artistas durante las primeras décadas del “rock nacional” en Argentina”. *Descentrada*. V. 2. N.1. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Blázquez, Gustavo y Rodríguez, Rocío. (2019) “Keep on moving. Mujeres DJ’s en la escena electrónica de la ciudad de Córdoba”. *Contracampo*, Niterói, v.38, n.1, 93-107.
- Blázquez, Gustavo (2016). “Hacer la noche. La producción comercial y el mercado laboral de los clubs electrónicos (Córdoba. Argentina)” en *Trabajo y Sociedad*. N 27, pp 207-220.
- Blázquez, Gustavo. (2008). *Músicas, mujeres y algo para tomar. Los mundos del Cuarteto en Córdoba*. Córdoba: Recovecos.
- Bruno, María Sol (2019). De “Aguas de la Cañada” a “Nada en la Cañada”. Análisis de un mundo de canción urbana en la Córdoba de 1980 [Tesis de Doctorado en Ciencias Antropológicas]. Universidad Nacional de Córdoba.
- Bullone, María, Justo von luzer, Carolina, Lizca Mercedes et al (2022). “Mujeres en las artes del espectáculo. Condiciones laborales, demandas de derechos y activismos de género (Argentina, 2015-2022). *Descentrada*, 6(1).
- Elizalde, Silvia. (2018). Hijas, hermanas, nietas: genealogías políticas en el activismo de género de las jóvenes. En *Revista Ensamblés*, 8, 86-93.
- Gago, Verónica. (2019). *La potencia feminista. O el deseo de cambiarlo todo*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- García Canclini, Néstor y Maritza Urteaga (coords) (2012): *Cultura y desarrollo. Una visión crítica desde los jóvenes*. Barcelona: Paidós.

- Green, Lucy. (2001). *Música, género y educación*. Madrid: Morata.
- Lenarduzzi, Victor. (2012). *Placeres en movimiento. Una exploración en torno al cuerpo, la música y el baile en la "escena dance"*. Buenos Aires: Paidós.
- Liska, Mercedes. (2021) La exclusión de artistas mujeres en los festivales: políticas de género y relevamientos cuantitativos en el ámbito profesional de la Argentina (2017-2019) en *Resonancias. Revista de investigación Musical*, V.25, 85-107.
- Manzano, Valeria. (2011). "Tiempos de contestación: cultura del rock, masculinidad y política 1966-1975" (pp. 23 – 57). En Elizalde (comp.), S. *Género y generación: estudios culturales sobre jóvenes*. Buenos Aires: Biblos.
- Mora, Ana Sabrina. (2021). Escribir, componer, improvisar: prácticas creativas desde la perspectiva de jóvenes raperos de La Plata. en *Latin American Review*, V42, N1, The University of Texas Press 1-29.
- Rodríguez, Paula. (2015) *Ni una Menos*. Buenos Aires: Editorial Planeta.
- Semán, Pablo y Vila, Pablo. (2006). La conflictividad de género en la cumbia villera. En *Trans. Revista transcultural de música*, 10, 1-35.
- Silba, Malvina. (2011). Te tomás un trago de más y te creés Rambo: Prácticas, representaciones y sentido común sobre jóvenes varones (pp. 229 – 270). En Elizalde, S. (coord.), *Jóvenes en cuestión: Configuraciones de género y sexualidad en la cultura*. Buenos Aires: Biblos.
- Vittorelli, L. B. (2019). *Rimas en el momento: análisis etnográfico de la competencia de freestyle Sinescritura* (Tesis de grado). Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- Rubin, Gayle. (1986). "El tráfico de mujeres: notas sobre 'la economía política' del sexo". En *Nueva antropología*. 30(8), pp. 95-145.
- Yúdice, George. (2002). *El recurso de la cultura. Usos de la cultura en la era global*. Barcelona: Gedisa.

SIMPOSIO

Lógicas y dinámicas desiguales de producción y consumo en espacios rurales y urbanos. Reflexiones en clave antropológica pospandemia

Coordinadorxs: Miriam Abate Daga (CIFYH, UNC),
Cecilia Pernasetti (CIFYH, UNC) y María Laura Freyre (CIFYH, UNC).

Un colectivo de investigadorxs del Área de Ciencias Sociales del CIFYH, hemos asumido el desafío de pensar críticamente las formas de producción y reproducción de las desigualdades en diferentes espacios y aristas de la realidad social. Con eje en la antropología y en diálogos interdisciplinarios con otras ciencias y saberes no académicos, los equipos de trabajo que elaboramos esta propuesta de simposio, venimos analizando procesos y prácticas que configuran las tramas profundas de las desigualdades sociales.

Nuestras líneas de pesquisas se orientan a la descripción y análisis de prácticas de producción, consumo y circulación de alimentos y plantas medicinales desde posiciones subalternas dentro del sistema hegemónico de alimentación y salud. En tiempos de confinamiento, la reflexión sobre los cinturones verdes de las ciudades y la producción y distribución de los alimentos de proximidad adquirió centralidad en los debates. La comprensión de estas transformaciones se enmarca en lógicas productivas a una escala más amplia como las aceleradas transformaciones científicas y técnicas, el desarrollo de la fuerzas productivas en los espacios agrícola-ganaderos y el peso cada vez mayor de nuevos agentes extra-agrarios invirtiendo en procesos productivos con el fin de valorizar el capital. La preocupación por las formas en que nos alimentamos se articula con las problemáticas relacionadas a la producción de los espacios rurales y periurbanos.

La profundización de las relaciones capitalistas a su vez se refleja en luchas por los diferentes usos del suelo. El avance de los procesos de urbanización, el crecimiento de los grupos desarrollistas inmobiliarios pone en tensión los modos de vida en las ciudades y las fronteras analíticas entre los fenómenos rurales-urbanos. En continuidad con estas experiencias y aprendizajes en esta oportunidad invitamos a presentar trabajos de investigación y extensión universitaria que analizaran los impactos de la emergencia sanitaria provocada por la pandemia de Covid 19 en las estructuras desiguales que dominan el mundo social en las formas productivas (en particular, la *producción, consumo y circulación* de alimentos), las relaciones y *procesos urbanos - rurales actuales* y las experiencias heterogéneas de *habitar* los territorios desde la perspectivas de quienes protagonizan dichos procesos.

En este escenario, lxs investigadorxs buscamos, especialmente desde las instituciones públicas de producción y circulación de conocimientos, asumir el desafío de ofrecer nuestros aportes valorando las diferentes formas colectivas de construcción de saberes.

Aproximaciones etnográficas a las movilidades urbanas del alumnado con baja visión de la UNC (Universidad Nacional de Córdoba)

Emilio Carlos Tanus Mafud

Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon de la FFyH, UNC

emiliotanusmafud@gmail.com

Resumen

En la presente producción, me propongo abordar la movilidad del alumnado con baja visión¹ de la UNC. Me refiero a las estrategias que elabora este grupo social para trasladarse hacia ciudad universitaria. La intención es (d)escribir el proceso de “habitar” (Duhau y Giglia, 2008) el espacio urbano de la ciudad de Córdoba. Primero, hago énfasis en la cuestión del “habitar en movimiento” (Sheller y Urry 2016, Zunino 2018) teniendo en cuenta las estrategias, los significados y deseos construidos a partir de la práctica de moverse. Luego, exploro la interrelación entre el derecho a la movilidad, la apropiación de la ciudad y la desigualdad.

Palabras claves: alumnado con baja visión, habitar en movimiento, desigualdad social

El movimiento: una forma de habitar

Abordo las prácticas de movilidad del alumnado con baja visión de la UNC siguiendo el enfoque etnográfico. La etnografía refiere al ejercicio de (d)escribir cómo vive la gente, o más específicamente, cierto grupo social de la sociedad. El foco está puesto en las prácticas que llevan a cabo los interlocutores y los sentidos que le atribuyen a dichas actividades. En ese marco, realizo entrevistas en profundidad a las personas estudiantes con baja visión. También los acompaño en algunos de sus recorridos diarios que hacen para acceder a ciudad universitaria, lo cual se constituye en un ejercicio de observación participante, tanto de sus movilidades como del espacio urbano que recorren. De esta manera “acompañar fragmentos de la vida social [...] equivale a decir que acompañamos gente haciendo cosas [...] de su vida más ordinaria o cotidiana” (Quirós, 2021, p.10)

Además, parto de los aportes de Duhau y Giglia (2008), quienes consideran al habitar como el “conjunto de prácticas y representaciones que permiten al sujeto colocarse dentro de un orden espacio-temporal, y al mismo tiempo establecerlo” (p.24); entendiendo que el movimiento se constituye en una particular forma de habitar un espacio urbano de la ciudad

1 De acuerdo al sitio web “Tengo baja visión”, se entiende por “persona con baja visión” a aquellxs individu@s cuya “agudeza visual es menor de 0,3 en el mejor de los ojos, o un campo visual inferior a 20 grados. El Consejo Deliberante de la ciudad de Córdoba también se respalda en dicha definición para solicitarle al Departamento Ejecutivo Municipal la promoción del Programa Permanente referido al uso del bastón blanco y verde (En: https://cdcordoba.gob.ar/public_files/7571-c-19-cjales-upc---proy.-resolucion-solicitar-al-dem--implemente-un-programa-permanente-refe.pdf). Recordamos que el concepto mismo de discapacidad reviste su carácter de construcción social. Fuente: <https://www.tengobajavision.com/baja-vision/que-es/>.

de Córdoba. Según Zunino (2018), las movilidades son “prácticas sociales con sentido, mediadas por tecnología, espacios y materialidades, producidas, pero también productoras de cultura, sociedad, poder” (p.48). Dentro de ellas se incluyen los tiempos de espera, los ritmos, las velocidades y la presencia de actores no humanos. Considero al movimiento como experiencia, por un lado, sociocultural, siendo capaz de generar significaciones; y por el otro, política porque a partir de ella se reproducen ciertas relaciones de poder. Además retomo la propuesta de “la discapacidad en movimiento” de Sawchuk (2014 en Solsona-Cisternas, 2021), definiendo a esta perspectiva “como una experiencia espacial [...] una experiencia caracterizada por otros tiempos, ritmos y significados” (pp.269-270).

Una de las primeras cuestiones que fue posible identificar durante la realización del trabajo campo es la presencia de cierta regularidad o cotidianeidad en los desplazamientos realizados por el alumnado con baja visión para arribar a la UNC. Con ello me refiero a la repetición de un repertorio de acciones que se realizan día a día. En una ocasión, caminábamos junto a Andrea, estudiante de psicología, por la esquina de boulevard San Juan y avenida Vélez Sarsfield, frente a la casa Radical, con destino a la parada de la línea urbana 32. En dicha intersección tuve la intención de cruzar hacia la ex plaza Vélez Sarsfield, atravesando la calle homónima y tomando la avenida Hipólito Yrigoyen. Ante tal inclinación, Andrea me expuso que debíamos seguir desplazándonos por la acera por la que veníamos caminando ya que la parada estaba a escasos metros sobre la misma. Esto nos da cuenta del modo en que las prácticas espaciales (Lindón 2012) se van constituyendo a partir de la reiteración de cierta cotidianeidad, es decir, de la repetición por parte de los sujetos de cierto flujo de acciones que elaboran lo espacial. Esto se vincula con las biografías propias de los sujetos ya que por medio de ellas “lo cotidiano se constituye en memoria que perdura para volver a actualizarse. Los cuerpos, con su gestualidad expresan parte de esa memoria de lo vivido” (p.705). Resulta interesante señalar, con el fin de reflexionar sobre mi presencia en el campo, que mi intento por cruzar hacia la avenida Hipólito Yrigoyen se relaciona con mi biografía ya que con regular frecuencia solía caminar por tal vereda para arribar al departamento en el que residía, o bien, para realizar actividades sociales. De acuerdo con la autora, pienso que “el conocimiento espacial práctico se adquiere, como todo el conocimiento de sentido común, en la vida práctica y tiene la especificidad de que se va fijando en nuestro cuerpo” (p.708).

Siguiendo esta dirección, resulta sumamente interesante expresar la cuestión de conocer ciertos espacios, como la vivienda particular y sus adyacencias, “*de memoria*”². Este saber construido a partir del residir o permanecer en un lugar durante cierta cantidad de tiempo, le permite a lxs estudiantxs con baja visión reconocer las distintas barreras arquitectónicas presentes, así como también, atravesarlas y/o sortearlas para movilizarse por el espacio urbano cordobés. Según la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008), la discapacidad se define como el resultado de la interacción entre las diversas barreras existentes en la sociedad con las personas que poseen ciertas deficiencias. Esto nos lleva a reflexionar sobre la presencia de determinados elementos que

2 A continuación se utilizara el entrecomillado e itálica para hacer explícita la presencia de las categorías nativas

se constituyen en obstáculos. Así lo sostiene Hugo, estudiante de la Facultad de Ciencias Sociales:

Mi barrio ya lo conozco, le faltan, hay que corregir algunas cosas por ejemplo el estado de las veredas [...] las calles por ahí que están poco iluminadas algunas, por ahí hay muchas barreras en las veredas, muchos autos que se suben en la vereda, motos, materiales de la construcción que dejan sobre la vereda, ramas (Entrevista personal, Córdoba, 14/06/2022).

Por otro lado, destacó el establecimiento de puntos de referencia a la hora de subir o bajar de un transporte urbano público, así como también, de reconocer los lugares por los cuales los colectivos pasan durante el recorrido. Los distintos entrevistados elaboran y utilizan estas marcas en el espacio para trasladarse. Así posee gran importancia, por ejemplo: conocer la ubicación de agencias estatales, facultades universitarias, espacios públicos e infraestructuras urbanas, como puentes y senderos peatonales, la presencia de caminos verdes y/o contar las paradas del colectivo, cantidad de curvas o lomadas. De esta manera, considero una de las características atribuidas por Lindón (2009) a los escenarios urbanos móviles y fugaces, donde la lógica de los peatones es la de “pasar” por los lugares” estableciendo una relación con el espacio a partir del “reconocimiento de hitos y la orientación que resultan de la repetición cotidiana del recorrido” (p.14).

El alumnado con baja visión de la UNC suele recurrir a diferentes estrategias para frenar a los colectivos urbanos. Por ejemplo: solicitarle a otros transeúntes que les avisen ante la llegada de determinada línea o preguntarle por el número de colectivo que se aproxima, como también, mirar aplicaciones digitales como Google Maps donde aparecen los horarios de llegada del transporte urbano de pasajeros. En este sentido, los choferes de las unidades se constituyen en sujetos primordiales a la hora de moverse por la ciudad de Córdoba. En varias ocasiones, Hugo me ha contado que los conductores, ante la presencia de una persona con bastón, deben detener la marcha del colectivo para indicarle su número, así la persona sabe qué línea ha llegado. En otros casos, como el de Analía (estudiante de la Facultad de Cs. Sociales), ha logrado establecer una relación de afinidad con algunos choferes:

El 22, el colectivero que me sabe llevar, el “pelado”, siempre me ve a la noche así que me espera [...] antes cuando me tenía, me tomaba el 16, que es de la Coniferal, también el “gringo” me esperaba porque yo vivía allá en San Vicente y siempre me tomaba el 16 y el “gringo” me esperaba, cuando iba ahí a la facu de filo (Entrevista personal, Córdoba, 24/06/2022).

Otros sujetos intervinientes son los transeúntes quienes tienen un accionar dispar con la presencia de personas con baja visión. Algunos poseen la intención de acompañarlas a cruzar la calle, avisarles la llegada del colectivo o el número del mismo. No obstante, hay otras que no actúan de la misma manera. Eluney, estudiante del traductorado en inglés, remarca al respecto que: “falta en la sociedad gente que este, que tenga ganas de conocernos y de interactuar con nosotros” (Entrevista personal, Córdoba, 09/08/2022).

Caminar ciudad universitaria desde la satisfacción

Siguiendo la propuesta de Imilán, Jirón e Iturra (2015):

Mirar el habitar implica primero asumir una concepción de espacio más vivencial, es decir, un espacio que emerge a partir de prácticas, el espacio no como algo dado, sino como una construcción siempre en devenir a partir de las prácticas de los sujetos. En segundo término, reconocer el rol de los individuos en la construcción del espacio y no tan sólo de las fuerzas colectivas, en efecto, los procesos de individuación tan relevantes en la cultura urbana juegan un rol central. (p.101)

De este modo, focalizo en las prácticas ensayadas por las personas estudiantes con baja visión que configuran lo urbano, esto es, “la sociedad que producen los urbanitas, las maneras que estos tienen de gastar los espacios que utilizan y al mismo tiempo crean” (Delgado, 2007, p.15). En este punto, quisiera expresar dos experiencias que ilustran cómo se configura la satisfacción de transitar por ciertos sectores de la ciudad. Una de ellas, la viví con Hugo y Carolina, persona con ceguera y estudiante de la Facultad de Ciencias Sociales y de Psicología. Los tres habíamos asistido a un taller de prueba de un software destinado a la lectura de pantallas de computadoras. El mismo se realizó en la Secretaría de Asuntos Estudiantiles de la Universidad Nacional de Córdoba. Una vez finalizada la actividad, nos volvimos caminando siguiendo la senda podotáctil, infraestructura arquitectónica que facilita el desplazamiento de personas con ceguera o con baja visión y que conecta la mencionada oficina con el Pabellón Argentina. Yo acompañaba a Carolina, quien me tenía tomado del codo. Mientras tanto Hugo, caminaba detrás nuestro prestando atención al recorrido que nosotros trazábamos. Cruzamos la avenida Haya de la Torre y nos desplazamos por la vereda donde se ubican las facultades de Medicina, Nutrición y Sociales, siendo esta última nuestro destino común. Dicha acera, compuesta de una carpeta de cemento, había sido remodelada hace poco tiempo, por lo que, su superficie era lisa y llana. A la par de dicho sendero yacía una hilera de árboles añosos, todos ellos con copas extendidas en altura. Ello disminuía el riesgo de choque con alguna rama de las especies. Cuando estábamos cerca de la rotonda de avenida La Reforma, ubicada en las adyacencias de la Facultad de Ciencias Sociales, Hugo exclamó: ¡Que linda caminata! Le consulte qué le había gustado, a lo cual me respondió que el camino estaba despejado con una vereda sin fisuras, ni escalones y con árboles altos.

La segunda situación la viví con Andrea durante la entrevista que realizamos. Ella para volver a su casa aborda la línea urbana 73 que la deja en la Terminal de Ómnibus de Córdoba, lugar desde el cual se toma el transporte interurbano que la lleva hasta La Calera, su localidad de residencia. Andrea me comentó que prefiere caminar hasta la parada ubicada en la intersección de avenida Medina Allende y Haya de la Torre, antes que tomarse el colectivo en la avenida la Reforma, frente a la facultad de Psicología. Decide desplazarse a pie hacia una parada del “73” que se encuentra más lejana con respecto a otras paradas cercanas a tal casa de estudios, debido a una cuestión de comodidad. En sus propias palabras:

Creo que una semana o dos descubrí que había una parada en frente de la facultad de psicología y yo bueno caminaba hasta la Enrique Barros (*se refiere a la avenida Medina Allende, aclaración del autor*) pero me gusta más la de la Enrique Barros. [...] Si, siempre digo voy a ir a la parada que está en la calle de la Reforma que es cruzar la calle también pero no, me parece más cómoda la otra (Entrevista personal, 24/05/2022).

Cuando tuve la oportunidad de acompañarla en su traslado de ida, o sea, desde La Calera hasta ciudad universitaria, nos bajamos del colectivo en una esquina cercana a la intersección de avenida Medina Allende y Haya de la Torre. Sabiendo que estábamos parados en el trayecto que a ella le gusta hacer, le pregunté qué era lo que le gustaba. Ella me expresó que aprovechaba el tiempo que duraba la caminata, desde la facultad de Psicología hasta la garita del “73”, para pensar qué actividades haría tras llegar a su casa ya que una vez dentro del colectivo prestaba atención a los lugares por los que pasaba el transporte, con el fin de evitar posibles desorientaciones.

De Certeau (2000) sostenía que “el espacio es un lugar practicado”. De acuerdo con él, las “prácticas del espacio remiten a una forma específica de operaciones (de “maneras de hacer”), a “otra espacialidad” (p.105). En ambas situaciones descritas vemos como cierta acción (caminar) asociada con determinada materialidad (veredas despejadas, lisas y llanas con árboles altos) constituye cierta sensación de gusto y/o de placer sobre el espacio urbano cordobés. A su vez, permite afirmar, al decir de Lindón (2012), que:

Toda experiencia espacial es emocional y corpórea [...], lo que ocurre en nuestros cuerpos cuando hacemos conciencia del entorno que nos rodea [...] –nuestro espacio de vida con su otredad- y como nos puede afectar, produce emociones que estructuran la experiencia espacial de ese fragmento de espacio-tiempo (pp.706-707).

Además estas categorías posibilitan reflexionar sobre la cuestión de la accesibilidad. Este concepto se comprende como el ingreso a un conjunto de lugares, junto a sus usos, que están distribuidos en diferentes partes del espacio, y que facilitan, al mismo tiempo, el proceso de habitarlos. Comprendiendo, a su vez, que dicho fenómeno posee múltiples causalidades (arquitectónicas, comunicacionales, actitudinales, entre otras). La nombrada Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad sostiene, en el artículo 9 denominado “Accesibilidad”, que:

...los Estados Partes adoptarán medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público (p.10).

Siguiendo esta dirección y a partir de las experiencias identificadas en el trabajo de campo, concuerdo con que:

Emerge una diferencia muy clara entre los lugares desagradables y agradables: los primeros no son accesibles, mientras los segundos sí. La accesibilidad se puede manifestar de varias formas: espacios libres de obstáculos y por los que es fácil transitar; también donde las pistas táctiles, auditivas y olfativas son agradables y se captan fácilmente. En entornos agradables los

entrevistados no están estresados, sino se sienten tranquilos, contentos y con la seguridad de caminar en ellos (Hernández Flores, 2012, p.79).

“El semáforo es discapacitado”

¿El semáforo: elemento con discapacidad?

Al terminar la entrevista pactada con Eluney caminamos siguiendo el sendero interno de la facultad de lenguas. Ella tomaba mi codo izquierdo, al tiempo que, agarraba el bastón con la otra mano. Previamente, me había expresado que el cruce peatonal de la avenida Valparaíso en dirección a la Facultad de Ciencias Económicas es dificultoso ya que sobre la senda peatonal descansa un reductor de velocidad. Ello hace que la vereda y la calle estén al mismo nivel. Eluney remarcó la falta del cordón (Ver figura 1) que le permita establecer un punto de referencia que indique el citado límite. Esto genera un estado de desorientación con respecto al flujo de autos ya que no es posible reconocer donde está parada, es decir, si está en la acera o en la avenida. Para determinar su ubicación trata de escuchar el sonido de los coches. Aún así, a veces, suele solicitar ayuda a algún transeúnte para que la apoye al cruzar la calle. En esa misma intersección, hay un semáforo peatonal (Ver figura 2) que señala a los peatones, con una figura humana roja, que deben frenarse; mientras que, con una de color blanco, marca que pueden cruzar la avenida. Sin embargo, dicha infraestructura, producto del deterioro, no marca la figura blanca pero si la colorada. Esto afecta su regular funcionamiento. Además, el semáforo no emite sonido alguno, por lo que, las personas con baja visión o con ceguera no acceden a la información que indica si pueden o no cruzar la calle. Le relate tal situación a Eluney, quien me expresó, con tono de ironía, que el semáforo “es discapacitado porque no habla”. El Protocolo de Pautas de Accesibilidad en Espacios Urbanos y Edilicios de la Universidad Nacional de Córdoba (2014) en el eje I: Entorno y campus universitario, sostiene que los cruces peatonales contarán con vados que salvarán las diferencias de nivel entre la vereda y la calle. Mientras que, en la dimensión de las señales verticales, establece que “los semáforos tendrán pulsador manual a una altura accesible, señalización sonora, y se regulará el tiempo del cruce” (p.9). Desde mi punto de vista, considero que la ausencia del cordón, vinculado directamente con la unión entre la vereda y el reductor de velocidad, facilita el movimiento de otros grupos de personas con discapacidad como las personas usuarias de sillas de ruedas. Sin embargo, el deterioro de una infraestructura de tránsito, como es el semáforo, sumado a la falta de emisión de sonido que indique el paso peatonal, hace que este elemento dificulte el movimiento.



Figura 1: Cruce peatonal avenida Valparaíso.

La fotografía muestra el cruce peatonal de la avenida Valparaíso. En primer plano y hacia la izquierda se observa un pequeño cordón y una porción de asfalto que progresivamente se convierte en reductor de velocidad. Hacia la derecha de la imagen se evidencia la extensión del lomo de burro, evidenciándose a la vez, que la vereda está al mismo nivel que dicho reductor de velocidad. En el fondo de la foto se encuentra, sobre la vereda opuesta, el semáforo peatonal en cuestión que exhibe la figura humana roja.



Figura 2: Semáforo en cuestión

En el primer plano de la fotografía se observa el citado lomo de burro amarillo. En un segundo plano, hacia la izquierda de la imagen, está el semáforo en cuestión que no exhibe la luz blanca. A un costado de este, aparece un peatón que atraviesa el cruce peatonal de la avenida Valparaíso. Como plano final, se identifica un conjunto de árboles y un sendero peatonal que traslada hacia avenida La Reforma.

Esta experiencia vivida nos expresa otra faceta del cómo es moverse por la ciudad de Córdoba siendo un sujeto con baja visión o con ceguera. Principalmente, lo que queda de manifiesto es la presencia de ciertas barreras arquitectónicas, así como también, el modo en que este grupo social establece estrategias ante las mismas. Consideramos que la existencia de estos obstáculos establece una situación de desigualdad social a la hora de ejercer los derechos de accesibilidad y de movilidad. Derechos concatenados con otros como el de la educación, el trabajo, salud, entre otros. Como consecuencia, esto último interfiere en el desarrollo de los proyectos personales de vida de las personas. Comprendemos a la desigualdad como:

Un fenómeno multidimensional, irreducible a los aspectos residenciales y económicos, en tanto involucra también otros ámbitos de actividad desarrollados por las personas (laborales, educacionales, recreativos), las distancias, los medios y los tiempos insumidos en el desplazamiento cotidiano para desarrollar dichas actividades, y dimensiones culturales como los estigmas que también están presentes en los procesos de desigualdad. (Segura, 2014, pp.15-16).

En las entrevistas realizadas se le consultó al alumnado con baja visión por los elementos arquitectónicos, comunicacionales y/o actitudinales presentes en la ciudad de Córdoba que se constituyen en obstáculos para realizar sus actividades. Las personas entrevistadas me han nombrado una variedad de situaciones como: la falta de iluminación, la presencia de objetos que impiden la circulación por las aceras (materiales de la construcción, ramas, bancos, postes de luz, carteles, mobiliarios de comercios, autos y motos estacionadas), el deterioro de las veredas, la existencia de cazuelas, canales y rejillas aparejadas con riesgos de caída y/o de rotura de los bastones, la escasez de semáforos peatonales-sonoros y la ausencia de carteles en braille que indiquen las calles. Después se me señaló que varias unidades de las empresas del sistema de transporte público no poseen rampas, así como también, que los colectivos tienen asientos bajos que combinados con los ploteos presentes en las ventanas, dificultan la visión hacia afuera. Por otra parte, también se les preguntó por la presencia de elementos que accesibilizan el espacio. Así me fue mencionado la existencia de objetos pintados con colores contrastantes en las escaleras, en las rampas de las calles y en las sendas peatonales lo que facilita reconocer lugares, así como, las distancias entre escalones, la presencia de ascensores y rampas. Siguiendo esta línea, es posible analizar el rol activo de la materialidad del espacio como (im)posibilitador de prácticas y/o situaciones. Un concepto interesante para pensar esta influencia es la “interacción hombre/ambiente”, la cual podemos definirla “como un binomio de influencia mutua, porque es el hombre quien diseña ambientes para el hombre, y luego es esa misma estructura urbana la que puede actuar como barrera o facilitador” (Demarchi y Lazzari, p.92, 2014). En este sentido, resulta fundamental preguntarse en qué sector poblacional se piensa cuando se planifica

e interviene el espacio urbano. Para estas autoras la respuesta para tal interrogante se basa en que:

El diseño se ha abocado históricamente a responder al hombre medio, figura ideal de hombre joven de género masculino y sano, que no se embaraza, no se accidenta, no envejece, no es obeso y no presenta discapacidad alguna, respondiendo de esta forma solo a un porcentaje de los usuarios (p.111).

De esta manera, siguiendo los aportes de Segura (2014), es posible sostener que:

Desigualdad y espacio urbano se vinculan de modo complejo. [...] las desigualdades sociales se objetivan en el acceso desigual a la ciudad entendida de modo amplio: lugar de residencia, vivienda, infraestructura y servicios urbanos, acceso al espacio público, entre otras facetas de la vida urbana. [...] el espacio urbano no solo expresa desigualdades sino que, en tanto dimensión constitutiva de la vida social con una materialidad y una temporalidad propias, condiciona la (re) producción de desigualdades sociales. En definitiva, el espacio urbano constituye un producto de las relaciones sociales y, a la vez, una dimensión de la vida social con efectos específicos sobre las mismas (p.3).

Reflexiones finales

Si bien este trabajo es una primera aproximación etnográfica a las prácticas del alumnado con baja visión de la UNC, interpretaciones y construcciones que serán profundizadas posteriormente, es posible formular algunas incipientes reflexiones.

Por un lado, resalto la importancia de conocer ciertos espacios “*de memoria*”, situación que se relaciona con las biografías y la reiteración de la cotidianeidad de los sujetos. También, a la hora de desplazarse en colectivo destaca la marcación del espacio por medio de puntos de referencia o hitos, que permitan ubicarse y orientarse en él. Además, abordamos los vínculos que las personas estudiantes con baja visión entablan con otros sujetos como los choferes y los transeúntes que se desplazan en el espacio.

En segundo lugar, consideré al espacio como un lugar practicado (De Certeau, 2000) que emerge a partir de las prácticas de los sujetos. A su vez, exploré en el modo en que las experiencias constituyen sensaciones en vínculo con la materialidad del espacio. En esta dirección, introduje la cuestión de la accesibilidad para pensar cómo ésta se construye a partir del accionar cotidiano de múltiples sujetos.

En este sentido, reflexioné sobre la agencia de la materialidad y su rol de (im) posibilitador de ciertas prácticas constituyendo, de este modo, una situación de (des) igualdad. Lo cual dio pie a un primer abordaje de la intrincada interrelación entre el derecho a la movilidad y al acceso, el habitar la ciudad (Duhau y Giglia, 2008) y la desigualdad social (Segura 2014).

Referencias

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. 3 de mayo de 2008.

- De Certeau Michael. 2000. Andares de la ciudad en *La invención de lo cotidiano I*, México, ITESO, pp.102-122.
- Delgado, Manuel. 2007. *Sociedades movedizas Pasos hacia una antropología de las calles*. Editorial Anagrama, Barcelona, España.
- Demarchi, Nora y Lazzari Marta. 2014. El derecho a la educación, desde la accesibilidad al medio físico y comunicacional. Política pública y experiencia de las Universidades Nacionales Públicas de la República Argentina. *Red Universitaria sobre Derechos Humanos y Democratización para América Latina*. Año 3, Nº 6. Diciembre de 2014. Buenos Aires.
- Duhau, Emilio y Giglia, Ángela, (2008). *Las reglas del desorden: habitar la metrópoli*. México: Editorial Siglo XXI.
- Hernández Flores, Mariana CIEGOS CONQUISTANDO LA CIUDAD DE MÉXICO: VULNERABILIDAD Y ACCESIBILIDAD EN UN ENTORNO DISCAPACITANTE. *Nueva Antropología*, vol. XXV, núm. 76, enero-junio, 2012, pp. 59-81. Asociación Nueva Antropología A.C Distrito Federal, México.
- Imilan, Walter; Jirón, Paola e Iturra, Luis. 2015. Más allá del barrio: Habitar Santiago en la Movilidad cotidiana. *Revista Antropologías del Sur* Nº 3 • 2015 Págs. 87 – 103
- Lindón, Alicia. 2009. "La construcción socioespacial de la ciudad: el sujeto cuerpo y el sujeto sentimiento". *Cuerpos, Emociones y Sociedad*, v. 1, n. 1, 99.06-20, Diciembre de 2009. Córdoba.
2012. "Corporalidades, emociones y espacialidades: hacia un renovado betweenness". *RBSE – Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*, v. 11, n. 33, pp. 698-723, Dezembro de 2012.
- ¿Qué es la baja visión? *Tengo baja visión*. <https://www.tengobajavision.com/baja-vision/que-es/>
- Quirós, Julieta. 2021. ¿Para qué sirve unx antropólox? La intervención antropológica y sus relaciones con la investigación. 1ª ed. Colección Antropología un viaje de ida. Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. Córdoba.
- Resolución 1389 de 2014 [Honorable Consejo Superior de la Universidad Nacional de Córdoba] Aprobación del Protocolo de Pautas de Accesibilidad en Espacios Urbanos y Edilicios en el ámbito de la Universidad Nacional de Córdoba. 2 de diciembre de 2014
- Sawchuck, Kim 2014. Impaired in: *The Routledge Handbook of Mobilities*. Adey, Peter, Bissell, David, Hannam, Kevin, Merriman, Peter and Sheller, Mimi (eds.). London: Routledge. Pp. 409–420
- Segura, Ramiro. 2014. El espacio urbano y la (re)producción de desigualdades sociales. Desacoples entre distribución del ingreso y patrones de urbanización en ciudades latinoamericanas. *Working Paper Series (65)*, 1- 31.

- Sheller, Mimi & Urry, John. (2006), "The new mobilities paradigm". *Environment and Planning A*, 38:207–226.
- Solsona-Cisternas, Diego 2021. Las movilidades como enfoque y sus herramientas metodológicas para el estudio experiencial-espacial de la "discapacidad". *Quid 16 N°15* – Jun.-Nov. 2021- pp.268-286. Buenos Aires.
- Zunino, Dhan. 2018. Ciudades, prácticas y representaciones en movimiento. Notas para un análisis cultural de la movilidad como experiencia urbana. *Tempo Social*, 30(2), pp.35-54.



De lo local a lo global (y viceversa):

Las Supermanzanas como punto de partida en el abordaje de la movilidad de políticas urbanas orientadas al rediseño del espacio público en la ciudad de Córdoba, Argentina¹

Andres E. Mazzeo

Becario Doctoral CONICET (IDH – CIFYH – UNC).

andres.zzeo@gmail.com

Resumen

En esta ponencia, abordaré sintéticamente los conceptos relacionados con la circulación de conocimientos, tecnologías y políticas urbanas para el rediseño de espacios públicos en la ciudad de Córdoba. Aunque estos procesos tienen una larga historia a nivel local, mi punto de partida será la reciente política de las *supermanzanas* implementada en la ciudad desde febrero de 2020. Esta estrategia urbanística tiene como objetivo transformar los usos de los espacios públicos y aumentar su atractivo para el consumo turístico y de ocio. Asimismo, buscaré describir los conceptos generales de estos procesos y sus actores participantes. Finalmente, expondré algunas estrategias metodológicas empleadas en mi investigación, considerando las particularidades y dificultades del objeto de estudio.

Palabras clave: movilidad de políticas; supermanzana; antropología urbana; espacio público.

Introducción

Durante la actual gestión del intendente Martín Llaryora se han implementado diversas políticas urbanas en la ciudad de Córdoba, presentadas como innovadoras. Entre ellas, se destaca la descentralización operativa de la municipalidad, la “recuperación” de los márgenes del río Suquía, la realización de murales por parte de artistas, la forestación de espacios urbanos y las *supermanzanas*. En este trabajo, me centraré en esta última estrategia, que consiste en definir células urbanas que encierran un grupo de calles y edificios delimitados por una periferia destinada a la circulación del transporte. En su interior, en cambio, se priorizan los usos peatonales, desincentivando la movilidad de vehículos motorizados (Mazzeo, 2022).

Teniendo como punto de partida las *supermanzanas*, abordaré los agentes y procesos que intervienen en la circulación internacional de conocimientos, tecnologías y políticas urbanas y su respectiva recepción e implementación a nivel local en la ciudad de Córdoba.

¹ Esta ponencia se basa en los avances de mi investigación, la cual gira en torno a los procesos y agentes que participan en la circulación internacional de tecnologías, conocimientos y políticas urbanas orientadas al rediseño de espacios públicos, y su respectiva recepción e implementación en la ciudad de Córdoba (Argentina) durante las últimas tres décadas (1992-2022).

Además, presentaré una serie de desafíos y propuestas metodológicas para ofrecer una hoja de ruta de la investigación en progreso.

Con el fin de lograr lo anteriormente expuesto, este escrito se divide en cuatro apartados. El primero contextualiza la política de las *supermanzanas* y sus antecedentes, seguido por una descripción de las características propias de la implementación local. En un tercer punto, se presentan los conceptos generales de la movilidad de las políticas urbanas. Por último, se desarrollan las estrategias metodológicas de la investigación.

Las supermanzanas como modelo

En los últimos años, los espacios públicos abiertos urbanos adquirieron mayor interés por parte de los urbanistas, arquitectos y sus clientes estatales². Es en este contexto que propuestas como las *supermanzanas* y sus promotores adquieren mayor visibilidad internacional captando el interés de autoridades locales a lo largo de diferentes ciudades (Fontana y Mayorga, 2020). Este es el caso de Salvador Rueda³, un urbanista catalán quien asesoró en la implementación de estos cambios urbanísticos en municipios de España, convirtiéndose en el principal referente en la materia a partir del caso de las *superilles*⁴ de Barcelona.

Siguiendo a Rueda⁵, las *supermanzanas* consisten en células urbanas de unos 400 metros de diámetro, que agrupan a un conjunto de calles y edificios delimitados por vías periféricas que absorben mayormente la circulación vehicular (ver *Figura N.º 1*). Por el contrario, en el interior de estas formaciones, los automóviles son redireccionados a la misma vía de ingreso mediante un sistema de bucles, no superando los 10 km por hora de velocidad máxima. De este modo, se prioriza el tránsito residencial y de carga-descarga, mientras se desincentiva la circulación de aquellos vehículos que tienen por destino otros puntos de la ciudad. En consecuencia, las calles internas quedan parcialmente liberadas para diferentes usos antes impedidos. A su vez, se añade mobiliario urbano, juegos, señaléticas y se pintan distintos motivos o patrones artísticos sobre las calles intervenidas.

Este sistema tiene como influencia contemporánea el concepto de *caminalidad*⁶, sin embargo, sus principales antecedentes nos remiten a la historia urbanística de la propia Barcelona. El primero de ellos corresponde al plan Cerdá⁷ del siglo XIX, concebido por Idelfons Cerdá con el objetivo de reformar y “ensanchar” la capital catalana. En ese contexto,

2La emergencia pandémica impulsó las necesidades higienistas, al asociarse a la ciudad a la falta de espacios “saludables”, sin vegetación y con contaminación ambiental (Schiavoni y Arreguez, 2020).

3 Exdirector de la Agencia de Ecología Urbana de Barcelona.

4 Nombre en catalán por el que se conocen a las supermanzanas en esa ciudad.

5 Entrevistado en el marco del Curso sobre Sostenibilidad de Ciudades organizado por la Iniciativa de Ciudades Emergentes y Sostenibles (ICES), la Universidad Internacional Menéndez Pelayo y el Ayuntamiento de Santander (entre el 28 de julio y el 1 de agosto de 2014) y publicado en el blog “Ciudades Sostenibles” del Banco Interamericano de Desarrollo (IADB, 2015).

6 Derivado del anglicismo *walkability*. Consiste en “ganar” espacio a los autos para sumar usos comunitarios, promover cambios de hábitos “saludables” y crear metrópolis con múltiples centralidades que prioricen las relaciones de proximidad (Speck, 2012).

7 Iniciado en 1860 y que se extendió por más de 100 años.

España había padecido varias epidemias (fiebre amarilla en 1821 y reiterados brotes de cólera en 1834, 1854 y 1865), lo cual motivó a replantearse la morfología de la ciudad con una visión higienista. Esto derivó en una serie de reformas como las manzanas octogonales y sus respectivos jardines internos (Bercovich, 2020). Décadas después, se sumarían las ideas del plan Macía diseñado por Le Corbusier y Josep Lluís Sert (elaborado entre 1932 y 1935), cuyo objetivo era articular la funcionalidad y el urbanismo a través de una red de vías cada 400 metros, basándose en el trazado hipodámico⁸ legado del plan Cerdá (Torrico y Huncal, 2019).

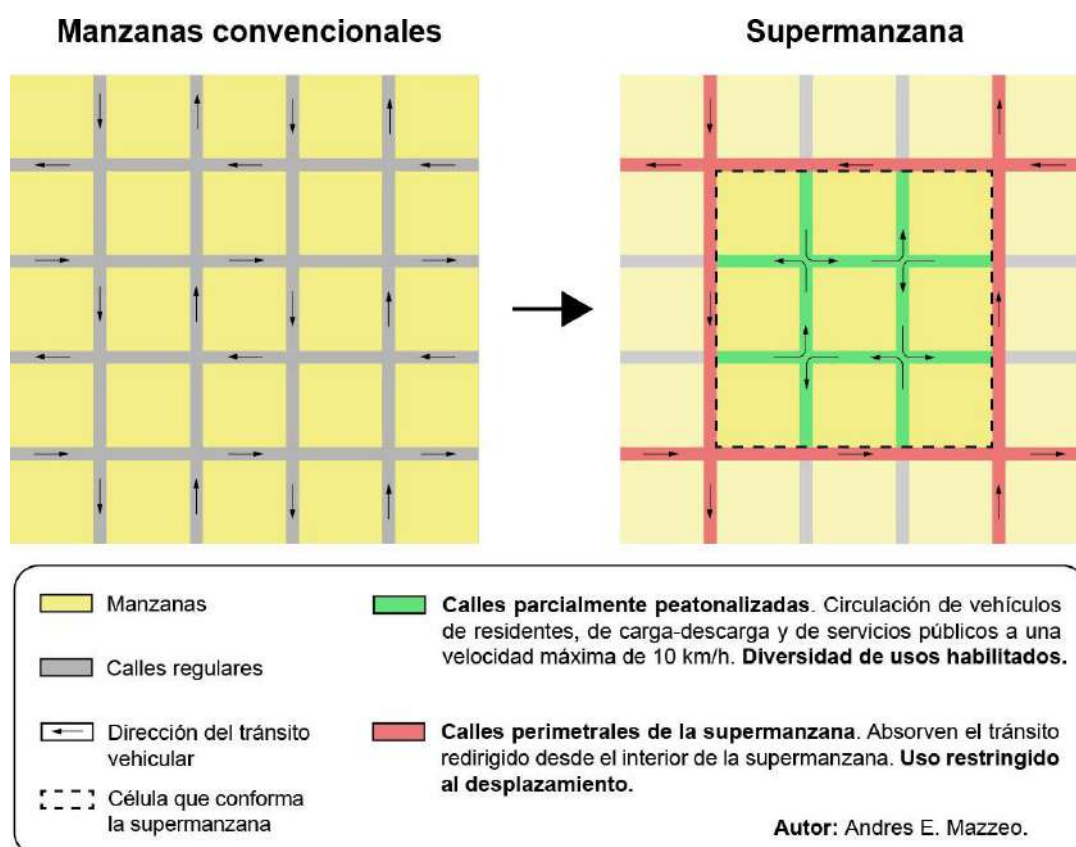


Figura N.º 1: Modelo de supermanzana genérica desarrollado por Salvador Rueda (Mazzeo, 2022a).

La implementación de las supermanzanas en la ciudad de Córdoba

El diseño hipodámico de los barrios históricos de Córdoba Capital (Argentina) junto al interés por ordenar el tránsito son dos de los motivos por los que las *supermanzanas* captaron el interés de urbanistas y funcionarios locales, pero no los únicos. Otras razones técnicas para su implementación son el reducido coste-tiempo de la puesta en marcha, la prevención de los accidentes de tránsito, y el descenso de la contaminación, tanto sonora como del CO2 producido por los automóviles.

Por otro lado, la implementación local se caracteriza por abarcar una extensión menor al modelo estándar descrito en el apartado anterior, agrupando cuatro o menos

⁸ Diseño de calles rectilíneas que se cruzan formando manzanas rectangulares.

cuadras (ver *Figura N.º 2*). Fuera de esto, las demás características se mantienen, incluyendo las coloridas intervenciones sobre el asfalto y la presencia de macetones y bolardos⁹ para impedir el ingreso de vehículos en determinadas áreas demarcadas como peatonales.

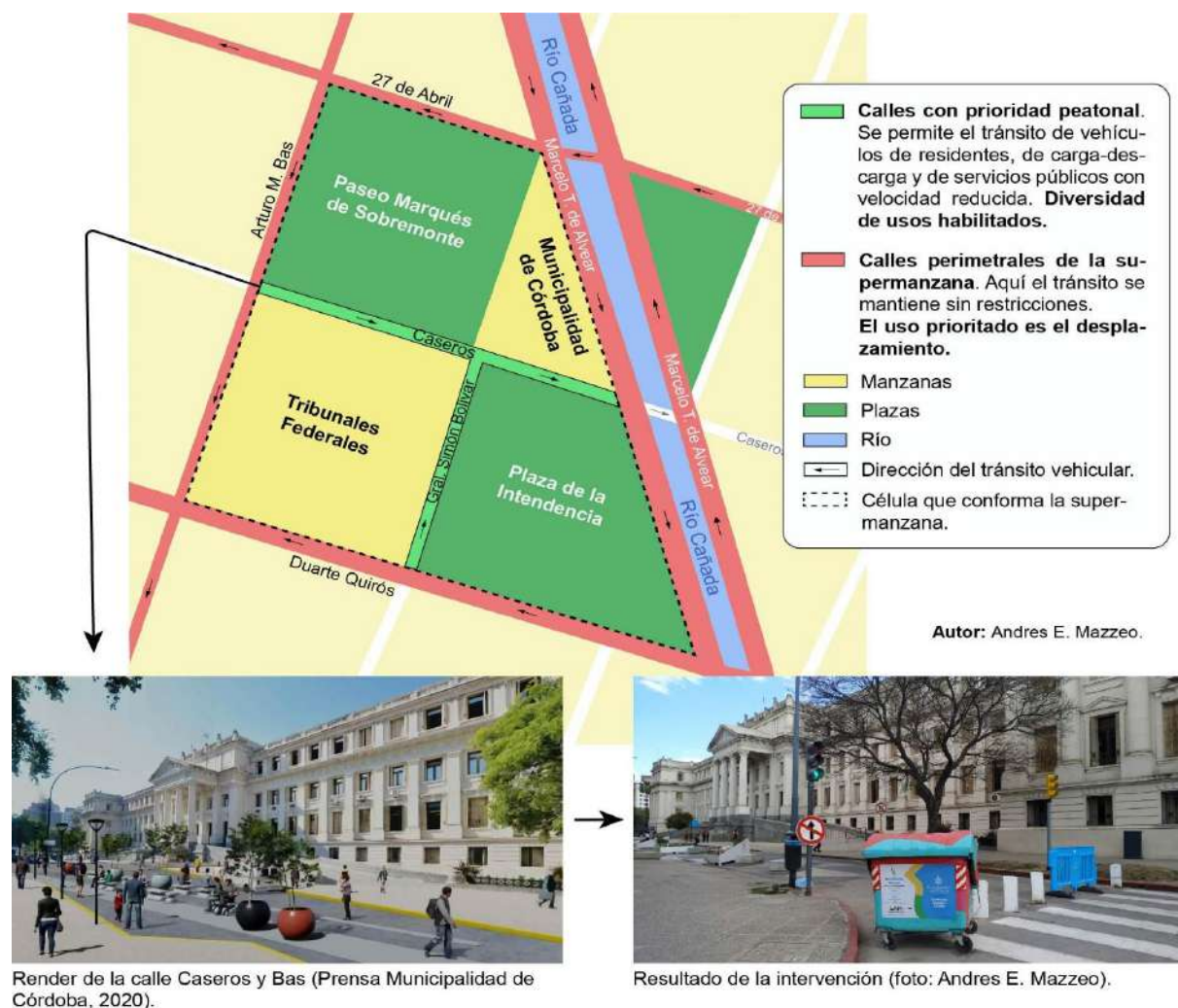


Figura N.º 2: Infografía de la implementación local de la supermanzana Histórica en la zona céntrica de Córdoba (Mazzeo, 2022b).

⁹ Se tratan de elementos arquitectónicos que sirven para demarcar un área bloqueando el acceso a automóviles. En su mayoría son de cemento, no superando el metro de altura y con formas esférica, cilíndrica o cónica.

Esta política está en pleno desarrollo, siendo cuatro *supermanzanas*¹⁰ y una *mini-supermanzana*¹¹ las cuales se encuentran implementadas. Mayormente ubicadas en la zona céntrica, estas intervenciones no son ajenas a las estrategias de “puesta en valor” de esta área, también denominada como “recuperación de los espacios públicos”. El objetivo es consolidar este sector de la ciudad como un atractivo turístico en base al patrimonio histórico, pero también apostando a las propuestas gastronómicas y de esparcimiento. En otras palabras, estamos hablando de un polo turístico-gastronómico, el cual planea ser potenciado con distintas iniciativas para garantizar la capacidad comercial de los locales, atrayendo nuevas inversiones privadas que respondan a la demanda de este sector del mercado. Esta clusterización remite a las propuestas de Richard Florida, destacando la especialización de este barrio en base a la planificación gubernamental, pero apelando a garantizar el rédito privado con el fin de atraer inversiones (Thomasz, 2016; Brites, 2017). Ejemplo de lo anterior es el beneficio que obtuvieron los locales comerciales situados dentro de las *supermanzanas*, teniendo vía libre para utilizar parte del espacio de las calles internas para colocar su propio mobiliario y aumentar el aforo de consumidores. Esto significó dos importantes ventajas provistas por la municipalidad a estos negocios. Por un lado, se les brinda una plusvalía a partir de la inversión en la remodelación urbana y, a su vez, se les posibilita ampliar su área de explotación comercial sin contraprestación o tributo extra.

Aun así, a pesar del beneficio otorgado a los negocios de la zona, no todos los comerciantes se muestran conformes. Algunas asociaciones de comercios demostraron su escepticismo ante los cambios. Por su parte, responsables de algunos establecimientos señalaron que estas medidas atentan contra el acceso a sus locales. Principalmente, les preocupaba el traslado de las paradas de colectivos (cuyos usuarios suelen ser clientes potenciales) y la restricción del ingreso de vehículos al interior de las *supermanzanas* (es decir, a los negocios que se encuentren allí), perjudicando el volumen de ventas.

Este tipo de quejas está en sintonía con lo sucedido en Barcelona desde el momento cero de la puesta en marcha de este tipo de políticas (Sans, 2020), incluso se asemeja a los planteos realizados por comerciantes en zonas de barrios residenciales de la ciudad de México (Giglia, 2012), donde parte de los vecinos optaron por cerrar las calles con el fin de garantizar el control sobre el espacio público (denominando también al resultado como *supermanzana*).

Un ejemplo de este tipo de reclamos lo encontramos en palabras de propietarios de bares en la *supermanzana* del Buen Pastor ubicada en el barrio Nueva Córdoba: “Hace

10 La primera supermanzana abarca dos cuadras de la calle Caseros, entre Arturo M. Bas y Marcelo T. de Alvear, y una cuadra más en Bolívar, entre Duarte Quirós y Caseros, en el b° Centro. La segunda implicó la intervención de San Jerónimo y 27 de abril, entre calle Buenos Aires y Vélez Sarfield, conectando con zonas ya peatonalizadas en torno a la plaza San Martín en el b° Centro. La tercera consistió en la peatonalización parcial de las calles San Martín, Oncativo y Rivadavia en torno al mercado Norte de la ciudad y priorizando el tránsito para transporte de carga y descarga en las calles Tablada, entre Rivera Indarte y San Martín; Oncativo, entre Rivadavia y Alvear; San Martín, entre Tablada e Igualdad; y Rivadavia entre Oncativo y Libertad. Finalmente, la cuarta de las grandes manzanas, en barrio Nueva Córdoba junto al paseo del Buen Pastor, restringe el tránsito en las calles Buenos Aires, entre Obispo Oro y Rondeau; San Lorenzo, entre Buenos Aires y Obispo Trejo; y Rondeau, entre Buenos Aires e Ituzaingó.

11 Ubicada en barrio Acosta en el sector este de la ciudad. Fue propuesta por el centro vecinal a partir del “Taller de Presupuesto Participativo Barrial” organizado por la Municipalidad de Córdoba en 2021.

dos días que están con esto y la venta bajó” reclamaba una comerciante de esa zona tras la implementación (Panero, 2021). Meses antes ya se escuchaban las primeras críticas de representantes de comercios del centro ante la *supermanzana* en torno a la calle 27 de abril, como lo expresó Tamara Sternberg al periódico La Nueva Mañana:

“Llaryora trasladó a la [calle] 27 de abril los cementerios San Vicente y San Jerónimo juntos. No nos sirven los maquillajes y el intendente debe comprender que no es el momento de hacer estas intervenciones”, sostuvo la comerciante, que también se refirió al traslado de las paradas de colectivo: “Todos saben de la inseguridad en Humberto Primo, por ejemplo, donde van a estar las paradas” (Martín, 2020).

Estas protestas también confrontan con la estrategia municipal de potenciar la actividad de negocios de cercanía en distintos barrios frente a una zona central que ya no es la plaza comercial que fue en décadas anteriores¹². La municipalidad apunta a promover el turismo por medio de la patrimonialización y “puesta en valor” de esta área, al mismo tiempo que busca garantizar la rentabilidad de aquellos negocios ligados al esparcimiento y la gastronomía. Esta intención gubernamental de promover el mercado (más bien, un sector específico de este) termina por oponer dos “bloques” de comerciantes y empresarios que apuntan a consumidores muy distintos: unos en torno a la actividad gastronómica y de hotelería, ligados al turismo y promovidos por el nuevo diseño urbano, frente a otros que dependen de consumidores que trabajan, transitan o estudian en el centro y se movilizan desde otros barrios en el transporte público.

La circulación de políticas

Ideas como las *supermanzanas*, que como ya hemos visto se basan en estrategias de diseño urbano llevado a cabo en otras ciudades, son promovidas internacionalmente por diferentes agentes (estatales, privados y académicos). Ciertamente esto no obedece a una realidad exclusiva de Córdoba ni a una novedad internacional: de hecho, en las últimas cuatro décadas diversos técnicos y profesionales españoles asesoraron a múltiples municipios de la región en torno a diferentes cuestiones urbanas (Jajamovich, 2013; Duque Franco, 2020). Denominadas como “soluciones creativas” (Sanchez y Moura, 2005), este tipo de medidas suelen ser enmarcadas en el análisis del *neoliberalismo urbano* (Harvey, 2007; Theodore, Peck y Brenner, 2009; Peresini, 2020, 2021a, 2021b), aun así, es recomendable no caer en la idea de procesos lineales que ignoren la complejidad que revisten los mismos.

En línea a lo anterior, autores como Guillermo Jajamovich (2013, 2020) han ofrecido una perspectiva crítica analizando la complejidad de los circuitos de ideas del urbanismo destacando las relaciones que se tejen entre los agentes participantes. Jajamovich (2018) apoyado en Porto de Oliveira (2017) y Novick (2009), al retomar las discusiones sobre diferentes categorías del desplazamiento de intervenciones urbanas, destaca la reciente conceptualización de *policy mobility*, que postula que la producción de políticas y espacios urbanos suponen procesos tanto territoriales como relacionales, encontrándose las políticas

¹² Ya no solo por la descentralización operativa y administrativa de la municipalidad (Marconetti, 2021) que resta afluencia al tradicional barrio del Centro, también debido al cambio en las tendencias de consumo en favor de la compra mediante plataformas *online* con envío a domicilio.

en movimiento a la vez que insertas en determinados lugares (Cochrane y Ward, 2012). Esta perspectiva considera actores que no suelen ser contemplados por otras conceptualizaciones más concentradas en agentes estatales y en ocasiones movilizados en escalas nacionales. Dicha categoría analítica ha sido criticada por no considerar la profundidad histórica de estos procesos, así como su tendencia a concentrarse en el denominado *norte global*. Sin embargo, autoras como Isabel Duque Franco (2020), dan cuenta que en los últimos años surgieron circuitos basados en la triangulación de experiencias urbanas en el *sur global*, así como un incremento de la circulación Sur-Sur. Entre los ejemplos destacados se encuentra la ciudad de Medellín, que recientemente se ha consolidado como *ciudad-modelo* a partir de la visibilidad internacional de sus proyectos urbanos. Dicho estatus es impulsado inicialmente por el propio gobierno local en alianza con sectores empresariales, pero, en su difusión internacional, organismos multilaterales (Banco Mundial, FMI, BID, ONU, Unión Europea, etc.) juegan un papel activo al promocionar las llamadas *best practices* y facilitar el financiamiento para su aplicación (Delgadillo, 2014; Porto de Olivera, 2016; Giglia, 2017; Montero, 2017; Feldman y Girolimo, 2018). Por otro lado, este tipo de modelos tan bien ponderados por organismos internacionales y gobiernos municipales, se caracterizan por un sesgo proempresarial, centrando las obras públicas en la mejora de la imagen de la ciudad con el fin de atraer inversiones. En tal sentido, gran parte del atractivo para el sector empresarial gira en torno a la producción de un espacio público orientado al consumo y parcialmente privatizado. Pero, como ya se advirtió, ninguno de estos procesos se da de modo lineal: existen tensiones y disputas entre los diferentes agentes que participan, lo que implica la transformación continua de las políticas para favorecer su implementación (e incluso ante la posibilidad de ser desestimada).

En este contexto, es que una perspectiva antropológica sobre la política de las *supermanzanas* (y de los procesos relacionados) nos permite abordar la participación de diferentes agentes, donde conceptos como neoliberalismo y capitalismo no deben ser tomado como una respuesta de estilo *diabolus ex machina*¹³ que “explique” (y dé por hecho) los procesos de transformación del espacio público y el (probable) desplazamiento/ reemplazo de los habitantes/ usuarios de este.

Hacia una estrategia metodológica

Como ya anticipé en el anterior apartado, el abordaje que propongo consiste en evitar tomar como lineales aquellos procesos que intervienen en la circulación, recepción e implementación de políticas urbanas. Una cuestión central en este sentido es la descripción de los diversos agentes, sus participaciones y las respectivas redes de relaciones que los vinculan entre sí. No se trata solamente de ver a las políticas y sus procesos en abstracto sino de conocer las relaciones que se desarrollan entre los diferentes actores que participan en distintas escalas. Esto implica una metodología “amplia” donde se deben considerar aspectos

13 Me refiero al concepto narrativo en que se introduce un objeto, evento o personaje que perjudica notoriamente a los “protagonistas” o que mejora la situación del “antagonista” en un relato (constituyendo la contraparte del concepto *deus ex machina*). Esto supone una doble crítica, tanto al reducir múltiples procesos a una sola categoría caracterizada por su ambigüedad conceptual (ignorando las complejas relaciones existentes) y, por otro lado, la presencia de un sesgo moral en el análisis que divide a los actores sociales entre “víctimas y victimarios”.

cuantitativos y cualitativos de la realidad observada, destacando un tratamiento diacrónico de los procesos estudiados. A su vez, es importante considerar tanto a las instituciones, los técnicos y los funcionarios que tienen mayor visibilidad en el desarrollo e implementación de políticas, como también a los actores cotidianos que habitan, transitan y trabajan en los espacios intervenidos (desde los comerciantes de cercanía hasta los *cartoneros*).

Para tratar lo anteriormente planteado, mi investigación contempla las siguientes estrategias metodológicas:

1. El análisis etnográfico de diversos documentos y archivos, incluyendo fuentes gubernamentales, publicaciones especializadas y reportes de prensa, entre otros (Muzzopappa y Villalta, 2011);
2. la observación de los espacios públicos que han sido intervenidos, las acciones gubernamentales relacionadas en el marco de estas intervenciones, y de otros eventos clave organizados por la municipalidad (en especial, los congresos y ferias que comprenden tendencias urbanísticas y políticas que se relacionan a los espacios públicos);
3. entrevistas con agentes que intervienen en (o son alcanzados por) los procesos estudiados;
4. y el análisis de las políticas como narrativas socialmente efectivas (Lederman, 2020) que disputan sentidos sobre el espacio público, las personas y las relaciones entre ambos (a lo que podríamos denominar *mitos*, en el sentido antropológico del término [Shore, 2010]).

Aun así, quiero introducir dos metodologías trabajadas ampliamente por los integrantes de la “Escuela de Manchester”¹⁴ que considero de gran valor para el desarrollo de esta investigación:

1. El *análisis situacional* (también denominado, *método de caso ampliado*): el cual consiste en presentar suficiente material etnográfico como para ofrecer al lector la posibilidad de comparar los datos y discutir los análisis arribados por el autor (Van Velsen, 1987). Tomando las palabras de Max Gluckman (1987), se trata de describir una serie de eventos “tal como fueron registrados” en el transcurso del día. El objeto es poder relacionarlos con otras situaciones en el marco del sistema social, y de este modo poder extraer la estructura social, las relaciones, las instituciones, etc., de la comunidad analizada. Así mismo, la observación debe estar complementada a partir de otras fuentes (memorias de los informantes, registros, documentos, etc.), lo que permite ofrecer una perspectiva histórica haciendo énfasis en el proceso estudiado (Van Velsen, 1987). Todos los datos sobre el comportamiento real de los individuos deben referir a las normas que dirigen o que se cree que dirigen ese comportamiento. En ese sentido, es relevante conocer

14 Por la “Escuela de Manchester” me refiero al grupo de antropólogos que trabajaron en torno al Instituto Rhodes-Livingstone y al departamento de antropología social de la universidad de Manchester a mediados del siglo XX. Este espacio tuvo una contribución al desarrollo de la antropología social al introducir nuevos métodos y perspectivas teóricas que continúan influyendo en la investigación actual, enfatizando la importancia del trabajo de campo y el uso del método del caso ampliado (Kempny, 2005).

la palabra de los actores con el fin de descubrir correlaciones entre actitudes, estatus y papeles de quienes realizan esas acciones. Finalmente, hay que aclarar que, al ser limitado el tiempo para la investigación, en este tipo de abordaje se opta por un recorte que permitirá un análisis intenso de una unidad menor. Siempre teniendo en cuenta que el aislamiento con fines analíticos no debe confundirse con el aislamiento del hecho en sí, sino todo lo contrario.

2. El *análisis de redes sociales* de los actores participantes en los procesos estudiados: constituyendo un instrumento útil para la antropología a la hora de estudiar la política local. Como bien señala Barnes (1987) al abordar este nivel de la política nos encontramos con un carácter transinstitucional, es decir que excede a las instituciones meramente políticas, donde diversos individuos y grupos movilizan apoyos para sus objetivos específicos.

Comentarios finales

En esta ponencia he buscado presentar algunos conceptos de la circulación de políticas urbanas a partir del caso de las *supermanzanas*, introduciendo algunos de los agentes locales (institucionales y transinstitucionales) y translocales que intervienen en los procesos de la movilidad, recepción e implementación, así como de aquellos que, de algún modo, son alcanzados por este tipo de intervenciones. Asimismo, desarrollé en términos generales la estrategia metodológica que orienta actualmente mi investigación con el objeto de entender los procesos abordados y las relaciones entre los actores participantes, respetando la complejidad de ambos.

Finalmente, resulta pertinente aclarar que todo lo anterior se suscribe al estado actual de mi investigación. En este sentido, tanto las propuestas como los análisis sugeridos son factible de ser profundizados, revisados críticamente y modificados en siguientes instancias.

Referencias Bibliográficas

- Barnes, J. A. (1987). Redes sociais e processo político. En B. Feldman-Bianco (Org.), *Antropologia das sociedades contemporâneas – Metodos* (pp. 159-193). Global Universitária.
- Bercovich, F. (2020). Más chances de encontrar a un programador hipster que a un obrero. *Trama Urbana*. <https://www.cenital.com/mas-chances-de-encontrar-a-un-programador-hipster-que-a-un-obrero/>
- Brites, W. F. (2017). La ciudad en la encrucijada neoliberal. Urbanismo mercado-céntrico y desigualdad socio-espacial en América Latina. *Urbe. Revista Brasileira de Gestão Urbana*, 9, 573-586.
- Cochrane, A. y Ward, K. (2012). Researching the geographies of policy mobility: confronting the methodological challenges. *Environment and Planning, A* 44(1), 5-12. <https://doi.org/10.1068/a44176>

- Delgadillo, V. (2014). Urbanismo a la carta: teorías, políticas, programas y otras recetas urbanas para ciudades latinoamericanas. *Cuadernos Metrópole*, 16(31), 89-111. <https://doi.org/10.1590/2236-9996.2014-3104>
- Duque Franco, I. (2020). Medellín-Barcelona: redefiniendo las formas de cooperación y la circulación de políticas urbanas (1995-2017). *Iberoamericana*, 20(74), 101-124. <https://journals.iai.spk-berlin.de/index.php/iberoamericana/article/view/2708>
- Feldman, P. y Girolimo, U. (2018). "Smart City": ¿nueva cara del empresarismo urbano? *Revista Ciudades*, (120), 25-33. https://www.researchgate.net/profile/Patricio-Feldman/publication/340163421_Ciudades_120/links/5e7b7f12299bf1a91b77dce9/Ciudades-120.pdf#page=27
- Fontana, M. y Mayorga, M. (2020). Care Cities. Hacia calles y barrios más habitables. Ponencia presentada en el ciclo Lecciones de Arquitectura desde la distancia. Museo de Arquitectura Leopoldo Rother. Facultades de Arquitectura de Bogotá, Manizales y Medellín, Universidad Nacional de Colombia. <https://www.youtube.com/watch?v=V4J-gJ2xMi8>
- Giglia, A. (2012). El habitar y la cultura: perspectivas teóricas y de investigación. *El habitar y la cultura*, 1-159.
- Giglia, A. (2017). Espacios públicos, sociabilidad, y orden urbano. Algunas reflexiones desde la ciudad de México sobre el auge de las políticas de revitalización urbana. *Revista Cuestión Urbana*, 1(2), 15-17. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/cuestionurbana/article/view/5056>
- Gluckman, M. (1987). Análise de uma situação social na Zululândia moderna. En B. Feldman-Bianco (Org.), *Antropología das sociedades contemporâneas – Metodos* (pp. 227-344). Global Universitária.
- Harvey, D. y Mateos, A. (2007). *Breve historia del neoliberalismo* (Vol. 49). Ediciones Akal.
- IADB. (2015) ¿Qué son las supermanzanas y cómo benefician a las ciudades? *Ciudades sustentables*. <https://blogs.iadb.org/ciudades-sostenibles/es/supermanzanas/>
- Jajamovich, G. y Delgadillo, V. (2020). La circulación de conocimientos, saberes y políticas urbanas en América Latina. Introducción. *Iberoamericana*, 20(74), 7-11.
- Jajamovich, G. (2018). *Puerto Madero en movimiento*. IEALC. <http://digital.casalini.it/5024699>
- Jajamovich, G. (2013). Miradas sobre intercambios y circulación internacional de ideas y modelos urbanos. *Andamios*. 10(22), 91-111. <https://doi.org/10.29092/uacm.v10i22.268>
- Kempny, M. (2005). History of the Manchester 'School' and the Extended-case Method. *Social analysis*, 49(3), 144-165.
- Marconetti, D. (2021). Llaryora busca apuntalar su gestión a través del relanzamiento de los CPC. *La Voz*. <https://www.lavoz.com.ar/politica/llaryora-busca-apuntalar-su-gestion-a-traves-del-relanzamiento-de-cpc/>

- Martín, I. (2020). Supermanzanas: un centro amigable para los peatones de la ciudad de Córdoba. *La Nueva Mañana*. <https://lmdiarario.com.ar/contenido/241596/supermanzanas-un-centro-amigable-para-los-peatones>
- Mazzeo, A. (2022a). Circulación internacional de las políticas urbanas: una aproximación a las supermanzanas en la ciudad de Córdoba (Argentina). En Abate Daga Miriam y Capdevielle, Julieta (comp.) (2022) *Habitar la ciudad. Una aproximación etnográfica a los procesos sociales urbanos, políticas públicas y mercado inmobiliario en Córdoba*. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. ISBN 978-950-33-1672-6.
- Mazzeo, A. (2022b). *Implementación local de la supermanzana Histórica en la zona céntrica de Córdoba* [JPG].
- Montero, S. (2017). Worlding Bogotas ciclovía: from urban experiment to international “best practice”. *Latin American Perspective*, 2(44), 111-131. <https://doi.org/10.1177/0094582x16668310>
- Novick, A. (2009). La Ciudad, el Urbanismo y los intercambios internacionales: notas para la discusión. *Revista iberoamericana de urbanismo*, (1), 4-13. <https://upcommons.upc.edu/handle/2099/12252>
- Panero, G. (2021). Nueva “supermanzana”: quejas por la caída de ventas en bares. *Cadena 3*. https://www.cadena3.com/noticia/turno-noche/nueva-supermanzana-quejas-por-la-caida-de-ventas-en-bares_285995
- Peresini, N. (2020). Las agendas internacionales y el desarrollo urbano local. Una revisión por los modelos de planificación e instrumentos adoptados por la gestión urbana local en Córdoba, Argentina (1983-2019). *Revista de Geografía Norte Grande*, (77), 71-90. <https://doi.org/10.4067/s0718-34022020000300071>
- Peresini, N. (2021a). La consolidación de la gobernanza empresarialista en la gestión urbana local. Un recorrido a través de las adaptaciones normativas e institucionales en la ciudad de Córdoba, Argentina. *Urbe. Revista Brasileira de Gestão Urbana*, 13. <https://doi.org/10.1590/2175-3369.013.e20200116>
- Peresini, N. (2021b). La institucionalización de “convenios urbanísticos” en el marco del proceso de neoliberalización en la gestión urbana local. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 25 (1), 141-167. <https://doi.org/10.1344/sn2021.25.32238>
- Porto de Oliveira, O. (2017). *International policy diffusion and participatory budgeting: ambassadors of participation, international institutions, and transnational networks*. Springer International Publishing.
- Porto de Olivera, O. (2016). Mecanismos da difusão global do Orçamento Participativo: indução internacional, construção social e circulação de indivíduos. *Opinião Pública*, 2(22), 219-249. <https://doi.org/10.1590/1807-01912016222219>

- Sanchez, F. y Moura, R. (2005). Ciudades-Modelo: estrategias convergentes para su difusión internacional. *Revista Eure*, 31(93), 21-34. <https://doi.org/10.4067/s0250-71612005009300002>
- Sans. L. (2020). Con las supermanzanas, ¡supercautela! *La Vanguardia*. <https://www.lavanguardia.com/local/barcelona/20201229/6154049/supermanzanas-supercautela.html>
- Schiavoni, M. y Arreguez, F. (2020). Supermanzanas del área central ¿Cómo estamos pensando y diseñando los espacios públicos que queremos habitar? *Revista Tecyt*, (6). <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/tecyt/article/view/31437>
- Speck, J. (2012). *Walkable city. How downtown can save America, one step at a time*. North Point Press.
- Thomasz, A. G. (2016). Los nuevos distritos creativos de la ciudad de Buenos Aires: la conversión del barrio de La Boca en el Distrito de las Artes. *Revista EURE - Revista De Estudios Urbano Regionales*, 42(126),145-167.
- Torrice, E. y Huncal, I. (2019). La idea de urbanismo que va a acabar con el tráfico. *El confidencial*. https://www.elconfidencial.com/multimedia/video/espana/madrid/2019-10-02/supermanzanas-sistema-alternativo-madrid-central-madrid-360_2264747/
- Van Velsen, J. (1987). A análise situacional e o método de estudo de caso detalhado. En B. Feldman-Bianco (Org.), *Antropología das sociedades contemporâneas – Metodos* (pp. 345-372). Global Universitária.



Políticas urbanas en la ciudad de Córdoba.

Un estado del arte del análisis de los Convenios Urbanísticos

Leonardo Daniel Fernández

CIFYH, Becario Doctoral Secyt, Doctorando en Administración y Política Pública IIFAP

fernandez.leonardo44@gmail.com

Resumen

En esta ponencia buscamos elaborar el estado del arte de las investigaciones que han analizado las transformaciones y políticas urbanas de la ciudad de Córdoba, en particular aquellas relacionadas con los Convenios Urbanísticos, a la vez que desarrollamos posibles interrogantes y líneas de investigación relacionadas con la temática. Los avances que presentamos forman parte de una investigación mayor y en curso que tiene el objetivo de indagar las estrategias de formulación, implementación y gestión de las políticas públicas urbanas de la ciudad de Córdoba para el período 1999-2022, procurando abordar su complejidad a partir del análisis de las redes de políticas públicas, las relaciones intergubernamentales (RIGs) y las capacidades estatales.

De este modo, a partir de diversas publicaciones que abordan la temática buscamos respondernos las preguntas ¿Qué son los Convenios Urbanísticos? ¿Cómo fue su implementación en la ciudad de Córdoba? ¿Qué implicancias ha tenido la implementación de los convenios en relación con las transformaciones en el gobierno local y en su modo de regular el espacio urbano? Finalmente cerramos con nuevas perspectivas para el análisis de los Convenios Urbanísticos en base a los procesos ocurridos en los últimos años.

Los Convenios Urbanísticos como caso

Antes de pasar a la temática de los Convenios Urbanísticos en particular, presentamos una breve reseña de algunos trabajos relevados vinculados a políticas urbanas de la ciudad de Córdoba, que hacen foco en: políticas y planificaciones urbanas implementadas en los distintos períodos en las últimas décadas (Lemma 2019, Elorza y Gamboa 2018); actores participantes en procesos urbanos, las dinámicas de gobernanza y la articulación del Estado con actores de la sociedad civil (Fernández 2015); las lógicas y estrategias de las empresas *desarrollistas* (Ferrero 2019, Capdevielle 2014; Capdevielle y Cisterna 2015); transformaciones ocurridas en diversos barrios de la ciudad (Boccolini 2017); acceso a la vivienda (Boccolini 2017 B, Peralta 2017); desafíos de índole metropolitano con localidades contiguas (Tecco y Lucca 2007); urbanización popular y acceso al hábitat (Pedrazzani 2015); derecho a la Ciudad (Sosa 2018; Gargantini et al 2016); entre otros. Esta reconstrucción constituye un insumo para el relevamiento de las políticas públicas implementadas en el período de análisis, y cuáles de las mismas han sido analizadas y bajo qué perspectiva.

Dentro de las diversas políticas urbanas implementadas, uno de los casos que proponemos como objeto de análisis es el de los Convenios Urbanísticos. Al analizar el estado del arte, encontramos los trabajos de Peresini (2021), Magnasco (2020), Fernández

(2018) y Capdevielle (2017). Cabe resaltar que el trabajo de Peresini es una tesis doctoral, el de Magnasco un trabajo final de Especialización, el trabajo propio es una tesis de grado, y el de Capdevielle es un artículo de revista científica.

En el caso de Peresini, aborda la problemática de los convenios, teniendo en cuenta los cambios institucionales y normativos de la Municipalidad, y los diversos tipos de concertación público-privada; para luego profundizar específicamente en la implementación de los mismos. La perspectiva de análisis se vincula con los estudios urbanos críticos. De este modo, analiza el bagaje conceptual de ciertas nociones como *desarrollo urbano, gobernanza y empresarismo urbano*, los cuales vincula con los procesos de neoliberalización y el urbanismo neoliberal. A partir de la propuesta conceptual de ciertos autores como Theodore, Peck y Brenner (2009) se propone abordar los procesos de *neoliberalismo realmente existente* en el caso de la ciudad de Córdoba.

Por otra parte tenemos el trabajo de Magnasco (2020), quien analiza la utilización de los Convenios Urbanísticos en la ciudad de Córdoba desde una perspectiva centrada en los procesos de neoliberalización, de la gobernanza, de las articulaciones público privadas; y de la planificación estatal como alternativa a los procesos de neoliberalización.

En el trabajo publicado en 2018 realizamos un análisis del proceso del Convenio Urbanístico firmado con la Corporación América, a la vez que se pone el foco en los actores participantes de la Audiencia Pública realizada en el marco de la Ley provincial de Ambiente a partir del proyecto Distrito Las Artes, aprobado por el convenio.

Por último, Capdevielle (2017) en su artículo realiza un análisis de la implementación de los convenios y su vinculación con la captura de los distintos tipos de rentas urbanas a través de los cambios en los índices de construcción o de uso u ocupación del suelo aprobados por los mismos.

Comencemos por preguntarnos ¿Qué son los Convenios Urbanísticos? Podemos definirlos como una herramienta de gestión que permite asignar usos del suelo y factores de ocupación de suelo distintos a los establecidos según la regulación municipal; y quien obtiene la ganancia a partir de ese cambio normativo debe devolverle una parte de la misma al municipio.

Peresini (2021) aborda algunas experiencias previas de articulación público-privada en la ciudad de Córdoba (los Certificados de edificabilidad potencial transferible y las Obras Complementarias), conceptualizando a los Convenios Urbanísticos como la normalización de la excepción, y analizando algunas características particulares en su implementación y la legitimidad de los mismos. La autora los define como:

un instrumento técnico-jurídico basado en la concertación entre representantes gubernamentales y particulares que tiene como objetivo acordar condiciones normativas y urbanísticas ad hoc para facilitar el desarrollo y ejecución de intervenciones urbano-inmobiliarias a cambio de reintegrar una parte de los beneficios obtenidos por dichas condiciones a la administración gubernamental. (p. 199)

Afirma que los convenios se presentan como una herramienta conveniente en momentos de escasez de recursos para la gestión local, aunque también traen aparejadas importantes consecuencias en el rol del gobierno local en cuanto la regulación urbana, ya que se encuentran directamente vinculados con la mercantilización de la capacidad

decisoria normativa del gobierno local, evidenciando un paso más en el avance de la neoliberalización de la gestión urbana. (Peresini 2021)

Magnasco (2020), luego de recoger diversas definiciones acerca del concepto de los CU, concluye que todas se refieren a un acuerdo público-privado para el desarrollo de ciertas iniciativas urbanísticas; con la característica particular de “su flexibilidad, su hibridez, su posibilidad de aplicación diferenciada” (p. 27). De este modo, los convenios ofrecen una ventaja a las corporaciones desarrollistas en el sentido en que pueden ser negociados caso a caso, en la simplificación de los procesos burocráticos, y en la normativización de la excepcionalidad en relación con la regulación urbana.

Uno de los sustentos principales de los convenios es su concepción como un *instrumento de captación de plusvalías urbanas*, lo que puede ser comprendido como un mecanismo no tradicional de financiamiento, que se vincula con la captura de una parte de la valorización que se genera por la propia dinámica del crecimiento de las ciudades, ya sea por la acción directa de infraestructura o equipamiento público, como así también por el cambio de normativas que regulen el uso o la ocupación del suelo. (Lucca 2002; Cuenya 2016; Magnasco 2020).

En la ciudad de Córdoba, los CU se encuentran regulados por la ordenanza 12.077 sancionada en el año 2012, que enumera como sus objetivos (art. 2):

a) Instrumentar mecanismos jurídicos, administrativos, y económicos financieros, que doten al Gobierno Municipal de las herramientas de gestión para favorecer el desarrollo de la Ciudad, promoviendo la inversión privada, en concurrencia con los planes, programas, obras y acciones de interés público.

b) Fomentar la cooperación entre los sectores públicos de distintas jurisdicciones y público – privado para la realización de proyectos, o la gestión de áreas o servicios urbanos.

c) Alcanzar transformaciones urbanísticas y estructurales en áreas de la Ciudad con mayor rapidez de ejecución y menor afectación de recursos públicos.

El CU se motiva por el interés del iniciador de propiciar el cambio en las condiciones de fraccionamiento, uso y/o ocupación del suelo en un área determinada. A partir del cambio que se realiza, el iniciador obtiene una ganancia que debe ser compartida con el Municipio (art 3). Las partes intervinientes son la Municipalidad de Córdoba y las personas físicas o jurídicas de carácter público o privado que soliciten la aplicación de la ordenanza (art 4). Los CU deben encontrarse suscriptos por el Intendente junto con las personas físicas o jurídicas que son la parte iniciadora (art 5); y luego son celebrados ad referendum de la aprobación del Concejo Deliberante (art 6).

Teniendo en cuenta que por el sistema electoral de la ciudad de Córdoba quien gana la elección para la intendencia obtiene automáticamente la mayoría de representantes del Concejo Deliberante, resulta improbable que el órgano legislativo no apruebe los convenios que son enviados desde el ejecutivo municipal (Magnasco 2020, Fernández 2018)

Capdevielle (2017), por su parte, vincula a la implementación de estos Convenios Urbanísticos con la captura de la renta urbana. Luego de clasificar los distintos tipos de renta a partir de Jaramillo en primarias (Diferencial tipo 1, Diferencial tipo 2 y Absoluta) y

secundarias (Diferencial de Comercio, Diferencial de Vivienda, Monopolio de Segregación); pasa a vincular la aprobación de los distintos Convenios Urbanísticos con la captura de la renta correspondiente según hayan implicado un cambio en el uso del suelo o un mayor aprovechamiento de los índices constructivos.

Ahora bien, ¿cómo fue su implementación en la ciudad de Córdoba? Al tener en cuenta la implementación a partir de la Ordenanza 12.077, entre 2012 y 2019, durante las dos gestiones del intendente Ramón J. Mestre fueron treinta y uno los convenios aprobados, y sólo uno fue presentado y desestimado por presentar irregularidades en la propiedad de los lotes.

Peressini (2021) identifica cuatro ciclos temporales en la implementación entre el 2012 y el 2019. El primer ciclo se da entre los años 2012 y 2013 e incluye la aprobación de dos convenios vinculados con empresas desarrollistas de nivel nacional e internacional (Corporación América S.A. y Roggio S.A.) y que fueron aprobados por las ordenanzas 12.148 y 12.150 respectivamente. En el año 2018 realizamos un análisis del convenio firmado con la Corporación América, teniendo en cuenta las redes de actores conformadas a favor y en contra de la aprobación del mismo (Fernández, 2018).

El segundo ciclo “habilita una gran cantidad de acuerdos que implican fundamentalmente modificaciones en las condiciones de uso, fraccionamiento y ocupación de suelo localizado en la periferia de la ciudad e involucra a empresas desarrollistas locales y particulares que lograron materializar una oportunidad de negocio” (Peresini, 2021, p. 245). En esta etapa, los iniciadores son tanto desarrollistas locales como asociaciones temporales formadas bajo la figura de “fideicomisos”. Afirmo la autora que este ciclo se caracterizó por la escala de las operaciones y superficies afectadas, por una diversidad en los tipos de iniciadores, por un cuestionamiento hacia los cálculos de la participación del municipio en los beneficios y por breves períodos temporales en la aprobación de los informes relacionados.

Se destaca el CU con la empresa Proaco- Establecimiento Los Ombúes (Ord. 12.276) ya que es la que tiene mayor incidencia por tamaño del territorio, a la vez que genera tensión con los cuadros técnicos del municipio que se oponen a la aprobación del mismo por su implicancia en la extensión de la mancha urbana sobre suelos rurales. Magnasco (2020) describe minuciosamente los procedimientos administrativos para la aprobación de los Convenios Urbanísticos, y a partir del caso de Los Ombúes, ejemplifica la situación en la que el personal técnico realizó una serie de planteos críticos al proyecto (en materia de impacto social al tratarse de un barrio cerrado, por extensión de la mancha urbana y provisión de servicios públicos, por efluentes cloacales, entre otros) los cuales fueron desoídos tanto por el Intendente como por el Concejo Deliberante. Este caso llega hasta la situación paradójica de que la participación del Municipio en el beneficio se trata de una donación de terrenos para la construcción de un boulevard y de un espacio verde dentro del mismo predio. Y aún más, según consta en el trabajo realizado por la Comisión Revisora de Convenios Urbanísticos, el espacio que se cedió para establecimiento del espacio verde funciona como laguna de retención por lo que tampoco puede utilizarse para ese fin.

El tercer ciclo se da entre los años 2016 y 2017 y es un período en el que no se aprueba ningún CU. Una de las explicaciones de la autora se vincula con los cambios en la gestión

a partir del segundo mandato del Intendente Mestre, a la vez de los cuestionamientos y críticas que recibía la utilización de la herramienta. Sin embargo en este período se firman numerosas adendas a los Convenios aprobados previamente, con los objetivos de prorrogar plazos de aplicación y ejecución de obras. (Peresini 2021)

El último período incluye los Convenios aprobados en diciembre del 2017 y del 2018, que incluyen al único CU que aprueba un uso distinto al residencial y establece la construcción de un depósito industrial (Ord. 12.760) y se destacan iniciadores como el Club Atlético Talleres (Ord. 12.844) o una empresa desarrollista de escala internacional como IRSA S.A. (Ord 12.894). (Peresini 2021)

En 7 años de utilización de la herramienta de gestión, se involucraron 2082 hectáreas del ejido municipal. Por su parte, de los 31 convenios aprobados, 25 implican modificaciones en las condiciones de uso, fraccionamiento y ocupación del suelo, mientras que sólo 6 son los que plantean modificaciones en los índices constructivos. Otro de los factores que resalta la autora es la concentración del suelo que implican las operaciones de los Convenios Urbanísticos, ya que el 70% de la superficie implicada por los Convenios (1.420 hectáreas) se vinculan con acuerdos celebrados con sólo dos empresas (Edisur y Proaco) con proyectos ubicados en el extremos sur-oeste de la ciudad. Edisur tiene 5 convenios que conjuntamente implican un cambio en la normativa de 718 has (considerando aquí el primer convenio firmado en el año 2008) mientras que Proaco tiene un sólo convenio que interviene en 753 has. El resto de los convenios intervienen en un área de 662 has y cuentan con la participación de 23 empresas o fideicomisos. Destaca el convenio con el Club Talleres que tiene una extensión de 252 has. (Peresini 2021)

En relación con los beneficios obtenidos por el municipio, la mayoría se refiere a obras viales y de infraestructura. En menor medida le siguen la construcción de equipamientos sociales, donaciones de polígonos de tierra y la transferencia de dinero en efectivo. Respecto a los acuerdos firmados en el primer ciclo, las obras se encontraban *sin iniciar o en ejecución* a pesar de haberse ya vencido los plazos; en cambio la mayoría de las obras comprometidas en el segundo ciclo habían sido realizadas, mientras que la mayoría de las contraprestaciones comprometidas en el último ciclo aún se encontraban sin iniciar. (Peresini 2021)

Otro punto que se aborda es acerca de si las obras pactadas son de beneficio común, Magnasco (2020) afirma que en 8 de los 31 proyectos se incluyen contraprestaciones que benefician directamente a los proyectos en cuestión, por lo que implica una ganancia doble para los desarrollistas, apropiándose particularmente de lo que se presenta como un beneficio común. Este aspecto también es manifestado por Peresini (2021) que considera que a partir de la geolocalización de las obras pactadas como contraprestación y los emprendimientos relacionados con los CU, se observa una tendencia a la cercanía de modo que las obras benefician directamente a los proyectos.

Por último nos preguntamos ¿Qué implicancias ha tenido la implementación de los Convenios en relación con las transformaciones en el gobierno local y en su modo de regular el espacio urbano? En el 2018 ya sosteníamos que la regulación en la ciudad de Córdoba de los CU tenía una concepción mercantil del espacio urbano que abría las posibilidades de un mercado de excepciones de la regulación del espacio urbano “en dónde aquél que tiene la capacidad de pagar la diferencia entre lo que permite la ordenanza y lo que propone

el privado; puede lograr urbanizar de acuerdo a criterios distintos de los regidos por las ordenanzas de uso y ocupación del suelo” (Fernández 2018, p. 107).

También considerábamos que la implementación de los CU en la ciudad de Córdoba no se correspondía con los principios de una gobernanza democrática (transparencia, participación, rendición de cuentas, eficacia y coherencia), sino que se vinculaba más bien con una gobernanza corporativa neoliberal, en la que actores privados adquieren un mayor poder de decisión en los asuntos públicos, imponiendo formas de vida cada vez más mercantilizadas y comercializadas. (Fernández, 2018).

Capdevielle (2017), afirma que a partir de la implementación de los convenios “asistimos a un creciente proceso de mercantilización del ordenamiento territorial a cambio de dinero y bienes en función de las solicitudes de los grupos empresariales” (p. 172) lo que deriva en privatización del espacio público y a la apropiación de renta urbana por parte del capital inmobiliario.

Por su parte, Peresini (2021) considera que “la normalización de las prácticas de mercantilización de la potestad regulatoria y de regulación negociada legitima las acciones y estrategias de la corporación o coalición entre gobierno y empresarios en favor del proceso de neoliberalización de la gestión urbana” (p.295) y que dentro de ese proceso los CU son su máxima expresión luego de diversas experiencias de articulación público privada en las últimas décadas.

A su vez, Magnasco (2020) afirma que “el estado posibilitó, con un nuevo instrumento jurídico, nuevos mercados: volvió viables los negocios proyectados por los privados. Al mismo tiempo, la normativa brindó un importante margen de discrecionalidad a los decisores políticos del Poder Ejecutivo Municipal” (p. 98); por lo que los representantes municipales se convirtieron en viabilizadores de iniciativas privadas antes que garantes bien común.

Por lo tanto, observamos cierto consenso en cuanto a las implicancias de la implementación de los convenios en relación con la mercantilización del espacio urbano y en la neoliberalización de la gestión pública local. Pasemos en el apartado siguiente a delinear posibles líneas de acción para la continuidad de la indagación del objeto.

Nuevas perspectivas para el análisis de los Convenios Urbanísticos

A lo largo del análisis del estado del arte, se verifica un minucioso análisis de los Convenios Urbanísticos regulados por la Ordenanza 12077 entre los años 2012 y 2019. Se abordan diversas aristas en materia de procedimientos burocráticos, de actores intervinientes, de modelos de gestión y articulaciones público-privadas, de las contraprestaciones que obtuvo la municipalidad a partir de los convenios, entre otros.

Sin embargo, se abren nuevas perspectivas de análisis que no fueron abordadas. En primer lugar, por una cuestión temporal, no se abordó el tratamiento de los convenios durante la gestión en curso del Intendente Martín Llaryora (2019-2023).

En este período una de las novedades fue la conformación de la Comisión Mixta Revisora de Convenios Urbanísticos, que comenzó a funcionar en el año 2020 tras la aprobación de la Ord. 13.054, y que luego fue modificada por la Ord. 13.144 del año 2021 para ampliar sus integrantes, que queda compuesta por 13 miembros titulares y sus respectivos suplentes,

de los cuales 11 miembros son del Concejo Deliberante (6 por la mayoría y 5 por la minoría) y 2 representantes del Departamento Ejecutivo Municipal. La comisión tiene por objeto “verificar la vigencia de los Convenios Urbanísticos de acuerdo a los plazos y condiciones correspondientes, determinar el cumplimiento o de integración de la Participación del Municipio en el beneficio y solicitar a las Áreas Municipales correspondientes la información necesaria para el cumplimiento de su tarea”.

La metodología planteada fue que para cada Convenio en particular, la Comisión produjo un informe que fue girado al Concejo Deliberante para su tratamiento; y un punto a considerar es que la resolución emitida tiene un carácter de vinculante. Además, la Comisión también tenía la tarea de realizar recomendaciones o proponer modificaciones a la normativa vigente.

El análisis del funcionamiento de la Comisión Revisora nos brinda importante información en lo referido a las Relaciones Intergubernamentales entre los poderes Ejecutivo y Legislativo; además de la referencia directa a una herramienta de gestión que plantea la vinculación del Estado Municipal con diversos actores, siendo los promotores inmobiliarios los que mayor cantidad de Convenios Urbanísticos han realizado.

Por otra parte, es escaso el análisis acerca de los productos inmobiliarios que se ofrecen a partir de los desarrollos inmobiliarios que se construyen a partir de los Convenios Urbanísticos. Si bien la mayoría son para emprendimientos residenciales (sólo un CCUU tiene un uso distinto al residencial y es para la construcción de un depósito industrial), sería provechoso identificar y clasificar a qué consumidores están destinados los productos ofrecidos.

Además, en el año 2021 se aprobó la ordenanza 13.131 “de la mancha urbana” que aprueba las “Bases para el Plan de Ordenamiento del Área Intermedia y Periférica de la Ciudad de Córdoba” y que en principio se propone como una respuesta a la falta de planificación en relación con nuevas urbanizaciones.

Por último, a fines del año 2022 se aprobaron 11 Convenios Urbanísticos, los primeros que fueron tratados en la gestión de Llaryora y que implicarían un beneficio de \$2064 millones para el municipio.¹

Cabe preguntarse, ¿se abre una nueva etapa en la gestión de Convenios Urbanísticos? ¿Qué cambios y continuidades se producen entre los Convenios aprobados en la gestión de Mestre (2011-2019) y la de Llaryora (2019-2023)? ¿Cuáles fueron las incidencias de los Convenios Urbanísticos en las transformaciones espaciales de la ciudad de Córdoba? ¿Qué unidades y productos inmobiliarios son las que se proponen realizar mediante los convenios y a qué demanda responden? ¿Qué redes de actores se conformaron en relación con el funcionamiento de la Comisión Mixta Revisora de Convenios Urbanísticos?

¹ La Voz del Interior. En la última sesión del año aprobaron 11 nuevos convenios urbanísticos por más de \$ 2 mil millones. 27 de Diciembre del 2022. <https://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/en-la-ultima-sesion-del-ano-aprobaron-11-nuevos-convenios-urbanisticos-por-mas-de-2-mil-millones/>

Referencias

- Boccolini Sara (2017). Revitalización emergente de la ciudad construida. Microdensificación en los barrios pericentrales de Córdoba, Argentina. Revista vivienda y ciudad, Volumen 4, Diciembre 2017, ISSN 2422-2670X
- Boccolini Sara María (2017 B). Impacto de políticas de vivienda en las estrategias de acceso al hábitat urbano en Córdoba, Argentina. Revista de Urbanismo, 37, 1-18, Universidad de Chile.
- Capdevielle Julieta (2017). Procesos de urbanización, políticas públicas y generación de renta de suelo en la ciudad de Córdoba, Argentina; Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Revista de direito da cidade; 9; 1; 2-2017; 163-181
- Capdevielle Julieta (2014). Los grupos "desarrollistas" y su incidencia en el espacio urbano de la ciudad de Córdoba, Argentina (1990-2013). Revista Terra nueva etapa, XXX, 47, 2014, pp. 129-152.
- Capdevielle J. y Cisterna C. (2015), Estrategias de Promoción inmobiliaria en la Producción de la Ciudad. El caso del "Desarrollista" Gama en la ciudad de Córdoba, Argentina. Papeles de Geografía 61, 137-153.
- Cuenya Beatriz (2016). La política urbana frente a la mercantilización y elitización de la ciudad: algunas reflexiones y referencias a la situación argentina en Cuaderno urbano [on line], Resistencia, vol.21, n.21, pp. 0-0. ISSN 1853-3655.
- Elorza Ana Laura y Gamboa Mariana (2018). Capítulo 3: Derecho a la tierra y vivienda: una mirada crítica a las políticas públicas en la provincia de Córdoba (2001-2015). En Rosseti Andrés, Salud mental y derecho: Derechos sociales e intersectorialidad. 1ª edición. Córdoba: Espartaco Córdoba, 2018.
- Fernández Leonardo Daniel (2018). La regulación del espacio urbano en la ciudad de Córdoba 2000-2017 ¿Derecho o Mercancía? El caso del Convenio Urbanístico del ex Batallón 141. Tesis de grado de la Licenciatura en Ciencia Política de la Universidad Nacional de Villa María.
- Fernández Silvana Cecilia (2015). Gobernanza en Políticas de Hábitat y Desarrollo Urbano en la Ciudad de Córdoba- años 2011-2015. XII Congreso Nacional de Ciencia Política. SAAP y UNCuyo. Mendoza, 2015
- Ferrero María Mercedes (2019). De rentas y despojos. Un análisis de la dinámica inmobiliaria actual en las ciudades de Asunción (Paraguay), Córdoba (Argentina), y La Paz (Bolivia). Revista Quid 16 N 12, Dic 2019- Mayo 2020 (42-67)
- Gargantini Daniela Mariana et al (2016). Tierra de conflictos: conflictos urbanos y violaciones al derecho a la ciudad en Córdoba capital. Editorial de la Universidad Católica de Córdoba.
- Lemma, Martín (2019). Entre el modelo de ciudad compacta y las lógicas empresariales. Fragmentación del espacio urbano residencial en la ciudad de Córdoba, 1991-2010.

Tesis de Doctorado en Estudios Urbanos. Universidad Nacional de General Sarmiento. Los Polvorines.

-Lucca Carlos (2002). Mecanismos no tradicionales de financiamiento de obras de infraestructura y equipamiento en municipios, XIV Seminario Regional de Política Fiscal. CEPAL. Santiago de Chile.

Magnasco, Miguel Ángel (2020). La excepción como norma: la experiencia de los Convenios Urbanísticos en la ciudad de Córdoba. Neoliberalización, Estado y Ciudad. Trabajo final de la Especialización en Administración Pública Provincial y Municipal, IIFAP, FCS, UNC.

Pedrazzani, Carla Eleonora (2016). Urbanizaciones populares: lógicas y condiciones de acceso de los sectores populares al espacio urbano en la ciudad. En Ciudades populares en disputa ¿Acceso a suelo urbano para todos?, Vol IV.

Peralta Carolina (2017). El acceso a la vivienda digna. Déficit habitacional y gestión de políticas públicas en Córdoba. Revista vivienda y ciudad. ISSN 2422-670X, Volumen 4, Diciembre 2017.

Peresini Natalí (2021). La institucionalización de los Convenios Urbanísticos en la ciudad de Córdoba, Argentina. Un análisis de las adaptaciones normativas e institucionales en favor del proceso de neoliberalización en la gestión urbana local (1983-2019). ¿De las concertaciones a la captura de la potestad regulatoria? Tesis de Doctorado en Estudios Urbanos, Universidad Nacional General Sarmiento.

Sosa María Florencia (2018). Políticas urbanas para la democratización del derecho a la ciudad. 3er Congreso Internacional Vivienda y Ciudad: Debate en torno a la Nueva Agenda Urbana. Córdoba, Argentina, junio 2018.

Tecco Claudio Alberto y Lucca Carlos María (2007). La gestión intermunicipal de la Región Metropolitana Córdoba. Desafíos y restricciones. IX SEMINARIO NACIONAL DE REDMUNI "La Agenda Pública Municipal- Presente y perspectiva", Universidad de Morón, 2007.



De la exclusividad a la exclusión. Modos de habitar en un barrio cerrado del Gran Córdoba, Argentina

Lucía Page

CONICET. Instituto de Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

pagelucia@gmail.com

Resumen

El presente escrito propone una reflexión acerca de las maneras de *habitar* urbanizaciones residenciales cerradas, denominadas por sus desarrolladores inmobiliarios como *barrio privado*, *barrio de campo*, *villa residencial*, entre otras. El desarrollo de estas formas urbanas implican cambios fundamentales en la organización y en el sentido mismo de la vida urbana, impactando significativamente en términos de desigualdades sociales y espaciales. Desde esta perspectiva, el trabajo describe y analiza las prácticas y experiencias de actores que participan en el uso y funcionamiento cotidiano de un barrio cerrado ubicado en la ciudad de Río Ceballos, de la provincia de Córdoba.

Palabras clave: urbanizaciones cerradas, auto-segregación, desigualdad.

Introducción

Cercos perimetrales, barreras, cámaras y vigiladores encierran y controlan entornos residenciales embellecidos en Córdoba, y en muchas ciudades del continente. Estos dispositivos y actores sociales fueron multiplicándose en diversos sectores de la capital cordobesa, para luego consolidarse en el Gran Córdoba. Se trata de un fenómeno social y urbanístico que, al día de hoy, presenta numerosas tipologías en toda la provincia. Las propuestas varían en cuanto a la cantidad y dimensiones de lotes, equipamientos, servicios y diferentes definiciones urbanísticas. Estas modalidades residenciales preservan la exclusividad de sus habitantes, lo que implica un trabajo de construcción y (re) producción de límites simbólicos, creando situaciones de inclusión y exclusión que sostienen los límites materiales y los dispositivos que separan a los grupos. El análisis de las formas de habitar en condiciones de autosegregación socio-espacial, nos posibilita la pregunta por las relaciones entre espacio urbano y desigualdad, específicamente el lugar del espacio en el proceso de (re) producción de la desigualdad social (Segura, 2020). A su vez, comprendemos que es desde el encierro en estos espacios donde se gestan prácticas urbanas específicas y novedosas en relación a la construcción del sentido del espacio local y sus vínculos con el resto de la ciudad (Giglia, 2012). En este sentido, el presente trabajo describe y analiza las prácticas y experiencias de los actores que participan en el uso y funcionamiento cotidiano de un barrio cerrado ubicado en la ciudad de Río Ceballos, de la provincia de Córdoba, en

el marco de las transformaciones sociales, políticas y económicas de las últimas décadas en Argentina.

La ciudad contemporánea: nuevos usos del espacio

*Aires del Norte*¹ forma parte de una de las urbanizaciones residenciales cerradas que emergieron durante un fuerte crecimiento poblacional en el área metropolitana de Córdoba (Gran Córdoba²), específicamente en la zona de Sierras Chicas³ desde hace dos décadas. Se encuentra ubicada a dieciocho kilómetros de la Ciudad de Córdoba, dentro del ejido perteneciente a Río Ceballos. Esta ciudad, es la única del corredor que, desde el año 2012 a través de una ordenanza⁴, desaprueba la instalación de “loteos privados o urbanizaciones cerradas en cualquiera de sus formas: barrios cerrados, *country club*, barrios fincas, barrios, chacras y similares” (Ordenanza N° 1988, 2012) dentro del ejido municipal. Sin embargo, la mayoría de los barrios que crecen sobre la ruta E-53 reúnen todas las características de urbanizaciones cerradas: cercado perimetral, entradas con control de acceso, vigilancia y expensas. Dichos espacios ofrecen amplios lotes con servicios, lugares destinados a actividades recreativas, entornos de alto valor paisajístico y cercanía con respecto a la ciudad capital.

El desarrollo de estos conjuntos residenciales, que a su vez cuentan con seguridad y constituyen la vivienda permanente de sectores medios y altos de la población, forma parte de uno de los procesos más generalizados y polémicos que se registran en las ciudades contemporáneas (Girola, 2006). Su auge en Argentina está vinculado principalmente a los años noventa, década que se caracterizó por políticas de ajuste, privatización y precarización que desembocaron en un gran nivel de desocupación y una distribución de ingresos inequitativa. En un contexto de apertura de la economía y deterioro de los servicios estatales, se consolidaron nuevas condiciones, actores y prácticas urbanas que tuvieron -y tienen- un impacto significativo en la configuración del espacio urbano y en la (re) producción de la desigualdad (Segura, op. cit.).

En el marco del modelo neoliberal y de la consecuente liberación de uso del suelo, los agentes privados -locales y globales- se posicionaron como los principales actores de la transformación urbana. La entrada del mercado tornó más crítica la accesibilidad al suelo, construyendo entornos residenciales clasistas y generando nuevas materialidades urbanas inclinadas más al consumidor que al ciudadano. En este sentido, el *urbanismo neoliberal* (Brites, 2017), instala una lógica de mercado de costo-beneficio, e interviene en la planificación urbana, ajustándola a los intereses y funcionalidades de la especulación inmobiliaria del

1 Con el propósito de proteger la privacidad y anonimato de las personas entrevistadas y del barrio, en este trabajo utilizamos nombres ficticios.

2 El aglomerado Gran Córdoba abarca a la ciudad de Córdoba y un conjunto de localidades del departamento Colón, al norte de la misma.

3 Esta zona abarca localidades y ciudades ubicadas al Este del cordón montañoso de las Sierras Chicas, al Noroeste de la ciudad de Córdoba, siguiendo el trazado de la Ruta Provincial E-53. Algunas de ellas son Villa Allende, Unquillo, Río Ceballos, Salsipuedes, La Calera, etc.

4 Ordenanza N° 1988/12 que regula el fraccionamiento de tierras, sancionada por el Concejo Deliberante de Río Ceballos en el año 2012.

capital privado. En este sentido, nos encontramos ante una nueva configuración en los usos del suelo -basados en la privatización de la seguridad- que impactan tanto en la morfología y dinámicas urbanas, como en la (re) producción de desigualdades sociales.

Sumado a una creciente sensación de inseguridad⁵, los elevados e inaccesibles precios del suelo fijados por el mercado en la ciudad contribuyeron a la aparición de numerosas urbanizaciones cerradas de residencia permanente. Estas se ubicaron en las periferias, creando nuevos formatos de vivienda residencial. Córdoba fue protagonista y consolidó rápidamente su expansión en los territorios periféricos del área metropolitana (Gran Córdoba). El desarrollo urbano en el área de Sierras Chicas ha dado un impulso notable a investigaciones de diversos ámbitos académicos. Estudios desde el urbanismo y la geografía (Terreno, 2010; Becerra, 2019; Frutos, et al., 2017; Cerato, et al., 2018) destacan que, desde el año 2009, se presencia un acelerado crecimiento de la demanda poblacional y se intensifica fuertemente la expansión urbana sobre la ruta E-53. A su vez, otros estudios destacan un proceso de “periurbanización” (Foglia y et al., 2000) o “suburbanización” (Tecco y Fernández, 2002) en esta área, dado a la conformación de urbanizaciones periféricas de uso residencial, de carácter discontinuo, destinadas a personas que trabajan en la ciudad capital. Asimismo, investigaciones locales recalcan que los cambios en el territorio, producto del avance de nuevas urbanizaciones cerradas, impactan fuertemente en el ambiente (Chiavassa et al. 2009, 2012 y 2013; Chiavassa y Ensabella, 2019; Martina, Barri y Deón, 2020). Precisamente, afectan las dinámicas hídricas y dan origen a la recurrencia de eventos catastróficos en el sector. Esta problemática, se manifiesta en situaciones conflictivas entre diversos agentes sociales con intereses contrapuestos en torno al agua, el uso del suelo y del bosque (Chiavassa, Ensabella y Deón, 2017; Deón 2015, 2016; Deón y Balmaceda, 2019). De esta forma, algunos autores proponen pensar el área de Sierras Chicas como un sitio geográfico en un territorio hidrosocial en disputa (Martina; Barri; Deón, 2020). Los cambios en el territorio se asocian, también, a las ventajas de accesibilidad vehicular que permiten las nuevas obras viales (autovía Córdoba-Salsipuedes, concluida en 2012), a los bajos precios del suelo respecto a la capital y al entorno natural serrano (Becerra, 2019).

El desarrollo de estas formas urbanas impactan significativamente en términos de desigualdades sociales y espaciales, ya que implican cambios fundamentales en la organización y en el sentido de la vida urbana. En este sentido, nos interesa ahondar en las pautas de interacción existentes en dichos espacios. Para ello, adoptamos una perspectiva relacional que concibe la desigualdad como resultado de la propia reproducción de la vida social y reconoce a los procesos simbólicos como constitutivos de la desigualdad social. En este sentido, las desigualdades son producidas, reproducidas y cuestionadas por medio de procesos simbólicos (Grimson, 2015).

5 Kessler (2011) plantea que en Argentina, como el resto de los países de América Latina, se registra un incremento del delito y de la preocupación por el tema. En efecto, se produce una “presunción generalizada de peligrosidad” que, en el marco de la segregación residencial, produce una evidente discriminación de aquellos que son evitados en los entrecruzamientos urbanos, apelando a dispositivos para detectar posibles amenazas y mantenerlos a distancia. Esto, a su vez, afecta los niveles de intolerancia a la desigualdad y va naturalizando una sociedad más inequitativa.

Repensar las desigualdades: construcción simbólica

La década de los ochenta y noventa implicó para América Latina transformaciones profundas en el ámbito de lo social. Fueron tiempos en los que muchos académicos, gobiernos y organismos internacionales, centraron su atención en la pobreza más que en las desigualdades, con foco a nivel nacional. Numerosos estudios se distinguieron por asumir definiciones objetivas a partir de criterios definidos a priori por el investigador (como tipo de ocupación, niveles de ingreso, etc.) (Benza, Leguizamón, Pinedo, 2016). De esta manera, la mirada predominante se centró en la desigualdad de ingresos entre personas, medida generalmente por el coeficiente de Gini, a partir de la información recabada por las encuestas de hogares. En el presente trabajo nos alejamos de dichos debates y asumimos, a partir del análisis de Pérez Sáinz (2019), que focalizar la mirada en la desigualdad de ingresos entre personas es algo limitado, ya que no logra captar la profundidad del fenómeno y dificulta entender su persistencia, por varias razones. La primera es que centra su atención en la redistribución e ignora la distribución que hubo antes de ésta y no se problematiza. En segundo lugar, se limita al ingreso como un resultado, lo que dificulta entender las causas de las desigualdades. Tercero, al focalizar en los hogares, se privilegia a los individuos como sujetos de las desigualdades, ignorando la incidencia de otros sujetos sociales (Pérez Sáinz, 2019).

En este marco, nos alejamos de los debates centrados en la distribución de bienes y atributos en el plano individual y de la importancia asignada a las decisiones, motivaciones e intereses como mecanismos explicativos causales (Dammert Guardia, 2018). Las preocupaciones que guían el presente trabajo se inscriben en las perspectivas relacionales que conciben la desigualdad como resultado de la propia reproducción de la vida social. Consideramos que el mundo social es “el resultado de la acción dialéctica de estructuras y agentes que, dotados de diferentes poderes y sin ser necesariamente conscientes de los mecanismos, la producen y la reproducen a través de sus prácticas” (Gutiérrez, Mansilla, Assusa, 2011: 15). De esta manera, comprendemos que los procesos simbólicos son un componente fundamental en la construcción de la igualdad y la desigualdad (Reygadas, 2008) y no deben relegarse como un mero “reflejo” de las condiciones materiales o que dependen únicamente de la competencia individual. Se trata de desplazar la pregunta por los atributos para describir una posición, para discutir la posición social como una relación y práctica social. En esta dirección, entendemos la estructura urbana no sólo como “un producto de procesos sociales, sino también, en tanto espacio socialmente producido, un factor clave en la (re) producción, ampliación y reducción de las desigualdades” (Segura, 2020: 106).

La seguridad como trabajo de enclave

Aires del Norte cuenta con un servicio de seguridad las 24 horas del día. La entrada y salida siempre está vigilada por uno (o más) empleados de seguridad privada que están encargados de garantizar la “seguridad” de los residentes. Es decir, se preocupan, principalmente, por mantener el aislamiento y distanciamiento de aquellos que se consideran peligrosos.

Durante el trabajo de campo realizado⁶, los/as habitantes utilizaron con frecuencia la noción de “seguridad” para referirse a la protección de dichos empleados ante violencias delictivas, asumiendo la imagen del barrio como refugio y protector de peligros. María, una habitante del barrio, en una oportunidad nos comentó que ella y su familia intentan ser siempre amables con los guardias, ellos “son quienes nos protegen acá” (María, 37 años, maestra jardinera). Por otro lado, Ana nos resaltó la frecuencia con que la camioneta de la guardia (manejada por uno o dos vigiladores) pasa por su casa y acerca del control en los ingresos: “Yo, que estoy casi todo el día en casa, veo pasar a la guardia cada una hora más o menos. Y en el ingreso son bastante estrictos con el control... Y la verdad que yo me quedo tranquila” (Ana, 30 años, emprendedora).

A través de los discursos, notamos que, en su vida cotidiana, desarrollan y refuerzan un “sentimiento de seguridad” (Queiróz, 2015) estimulado por sistemas, dispositivos, espacios, relaciones y modos de hacer que aparecen como vías para contrarrestar la sensación de peligro e inseguridad, con la necesidad de aislar espacial y socialmente al “otro”⁷.

Si bien los mecanismos de seguridad juegan un papel clave en la garantía de “protección” ante el peligro que amenaza el “afuera”, nos preguntamos ¿de qué forma operan los servicios de “seguridad” dentro del barrio?, ¿qué tipo de riesgos se trata de controlar?, ¿es sólo a la búsqueda de protección por temor a la delincuencia? A través de estas preguntas, ponemos en tensión la noción de “seguridad”, empleada generalmente en los discursos, para aludir a una protección contra el delito y asumimos, siguiendo los planteamientos de Elguezabal (2018) una definición alternativa de su trabajo. A continuación veremos que, en la cotidianidad de su labor realizan prácticas ceremoniales que se alejan de una definición policial y focalizada en una prevención de la delincuencia (Elguezabal, 2018).

Cuando alguien llega a la entrada principal del barrio, se encuentra con dos posibles entradas. Ambas contienen barreras que detienen el paso. Se encuentran una al lado de la otra y están visiblemente diferenciadas: la del lado izquierdo –pegada a la casilla del guardia- posee un cartel en altura con la palabra “visitas”; mientras que del lado derecho, el cartel dice “propietarios”⁸. Cuando alguien llega, un empleado de seguridad se asoma por su cabina. Allí comienza la diferenciación: al recibir a los propietarios, lo hacen de manera cordial, abriéndoles el paso, sonriendo y deseándoles un buen día. Sin embargo, la recepción cortés no es su única obligación. Una parte importante de su trabajo consiste en informar al propietario la presencia de una visita en la entrada, con el fin de autorizar o no su paso; tenerlos al tanto de novedades como cartas o encomiendas que hayan recibido;

6 Las estrategias de elaboración de datos incluyeron observaciones de campo en distintas áreas del barrio, entrevistas a residentes y recolección de fuentes secundarias sobre el emprendimiento (página web, videos y publicaciones).

7 Nos referimos, por el momento, a aquellos actores que son pensados como responsables de delitos que llevan a un deterioro social y constituyen una amenaza constante.

8 En los discursos nativos se utiliza el término “propietarios” –por parte de los guardias, los vecinos y administradores- para referirse al conjunto total de habitantes. Es decir, incluye los inquilinos y a aquellos que viven cotidianamente allí.

advertir rigurosamente la velocidad máxima por la presencia de niños jugando; vigilar el área y controlar activamente a los empleados de servicio, particularmente a los “albañiles”⁹.



Figura 1: Protocolo de seguridad para el ingreso/egreso de operarios y/o servicios.

Fuente: Administración Aires del Norte

El procedimiento de control ante la presencia de empleados de servicio muestra que la “seguridad” –como conjunto de prácticas de los vigiladores– apunta a crear un orden social particular, en el cual se asegura principalmente la marcación de fronteras, no sólo espaciales, sino también sociales y simbólicas. Se trata, precisamente, de hacer invisibles a las clases populares allí dentro, para asegurar a los/as habitantes la apropiación exclusiva del espacio. Su trabajo garantiza una segregación selectiva entre las personas cuya pertenencia al lugar es considerada legítima –propietarios– y aquellos que ocupan posiciones subalternas –empleados de construcción–.

Tanto la entrada y salida de las personas que prestan servicios al interior del barrio está expresamente autorizada en días y horarios determinados¹⁰. En relación a esto, Mabel¹¹ nos comenta:

Acá generalmente dejamos que los nenes salgan a jugar después de las cinco de la tarde, porque está lleno de obras... y a esa hora se van todos [albañiles]. Entonces uno también tiene que tener sus cuidados, no es que vivís acá y ¡fuuaa, salgan, vayan a donde quieran! (Mabel, 41 años, diseñadora de indumentaria).

El relato de Mabel, como el de diversas personas que viven en *Aires del Norte*, nos muestra que generalmente se espera la salida de los “albañiles” para que los/as niños/as salgan a jugar fuera de la casa. Cuando los empleados de construcción están en el barrio, éste no es tan “seguro” para que sus hijos/as transiten por sus calles. En términos de Bourdieu (1999), nada es más intolerable que la proximidad física (experimentada como promiscuidad) de individuos socialmente muy distantes. Los “albañiles” pasan a ser identificados y marginalizados al interior del barrio y fundamentalmente en espacios

9 Categoría empleada por la mayor parte de los entrevistados para referirse a los empleados de servicio que entran a trabajar al interior del barrio, en casas en construcción.

10 La entrada habilitada de los empleados de construcción al barrio es de 8:00 a 10:00 horas, y la salida a las 17:00 horas, de lunes a viernes.

11 Mabel es habitante de *Aires del Norte*, tiene 41 años, es diseñadora de indumentaria, y tiene tres hijos.

principales -como la entrada y la salida-, donde se crean situaciones de inclusión y exclusión que sostienen los límites materiales y los dispositivos que separan a los grupos.

Palabras finales

En la actualidad la desigualdad permea todos los espacios de la vida social. Por ello, resulta fundamental considerar las dimensiones culturales que estructuran los sentidos y las representaciones a partir de las cuales los individuos experimentan la desigualdad (Saraví, 2016).

Partiendo de un enfoque relacional de lo urbano, nuestra propuesta fue focalizar en las prácticas y experiencias de los actores que participan en el uso y funcionamiento cotidiano del barrio cerrado.

Concebimos que las desigualdades son producidas, reproducidas y cuestionadas por medio de procesos simbólicos (Grimson, op. cit.). En esa dirección, adoptamos una perspectiva antropológica, ahondando en las formas locales, particulares y específicas en las que los residentes y empleados experimentan situaciones y procesos de diferenciación. La aproximación etnográfica nos ha permitido matizar algunos significados naturalizados y reflexionar en torno a la gestión de la alteridad. A su vez, nos ha posibilitado adentrarnos al conocimiento de la diversidad social desde la perspectiva de los actores, lo que permite dotar de múltiples sentidos las categorías conceptuales (Balbi y Boivin, 2008) y distanciarnos de nociones estáticas que desatienden complejos procesos sociales. No perdemos de vista que los procesos simbólicos están interconectados con procesos políticos, socioinstitucionales, y económicos. El análisis de todas las dimensiones explicará mejor la cadena completa de la reproducción de desigualdades. Es decir, entrelazar los aspectos culturales con las relaciones de poder, las interacciones sociales y las dinámicas económicas (Reygadas, 2020).

Referencias

- Becerra, Cecilia. (2019). Modos de ocupación urbana en la ciudad serrana, Río Ceballos. *De Res Architettura*. 4. 35-42. ISSN: 2525-1147
- Benza, Gabriela; Iuliano, Rodolfo; Álvarez Leguizamón, Sonia. y Pinedo, Jerónimo. (2016). Las clases sociales en la investigación social de la Argentina (2003-2014). En Álvarez Leguizamón, Sonia [coord.]; Arias, Ana Josefina [coord.]; Muñiz Terra Leticia [coord.] *Estudios sobre la estructura social en la Argentina contemporánea*. Buenos Aires: CLACSO – CODESOC – PISAC. 43-244.
- Bourdieu, Pierre. (1999). Efectos de lugar. En *La miseria del mundo*. Ediciones AKAL. Barcelona.
- Brites, Walter Fernando. (2017). La ciudad en la encrucijada neoliberal. Urbanismo mercado-céntrico y desigualdad socio-espacial en América Latina. *Revista Brasileira de Gestão Urbana*. Vol 9. 573-586.
- Cerato, Adriana; Maldonado, Marcelo; Benito, Natalia y Bracamonte, Juan Pablo (2018). El Sistema Territorial. Población y Transporte. Caso: Eje Sierras Chicas, Área Metropolitana

Córdoba. *Revista Facultad De Ciencias Exactas, Físicas Y Naturales (UNC)*, Vol. 5, Núm. 1. 23-30.

- Chiavassa, Sergio y Ensbella, Beatriz. (2019). Desarrollismo urbano y conflictividades serranas. Trabajos colectivos para el ordenamiento territorial comunitario y participativo desde abajo. *VII Congreso Nacional de Geografía de Universidades Públicas y XXI Jornadas de Geografía de la UNLP*. La Plata. ISSN 2362-4221.
- Chiavassa, Sergio; Berardo, Ramiro. y Otros. (2012). Informe sintético sobre la necesidad de un manejo integrado de las cuencas de Sierras Chicas. Grupo Intercuencas Sostenibles. *Foro Ambiental*. Córdoba
- Chiavassa, Sergio; Ensbella, Beatriz; y Deón, Joaquín. (2017). Territorialidades en conflicto y acciones colectivas: las luchas por el agua en Sierras Chicas, provincia de Córdoba, Argentina. *Revista Agua Y Territorio* (10), 43–57.
- Chiavassa, Sergio; Llorens, Santiago. y Irazoqui, Cecilia. (2009). La producción del territorio a partir de los discursos y conflictos. La problemática del agua en las Sierras Chicas. Pcia. de Córdoba. Trabajo *CIFYH-UNC*. Córdoba.
- Chiavassa, Sergio; Ensbella, Beatriz; Saavedra, Carlos y Deón, Joaquín. (2013). Cuencas hídricas y territorio. Hacia una gestión integrada de los recursos hídricos en la vertiente oriental de las sierras chicas de Córdoba. *IV Congreso Nacional de Geografía de Universidades Públicas*. Mendoza.
- Deón, Joaquín y Balmaceda, Nadia. (2019). Desafíos de la agroecología en territorios suburbanos. *Revista e+e*. Vol. 6; Núm 7. 129-154. Córdoba.
- Deón, Joaquín. (2015). Sierras chicas, conflictos por el agua y el uso del suelo. Relaciones de poder en la gestión de cuencas. El caso de la cuenca del Río Chavascate, Córdoba, Argentina. *Revista Cardinalis*, FFyH – UNC. ISSN 2346-8734 Año 3. Núm. 4. 162 – 189.
- Deón, Joaquín. (2016). ¿Caminando hacia el movimiento contra el desmonte en Córdoba?. *Revista Cardinalis*, FFyH – UNC. ISSN 2346-8734 Año 4. Núm. 6. 63–90.
- Dammert Guardia, Manuel. (2018) Tres caminos para revitalizar el estudio sobre desigualdades sociales: fronteras simbólicas, espacio urbano y redes sociales. Una revisión bibliográfica. *Sociológica*. México. Vol.33, N. 95, pp.125-158.
- Duhau, Emilio y Giglia, Ángela. (2008). *Las reglas del desorden: Habitar la metrópoli*. Siglo XXI Editores, Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco.
- Elguezabal, Eleonora. (2018) *Fronteras urbanas: Los mundos sociales de las torres de Buenos Aires*. Buenos Aires: Café de las Ciudades.
- Foglia, María Elena; et alt. (2000). *Río Ceballos: Lineamientos para un plan estratégico*. Municipalidad de Río Ceballos, Córdoba.
- Frutos, Nicolás; German, Alba; OMAR, Diego Hernán y Fratini, Noemí. (2017). El crecimiento espacial de la ciudad de Córdoba durante el período 2001–2015. *Revista Locale* 02, Año 2. Pp. 83-100.

- Giglia, Ángela. (2012) El habitar y la cultura. Perspectivas teóricas y de investigación. Capítulo 1; pp. 9-26. Barcelona y México, Anthropos y UAM-Iztapalapa.
- Girola, María Florencia. (2006). El surgimiento de la megaurbanización Nordelta en la Región Metropolitana de Buenos Aires: consideración en torno a las nociones de ciudad-fragmento y comunidad purificada. *Estudios Demográficos y Urbanos*. DOI: 10.24201/edu.v22i2.1283
- Grimson, Alejandro. (2015). Percepciones sociales de la desigualdad, la distribución y la redistribución de ingresos. *Revista Lavboratorio*. Issn 1515-6370 / No 26- Año 15.
- Gutiérrez, Alicia, Mansilla, Héctor y Assusa, Gonzalo. (2021). *De la grieta a las brechas. Pistas para estudiar las desigualdades en nuestras sociedades contemporáneas*. Villa María: Editorial Universitaria de Villa María (Capítulo 1).
- Kessler, Gabriel. (2011). "Exclusión social y desigualdad ¿nociones útiles para pensar la estructura social argentina?". *Lavboratorio. Revista de estudios sobre cambio estructural y desigualdad social*. N. 24. Ediciones Suárez, Mar del Plata.
- Page, Lucía. (2019). *Trayectorias, estrategias y sentidos del habitar. Acercamiento etnográfico a un barrio Cerrado en la ciudad de Río Ceballos, Córdoba, Argentina*. Tesis de Licenciatura en Antropología. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- Pérez Sáinz, Juan Pablo. (2019). Las desigualdades y la re-politización de lo social en América Latina .En *Encartes Antropológicos*, 2 (4).
- Reygadas, Luis. (2008). *La apropiación. Destejiendo las redes de la desigualdad*. México: Anthropos.
- Reygadas, Luis. (2020). La construcción simbólica de las desigualdades. En *Repensar las desigualdades* (201-219). *Siglo veintiuno*. Buenos Aires.
- Saraví, Gonzalo. (2016). Miradas recíprocas: representaciones de la desigualdad en México. *Revista Mexicana de Sociología*. Vol. 78, núm. 3. 409-436. México, D.F. ISSN: 0188-2503/16/07803-03
- Segura, Ramiro. (2020). El espacio urbano y la (re) producción de desigualdades sociales. En *Repensar las desigualdades* (88-109) Siglo veintiuno. Buenos Aires.
- Tecco, Claudio y Fernández, Silvana. (2002). Los cambios sociales y espaciales en municipios de la periferia urbana de Córdoba: nuevos desafíos de gestión metropolitana. *Actas del IV Congreso Nacional de Redmuni*.
- Terreno, Cecilia. (2010). *Proceso de crecimiento de las localidades del Área Metropolitana de la ciudad de Córdoba. El caso de Río Ceballos*. Tesis de Maestría en Gestión Ambiental, UNC. FAUD.

Legislación

- Ordenanza N° 1988/12, Concejo Deliberante Río Ceballos, Córdoba. Año 2012.
- Ordenanza N° 8606/91 y Modificatoria N° 10.760/04 "Urbanización Residencial Especial", Concejo Deliberante de la Ciudad de Córdoba. Año 2004



El paisaje serrano de Punilla en las de George Pilcher.

Progreso y civilización entre 1880 y 1890

Joaquín Rebuffo
Facultad de Filosofía y Humanidades
rebuffojaquin@gmail.com

Resumen

El siguiente trabajo es fruto de las discusiones teóricas que tuvieron lugar en el marco del seminario optativo "Políticas del paisaje e (in)justicias: producción y sombras -colonial, racial, patriarcal- del paisaje" dictado en el primer semestre de 2022 por Santiago Llorens y Ana Britos Castro sobre la categoría de "*paisaje*" en el ámbito de la Geografía.

El objetivo principal del escrito fue realizar un análisis del *paisaje* del Valle de Punilla a través de las fotografías realizadas por el inglés George Briscoe Pilcher en la década de 1880, recuperadas en el libro de Maria Cristina Boixados (2017) titulado "*Imágenes de Córdoba. Fotografías de Jorge B. Pilcher entre 1870-1880*". En el trabajo se analizan diferentes procesos que permitieron que, en Córdoba, se comience a pensar por primera vez el paisaje serrano como un lugar bello y sublime (Llorens, 2017) y no como un territorio lleno de gauchos materos y esclavos fugitivos como por ejemplo la leyenda negro Bamba (Dumesnil; Casaffousth, 1884). Se sostiene que el paisaje bello y sublime de Córdoba es sinónimo de civilización y progreso.

Este escrito fue realizado en un contexto de gran violencia institucional por parte del actual Gobierno de Córdoba contra los defensores ambientales del Valle de Punilla que se movilizaron en contra de la construcción de la Autovía de Montaña en plena pandemia de Covid-19. Cómo a finales del Siglo XIX, el Gobierno Provincial aún continúa teniendo un gran poder para realizar obras estatales que modifican el paisaje en las Sierras de Córdoba. Aquí se indaga la relación histórica entre espacios urbanos y espacios rurales.

Palabras clave: paisaje, fotografía, progreso, civilización, Sierras de Córdoba¹.



¹ Fotografía pág 1: Capilla y cañada de San Roque que quedaría bajo agua en el futuro lago. Año 1885. Fuente Boixadós (2017: 108)

Introducción

Finalizado el proceso de independencia nacional y las guerras internas del país comenzó una transformación del paisaje sin precedentes en la provincia de Córdoba. Ingenieros civiles, abogados, políticos y empresarios formados en universidades europeas fueron los encargados de moldear la “naturaleza” para organizar y ordenar la incipiente sociedad cordobesa.

A finales del siglo XIX el Gobierno de la Provincia de Córdoba produjo aceleradas transformaciones en el espacio urbano así como también en el espacio rural.² Realizó la agrimensura y delimitación de 50 manzanas para fundar Cosquín, el primer pueblo serrano. Construyó la obra hidráulica más grande del mundo y logró atravesar las sierras chicas con el ferrocarril de carga. Este avance público sobre las serranías permitió que nacieran distintas obras privadas de gran magnitud. Se funda el primer hotel serrano en la localidad de La Calera, se construyeron nuevas estancias y apareció en escena la fábrica de cal hidráulica “La Primera Argentina”.

Las obras hidráulicas se proponían en su proyecto sumar 30 mil hectáreas de tierras improductivas en los Altos de Córdoba a la producción agrícola mediante 200 km de canales de riego, así como también apaciguar las crecidas del Río Suquía sobre la ciudad.

Así fue como el incipiente paisaje serrano apareció en la escena nacional e internacional como un lugar de progreso y civilización. Gustave Eiffel en 1889 dijo “Mi torre y el dique San Roque son las obras más importantes del mundo en este momento, pero el dique es productivo para la humanidad y mi torre no”.



Proyecto nacional de Progreso y Civilización

En 1861 la victoria del Ejército Unitario de Bartolomé Mitre sobre el Ejército de la Confederación Argentina del General Justo José de Urquiza dio inicio a un largo período

² Fotografía página 2. Tomada en 1875. Tramo Río Cuarto - Villa María Fuente: Imágenes de Córdoba. Fotografías de George Briscoe Pilcher. 1879-1890. (Boixados 2017)

donde se unificó y consolidó el Estado Nacional Argentino. El modelo unitario de Mitre favoreció mediante la repartición de la aduana nacional a la élite política de la Provincia de Buenos Aires.

Esta nación incipiente se ordenó política y socialmente para insertarse en el mercado mundial como exportadora de carnes, cueros y granos sirviéndose de las extensas llanuras de pasturas tiernas y tierra fértil de la pampa húmeda bonaerense. En las siguientes décadas el Estado Nacional dirigido por los presidentes Mitre (1862-1868), Sarmiento (1868-1874), Avellaneda (1874-1880), Roca (1880-1886) y Juárez Celman (1886-1890) consolidó un modelo de producción agroexportador generador de grandes riquezas para la élite terrateniente.

Paralelamente a este proceso de consolidación económica en el mercado mundial, el Estado Nacional libra la Guerra de la Triple Alianza contra el Paraguay (1864-1870) y luego realiza la Campaña del Desierto en la Patagonia (1878-1885). Dos genocidios étnicos sin precedentes en la incipiente nación que marcó una línea política de exclusión y persecución de los pueblos indígenas, reproducida también en la Provincia de Córdoba.

El Estado Nacional diezmó a la población indígena anexando sus tierras al territorio nacional y favoreció la inmigración de europeos, para que sean la mano de obra de las nuevas empresas agrarias que se establecieron en todos los puntos cardinales del país.

El Estado Provincial de Córdoba no fue ajeno a ese proceso de exclusión. El día martes 5 de septiembre de 1877 realizó el delineamiento y amojonamiento de 50 manzanas que fundaría Cosquín, el primer pueblo del Valle de Punilla, por decreto del Superior Gobierno de la Provincia. Fue realizado en tierras “improductivas” pero estas pertenecían a un pueblo de indios que se las habían comprado a los Monjes Betlemitas³ en 1817. La mensura la realizaron de todos modos deslegitimado al curaca comechingón por no tener la escritura correspondiente.

El orden y el progreso, fueron las banderas del Partido Autonomista Nacional (PAN) en la República Argentina y fueron pregonadas por profesionales poseedores de riquezas considerables. En la política cordobesa se destacan los siguientes⁴:

1. Miguel Ángel Juárez Celman (1844-1909) fue gobernador provincial en 1880 a los 36 años y luego presidente en 1886. Fue un abogado con la suerte de ser el concuñado del presidente Julio Argentino Roca.
2. Juan Bialett Massé (1846-1907) fue un empresario español y médico recibido de la Universidad Central de Madrid e emigró a la Argentina en 1873, trabajó en Buenos Aires, Mendoza, San Juan, La Rioja y finalmente se instaló en Córdoba en 1877. Aquí fue profesor de la Universidad de Córdoba de la cátedra de Medicina Legal y en 1883 fue elegido edil de la Ciudad de Córdoba, asumiendo la presidencia del Concejo Deliberante en 1884.

3 Esta orden religiosa atendía gratuitamente a los sectores más bajos de la sociedad cordobesa en lo que hoy es el Hospital San Roque.

4 Fotografía página 3: Inauguración del Dique Mal Paso, diciembre de 1887. La fotografía muestra al presidente Miguel Juárez Celman, su familia y su comitiva en el acto de inauguración oficial. Fuente: Boixadós (2017: 107)

3. Carlos Adolfo Casaffousth (1854-1900) fue un ingeniero civil nacido en Buenos Aires y ahijado por bautismo de Domingo Faustino Sarmiento. Formado en la École Centrale des Arts et Manufactures de París, dónde fue compañero y amigo cercano de Gustave Eiffel.
4. Etienne Jules Felix Dumesnil-Poullain (1845-1905), ingeniero civil francés también formado en la École Centrale des Arts et Manufactures fue el primero en motorizar con sus ideas el proyecto del dique para el riego de los Altos de Córdoba.



Con la conjunción de las voluntades políticas de estos cuatros hombres, empieza a transformarse el progreso en paisaje. A través de Juárez Celman como gobernador y, luego, como presidente. Bialeff Massé como contratista y Dumesnil y Casaffousth como ingenieros el Valle de Punilla modificó su fisonomía, con un nuevo paisaje civilizatorio.

Paisaje y fotografía. Corpus teórico

La Córdoba colonial, de campanas, mulas, techos de paja y ladrillos de adobe fue transformada en la Córdoba del progreso civil. El poder político, representado en parte por estas cuatro personalidades, modificó sustancialmente el Valle de Punilla, antiguamente conocido como Quisquisacate⁵.

George Pilcher se estableció en la ciudad de Córdoba y gracias a sus fotografías⁶ podemos visualizar las transformaciones que introdujo el progreso y la civilización en las serranías cordobesas. Aportó su encuadre, su enfoque y su mirada al paisaje serrano con un trabajo novedoso para la época, que se estaba haciendo su espacio en la esfera social, la fotografía.

5 El valle que se generaba de la unión de los ríos en la quebrada de San Roque era denominado Quisquisacate. (Mapa de Anibal Montes. Zona Central 1951)

6 Sus fotografías fueron compiladas y publicadas en el libro *Imágenes de Córdoba. Fotografías de Jorge B. Pilcher 1870-1890* (2017) de la historiadora María Cristina Boixadós.

Pilcher (1841-1909) nació en Liverpool en el seno de una familia de banqueros y comerciantes. Emigra y se establece finalmente en la ciudad de Córdoba en 1870. Aquí trabaja para en un estudio fotográfico llamado Witcomb y luego abre su propio local “Fotografía Inglesa”. Su estudio crece y el estado provincial le encarga documentar el avance de distintas obras públicas. (Boixados 2017).

La obra de Pilcher aporta a la comprensión del nacimiento del nuevo paisaje civil en Córdoba. Este paisaje es pensado desde el Estado y realizado mediante una inversión económica de gran magnitud para la época. Pilcher inmortaliza ese proceso de nacimiento del progreso civil en Córdoba. Aquí en este punto, haremos referencia al historiador de arte W.J.T Mitchell (2009) que explica que hay un gran consenso sobre al menos tres hechos básicos acerca del paisaje:

1- Que este es, en su forma pura, un fenómeno europeo, occidental y moderno. 2- Que emerge en el siglo diecisiete pero tiene su auge en el siglo diecinueve. 3- Que se constituye original y centralmente como un modo de ver. (Mitchell. 2009:113)

El ingreso de divisas en la aduana permitió que el Estado Provincial afronte económicamente una obra de esta magnitud. Por otro lado, siguiendo el tercer tesis de Mitchell (2009), este paisaje es inmortalizado gracias al ojo de un fotógrafo inglés, que viajó a las sierras, subió los cerros con su tripode y equipo fotográfico y eligió la toma indicada, en una época donde la práctica fotográfica era realizada solo por la elite. En el trabajo de Pilcher se distingue un modo de ver específico de la época, que responde a una clase intelectual preocupada por el progreso de una nación incipiente, que a sus ojos debe insertarse en la división internacional de trabajo como una gran exportadora de granos y carnes y socia comercial de las grandes potencias imperialistas. Mitchell (2009) nos ayuda a repensar el paisaje como una categoría amplia dentro de la Geografía, ligada al imperialismo europeo, a la modernidad, y no como una mera categoría estética para el estudio del arte. El paisaje serrano de Pilcher, da cuenta de la influencia que tiene el modo de ver occidental, sobre el espacio local y situado de Córdoba.

Continuando con el análisis de la fotografía a finales del siglo XIX, Carlos Massotta (2009) analiza la obra del fotógrafo Antonio Pozzo, que acompañó la “Campaña del desierto” en la Patagonia, contemporánea de la obra del Dique San Roque

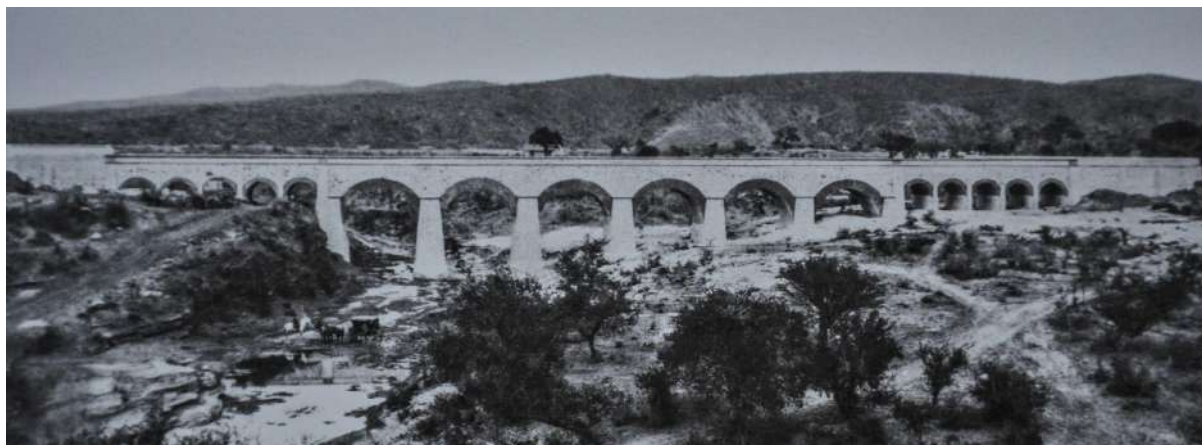
Massota explica que las fotografías de la campaña militar en la Patagonia no son fotos de paisaje ni del territorio, es el Estado fotografiándose a sí mismo. Massota (2009) dice: “El Estado se escenifica allí y hace del territorio una pose dócil a sus objetivos. En consecuencia, las fotografías son una voz con que el Estado hace hablar al territorio de su soledad, de su disponibilidad y de su orfandad ante la llegada triunfal que lo redime.” (pp. 116)

El Estado Provincial envía a Pilcher a fotografiar su propio progreso. Antonio Pozzo y George Briscoe Pilcher tienen el mismo objetivo, observan lo mismo a través de la lente, fotografían el Estado escenificado⁷. A su vez, Massota (2009) explica que mediante el dispositivo fotográfico se imprimió un carácter nacionalista y civilizador en el territorio. Lo mismo ocurre en Córdoba con la obra del Dique San Roque. El Estado Provincial se constituía

7 Fotografía página 5. Acueducto de Saldán. Fuente: Imágenes de Córdoba. Fotografías de George Briscoe Pilcher. 1879-1890. (Boixados 2017)

a sí mismo, hacía presencia en el territorio, modelaba su propio paisaje. Y la fotografía fue la herramienta moderna que acompañó y reivindicó ese nuevo paisaje.

El geógrafo David Harvey explica que “bajo el capitalismo, hay una lucha perpetua en la que el capital levanta un paisaje físico conveniente para su propia condición en un momento concreto en el tiempo, sólo para destruirlo, normalmente en los periodos de crisis, en un punto posterior en el tiempo.” (Harvey en Soja 2014:132). Y esta es la suerte que corrió la obra de Juárez Celman, Biale Massé y Casaffousth cuando en 1944 se inaugura un nuevo paredón mucho mayor y se dinamita sin éxito alguno el anterior. La obra cuasi faraónica del Estado Provincial desapareció bajo las aguas del nuevo dique.



El Valle de Punilla de principios de Siglo XIX

En la historia del Valle de Punilla nos encontramos con que los últimos Yaguaretés fueron cazados en la década de 1850 en cercanías del Río Pinto (Volkmann, 2021: 34). Este podría ser un hito fundamental para enclavar el inicio del fin de la barbarie. Pues el Yaguareté siempre produjo temor a quienes transitaban las sierras de Córdoba. El valle serrano era desconocido, casi infranqueable y lleno de leyendas y gauchos matreros que atacaban al viajero desprevenido. Las serranías eran el sinónimo de la barbarie. La campaña⁸ era hostil, refugio de caudillos federales, pueblos de indios y esclavos. Era un lugar de estancias ganaderas de la época colonial y muy distinto al paisaje de la actualidad.

La ciudad de Córdoba tenía 30 mil habitantes según el censo de 1869 (Boixados, 2017) y todos los veranos sufría constantes pérdidas materiales por las crecidas del Río Primero y el Arroyo La Cañada. En la siguiente cita de los ingenieros Dumesnil y Casaffousth (1884) se sintetiza el pensamiento de la época sobre la Sierra que atraviesa el Río Primero. La cita es extensa pero vale la pena reproducirla en su totalidad para que no pierda la esencia de la fundamentación de una obra de tal magnitud como lo era el Dique San Roque en una región casi que inexplorada.

⁸ La campaña era el espacio rural del siglo XIX

El garantizarse contra las inundaciones convirtiendo estas en fuente de riquezas utilizándolas para fertilizar los alrededores de la Capital de la Provincia, fue el tema de apreciaciones diversas por largo tiempo durante el cuál la imaginación revistió tal pensamiento de conjeturas más ó menos fantásticas y tan diversas como las impresiones bajo las cuales se hablaba de él. Y así debía ser, vista la completa falta de conocimiento cierto de la Sierra que atravesaba el Río Primero y que parecía envuelta en misterios legendarios, que se repetían sin que la curiosidad natural que debían despertar, indujera a alguien a decidirse ser testigo ocular de los accidentes con los que la naturaleza caprichosa pudiera haber deparado a una región inmediata a un centro de población, que poseía todos los elementos que la civilización proporciona.

Difícil sería encontrar quien no haya escuchado relatar la vida y episodios del negro Bamba, esclavo de la época del Coloniage y que se había refugiado entre los despeñaderos inaccesibles de la Sierra, que solo daban paso al Río Primero, allí había vivido largos años formando una huerta cerca de una playa que forma el Río en uno de sus codos, tenía una abundancia de viñas, higueras, duraznos, etc. en una palabra era un vergel que brotaba en medio de las piedras.[...]

Decíase también que el río pasaba por desfiladeros tan estrechos que podían franquearse de un salto. Citábanse profundas cavernas donde el río se internaba para reaparecer mas tarde abismos insondables en cuyo fondo corría sin que pudiera llegarse hasta su cauce.

En una palabra era tal la exageración con que se describían los malos trechos por que cruza el río, que nos fué sino a duras penas que pudimos encontrar en San Roque los peones necesarios para hacer el estudio de esta parte del río. (Dumesnil y Casaffousth 1884, pp 6)

En su proyecto los ingenieros civiles plantean que la obra del Dique San Roque llevaría la civilización y el progreso a un valle donde había indios y peones que creían en viejas leyendas, que atemorizaban a propios y ajenos. Pero además cabe destacar como la Sierra, y en especial la Quebrada del Río Primero, era un lugar desconocido al que la sociedad de la capital provincial no acudía y tampoco conocía, y menos aún tenida en cuenta como un paisaje bello, sino más bien como un lugar donde los ríos eran peligrosos y causaban destrozos con sus crecientes de verano. Llorens (2017) explica que hasta mediados del siglo XIX no se utilizaba en Córdoba el término paisaje para describir el territorio provincial sino más bien comarca, pago y país, entre otros.

En ese sentido Dumesnil y Casaffousth realizan el estudio para las obras en una zona inexplorada por la civilización, y su relato es casi presentado como una aventura digna de un libro de Julio Verne. Como si fueran personajes de ficción de Viaje al centro de la tierra o Cinco semanas en globo, estos dos ingenieros realizaron el proyecto⁹. Estuvieron contra viento y marea, porque la sociedad cordobesa no veía con buenos ojos la obra que existía solo en la mente de dos ingenieros foráneos. Hay que contextualizar y comprender que no había ninguna represa de esta magnitud en toda Sudamérica, ¡y Dumesnil y Casaffousth planeaban realizar la mayor represa del mundo! La obra finalizó con éxito y Biale Massé sostuvo: "La construcción de las obras de riego de Córdoba hecha en tres años representa el mayor esfuerzo hecho hasta hoy por la humanidad en materia de construcciones. En las

⁹ Fotografía pág 7. Cantera para la construcción del dique. Fuente: Imágenes de Córdoba. Fotografías de George Briscoe Pilcher. 1879-1890. (Boixados 2017)

condiciones más difíciles, teniendo que improvisarlo todo, sin medios de transportes, sin nada" (Boixadós 2017: 116).

La crisis financiera que azotó al país en el año 1890 provocó una crisis política que tuvo como resultado la destitución de Miguel Ángel Juárez Celman como presidente de la Nación Argentina. Y así fueron deslegitimadas todas aquellas figuras políticas que trabajaron con él, como fue el caso de Biale Masse y Casaffousth que pasaron 13 meses presos por supuestas falencias estructurales del dique, que nunca pudieron ser comprobadas.

Así fue como todas las obras realizadas por Juárez Celman fueron difamadas por la oposición y el dique fue una de ellas. Debido a las injurias el dique continuó sin ser un paisaje tenido en cuenta. Recién en 1910 con el auge de las postales y los festejos del Centenario de la Nación, las fotografías del Dique San Roque circularon a lo largo y a lo ancho del país. De todas maneras el miedo al colapso continuaba en la sociedad cordobesa y en 1915 el Gobierno Provincial realizó el llamado a construir un murallón nuevo, inaugurado en 1944.



Conclusiones

El paisaje de la Quebrada San Roque fue modificado aceleradamente a finales del siglo XIX. Las ideas de "orden", "civilización" y "progreso" comenzaron a jugar dentro del ámbito de lo estético y lo pintoresco. Una provincia civilizada debía tener un paisaje bello y sublime al estilo inglés, que estaba ausente hasta el momento.

El paisaje serrano se convirtió en motivo de orgullo para la élite gobernante, como también lo fueron las grandes obras civiles. El espacio rural cordobés mutó su fisonomía colonial y George Pilcher supo encuadrar sus fotografías de un modo que pudiera captar esa ruptura. Su encuadre, similar a clásicos paisajes de la campiña inglesa, mostró a las serranías sublimes, bellas, estéticas, cómo podría serlo cualquier paisaje europeo.

El paisaje, como categoría de la Geografía, aporta un enfoque singular para comprender las transformaciones en el espacio rural de finales del siglo XIX. Sobre todo porque la categoría de paisaje indica un modo específico de ver, y de quienes miran a través del

paisaje. En las fotografías de Pilcher podemos ver un Estado incipiente, que se fotografió a sí mismo para la posteridad. A su vez, el estudio minucioso de quienes conformaban el Estado en ese momento, ya sea Cassaffouth, Juárez Celman o Biale Massé, ayuda a comprender la ideología detrás de ese paisaje. Un paisaje que fue pensado desde las premisas del progreso de una nación. Y ese paisaje civilizatorio se relaciona necesariamente con los procesos de despojo indígena en el espacio rural cordobés, cómo ocurrió en Cosquín en 1877.

Surgen en este trabajo muchas inquietudes para indagar a futuro sobre el espacio rural cordobés para dar continuidad a la mirada histórica de las sierras cordobesas.

Referencias

- Boixados, Maria Cristina. (2017) *Imágenes de Córdoba- Fotografías de Jorge B. Pilcher, 1870-1890*. Ediciones de la Antorcha, Buenos Aires. ISBN 978-987-23136-8-5.
- Cosgrove, Denis (2006) *Modernidad, comunidad y La idea de paisaje*. En: Journal of Material Culture 11 (1-2). (Traducción interna para uso como material didáctico en Seminario de Paisaje. Lic. en Geografía. Departamento de Geografía. Ffyh. U.N.C)
- Dumesnil, Esteban y Casaffouth, Carlos (1884) *Irrigación de los Altos de la Ciudad de Córdoba. Memoria presentada al Exmo. Gobierno de la Provincia por los Ingenieros Dumesnil, Esteban y Casaffouth, Carlos*. Publicación Oficial. Imprenta de "El Interior". Córdoba.
- Llorens, Santiago (2017) *Nacimiento del paisaje en Córdoba. Afirmaciones y ambivalencias de un cordobesismo paisajero demasiado estrecho*. Revista del Departamento de Geografía. FFyH, UNC, Argentina. ISSN 2346-8734. Año 5. N° 9 - 2° semestre 2017 Pp. 130- 156 <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/cardi/index>. Córdoba.
- Masotta, Carlos (2009) *Telón de fondo. Paisajes de desierto y alteridad en la fotografía de la Patagonia (1880-1900)*. AISTHESIS No 46 : 111-127 • ISSN 0558-3939 © Instituto de Estética - Pontificia Universidad Católica de Chile
- Mitchell, W. J.T (2009) *Paisaje imperial*. Editorial Katatay Traslaciones. año V, número 7, ISSN 1669-3868. La Plata, Argentina
- Pilcher, George (S/D) *Vistas de las obras de irrigación de los Altos de Córdoba*. Córdoba.
- Soja, Edward (2014) *En busca de la Justicia Espacial*. Editorial Tirant Humanidades C/ Artes Gráficas, 14 - 46010 - Valencia, España. ISBN 978-84-16062-01-0
- Volkman, Luis Rafael (2021) *El arca. 92 especies en peligro de conservación de Argentina central*. 1ra Ed. Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba.
- Título del simposio 12**

Coordinadorxs: Franco Balaguer (CIFYH, UNC),
Santiago Marengo (CIFYH, UNC) y Mariano Pussetto (CIFYH, UNC).

El deporte es una práctica social y cultural extendida a lo largo y ancho del planeta. Su relevancia resulta notable dada su presencia en instituciones educativas, clubes barriales, la industria cultural, el paisaje urbano y las políticas públicas. Uno de los temas más importantes en torno a ellos es el de su relación con la educación, en base a lo cual surgen algunos interrogantes tales como: ¿qué experiencias educativas se producen a partir de ellos?, ¿cómo se enseñan?, ¿cómo se aprenden?, ¿aportan valores a la ciudadanía?, ¿qué sentidos le atribuyen los sujetos a las prácticas deportivas? En Córdoba, el vínculo entre deporte y educación generalmente no ha sido abordado, sobre todo desde los ámbitos de formación en ciencias sociales y humanas. Con la intención de revertir esta tendencia, proponemos un diálogo acerca de los procesos y experiencias formativas vinculadas a las prácticas deportivas, situadas en instituciones, ya sea escolares o de la sociedad civil tales como clubes, centros vecinales, entre otras.

Entendemos que el puente entre deporte y educación involucra experiencias singulares, las cuales permiten ampliar y complejizar el espectro de miradas acerca de las prácticas. Hasta incluso puede abrir discusiones en torno a los sentidos atribuidos al propio deporte y a la propia educación. En este contexto, invitamos a que estudiantes de grado y posgrado, docentes e investigadores presentaran trabajos que abordaran estas problemáticas con el objeto de generar una red de investigaciones a nivel local para favorecer el diálogo, el intercambio y la reflexión entre pares.



Transformaciones socio-urbanas en clave deportiva y educativa: el fenómeno de las escuelas en los clubes

Franco Balaguer
CEA-FCS-UNC
balaguerfranco@gmail.com

Resumen

Este trabajo se presenta como un avance de una investigación etnográfica en curso¹, que tiene como objetivo principal indagar sobre el tipo de función subjetivadora que produce en los estudiantes la articulación de sentidos y usos de lo escolar y lo deportivo en una escuela en un club con orientación en Educación Física de la ciudad de Córdoba.

El fenómeno de las escuelas situadas dentro de los clubes ha sido un objeto poco estudiado desde las ciencias sociales, en general, y desde la investigación en educación, en particular. Algunos clubes deportivos decidieron incursionar, sobre todo a partir del siglo XXI, en el ámbito pedagógico a partir de presentar propuestas educativas formales dentro de sus instituciones y abiertas al público en general, no solo para sus socios. El sello que las caracteriza, más allá de respetar los planes de estudios oficiales de cada provincia, es la orientación deportiva que poseen, teniendo a su disposición la infraestructura necesaria para el desarrollo de múltiples prácticas corporales, ludomotrices y deportivas tanto dentro del espacio curricular de Educación Física, como en los espacios curriculares del bachillerato en Educación Física y a través de propuestas extracurriculares.

La particularidad que será trabajada en esta ponencia tiene que ver con que todas estas escuelas se sitúan en centros urbanos de la provincia y, a su vez, los más ricos de la jurisdicción. En ese sentido, surge el interrogante sobre el tipo de vinculación que se produce entre las transformaciones socio-urbanas contemporáneas y el crecimiento de la oferta educativa privada y deportiva.

Palabras claves: Educación, Deporte, Escuelas, Clubes, Transformaciones Socio-urbanas

Córdoba: procesos socio-urbanos y deporte en clave local

La ciudad de Córdoba, también conocida como “La Docta”, se ubica en la región central de Argentina y de la provincia homónima, a orillas del río Suquía, siendo la segunda ciudad más poblada del país después de Buenos Aires y la más extensa (en km cuadrados) de la nación. Este enclave geográfico no puede ser obviado ya que funciona como ordenador de

¹ El trabajo de maestría en investigación educativa con orientación socio antropológica se titula “*Personas y deportistas para la vida: La escuela en el club, ¿una nueva forma de educar a través del deporte?*”. CEA-FCS-UNC.

los procesos de subjetivación² y las experiencias de los protagonistas de la investigación, por lo que este territorio es el espacio urbano donde se configuran las relaciones sociales entre los sujetos. Michel De Certeau (2000) entiende el espacio como lugar practicado. Para este autor, son los caminantes los que transforman en espacio la calle, geoméricamente definida como lugar por el urbanismo. Es en el espacio y en el andar donde se produce una “triple función enunciativa: es un proceso de apropiación del sistema topográfico por parte del peatón; es una realización espacial del lugar; implica relaciones entre posiciones diferenciadas, es decir contratos pragmáticos bajo la forma de movimientos” (p. 110). Esta triple función nos es útil para pensar cómo los sujetos transitan el espacio y mediante ese transitar le otorgan significado, que no pretende cristalizarse sino, por el contrario, se sostiene en constante fluctuación.

Hacia finales del siglo XIX, Córdoba se vio inmersa en un proceso de modernización y crecimiento económico como resultado de su inserción al circuito comercial agropecuario pampeano. La llegada del ferrocarril y otras inversiones de capital privado impulsaron la expansión urbana de la ciudad, incorporando nuevas áreas al desarrollo económico y promoviendo la ocupación de nuevas zonas al espacio urbano. Ese proceso se vio dinamizado por el gran aumento de la población, producto de la llegada de contingentes de inmigrantes internos y externos y de su propio crecimiento. La ciudad, dejando atrás un pasado colonial, adquiría poco a poco un carácter cosmopolita y multicultural y diversificaba las expresiones de sociabilidad cotidiana (Reyna, 2009).

Henri Lefebvre (1973) entiende a la ciudad como centro de vida social y política donde se acumulan no sólo riquezas, sino conocimientos, técnicas y obras³. En este sentido, el autor plantea que la ciudad precede a la industrialización y afirma que la industrialización da inicio a la urbanización y, con ésta, la destrucción de la vida urbana. El proceso de industrialización es acompañado por la privatización de la tierra, que comienza a concebirse como una mercancía.

El capitalismo ya no se apoya solamente sobre las empresas y el mercado, sino también sobre el espacio. Tenemos también el ocio. Con la industria del ocio el capitalismo se ha apropiado de los espacios que quedaban vacantes: el mar, la playa, la alta montaña. Ha creado una industria nueva, una de las más potentes: la industria del ocio. Por esta nueva industria, por esta producción del espacio nuevo, el espacio entero ha sido integrado al mercado y a la producción industrial

2 Este es el concepto central de la tesis, referenciado en el autor francés Gilles Deleuze (2015), quien entiende que la subjetividad deriva del vínculo entre saber y poder y que, el proceso de constitución de la misma, no se debe pensar en un plano interior opuesto a una exterioridad rígida, sino más bien como un movimiento constante y formado por materias cambiantes que los distintos dispositivos generan. Las instituciones, como por ejemplo los clubes y las escuelas, pueden entenderse como espacios sociales donde se constituyen y se definen los modos de ser, estar, pensar y sentir de estos sujetos.

3 Lefebvre se vale de dos conceptos de Marx para pensar la ciudad, los conceptos de valor de uso y valor de cambio. “La ciudad y la realidad urbana son reveladoras de valor de uso. El valor de cambio, la generalización de la mercancía por obra de la industrialización, tienden a destruir, subordinándosela, la ciudad y la realidad urbana, refugios de valor de uso, gérmenes de un predominio virtual y de una revaloración del uso” (1973, p. 20). Marx afirma que el valor de uso de las cosas se realiza en la relación directa entre la cosa y el hombre, mientras que el valor de cambio se realiza, por el contrario, sólo en el intercambio.

a la vez que este espacio ha sido transformado cuantitativa y cualitativamente. (Lefebvre, 1974, p. 220)

En diálogo con la industria del ocio que propone Lefebvre podemos enmarcar el vínculo entre el fútbol y los procesos urbanos a principios del siglo XX. “El proceso de popularización del fútbol fue paralelo al vertiginoso crecimiento urbano. En el transcurso de las primeras décadas, el estado, el mercado y las instituciones de la sociedad civil orientaron el desarrollo urbano de la ciudad. En ese contexto, los jóvenes militantes del fútbol hicieron lo que pudieron y no lo que quisieron” (Frydenberg, 2013, p. 91). En clave local, procesos similares a los que ocurrían en la ciudad de Buenos Aires se producían en Córdoba, principalmente las dificultades en acceder a un campo de juego propio para realizar la práctica deportiva. “La obtención de terrenos dependía, entonces, del capital económico y social con el que contaran los integrantes de las asociaciones o de la posibilidad que logaran su cesión por parte de algún particular o de las autoridades gubernamentales” (Reyna, 2014, p. 147).

La obtención de un campo de juego era un elemento central para la existencia y continuidad de los clubes locales, siendo este el único espacio legitimado para su práctica formal ya que

La práctica de este deporte no era bienvenida en los patios escolares, tampoco lo era en plazas y parques públicos. Excluido de las zonas reguladas, el fútbol tuvo en la calle su espacio primordial. Los noveles y entusiastas jugadores se apropiaron de ella y la transformaron en un lugar de sociabilidad para los varones adultos, jóvenes y niños. (Frydenberg, 2013, p. 93)

En la escuela, se presentaba una disputa simbólica en relación a los valores que se le asignaba al fútbol, donde diversas corrientes pedagógicas de la época se debatían entre la decisión de incorporar o no el fútbol (y los deportes en general) en la formación escolar obligatoria. La corriente que triunfó fue la que planteaba evitar el contacto entre el ámbito escolar y la competencia dado que se la veía como representante de los valores y conductas corruptas del fútbol informal practicado en los clubes y calles por los jóvenes de sectores populares.

El mayor crecimiento demográfico de la ciudad se produjo durante las décadas de los años 60 y 70 del siglo XX, de la mano del desarrollo de la industria metal-mecánica. Córdoba posee un diseño urbano fuertemente influenciado por su historia colonial, donde la zona céntrica era el foco cultural, educativo y económico de la ciudad al cuál concurrían todos los sectores desde la periferia, dato evidenciable aún en la actualidad en base al trazado de los recorridos de los colectivos ya que la mayoría circula por el macrocentro. En la década de los años 90, la planificación urbana comenzó a sufrir grandes modificaciones a partir de un modelo de desarrollo económico centrado en la desregulación estatal, lo que introdujo un nuevo concepto de urbanización que “se basó en la descentralización de actividades, privatización de los espacios públicos, urbanización de élites o guetos de la riqueza, villas de emergencia y barrios populares, los que sin duda generaron nuevas formas de segregación espacial” (Servetto, 2014, p. 253). En ese sentido, como plantea Harvey (2013), “los resultados de esta creciente polarización en la distribución de la riqueza y el poder están indeleblemente grabados en las formas espaciales de nuestras ciudades, en las que

se van condensando progresivamente fragmentos fortificados, comunidades cercadas y espacios públicos privatizados bajo una vigilancia constante” (p. 36).

“La Docta” no fue ajena a este modelo nacional, por lo que tanto el gobierno provincial como el municipal tomaron medidas específicas que apuntaron a la descentralización, lo que en parte impulsó un proceso de privatización territorial con visibles efectos de fractura y dispersión de grupos y clases sociales. La expansión territorial hacia las periferias se dió de manera diferencial de acuerdo a los sectores sociales a los que pertenecían los ciudadanos, lo cuál quedó demostrado en la política del gobierno provincial de José Manuel De La Sota (1999-2007) con la construcción de los llamados “barrios-ciudades”⁴ en el sureste y suroeste de la ciudad para los sectores empobrecidos que vivían en villas de emergencia que debían ser desalojadas (y que se ubicaban en zonas céntricas o donde había intenciones de inversión de capitales privados para proyectos inmobiliarios). En este sentido, las ciudades han brotado de la concentración geográfica y social de un excedente en la producción. La urbanización ha sido siempre, por tanto, un fenómeno relacionado con la división en clases, ya que ese excedente se extraía de algún sitio y de alguien, mientras que el control sobre su uso solía corresponder a unos pocos. “La urbanización ha desempeñado un papel crucial en la absorción de excedentes de capital, y lo ha hecho a una escala geográfica cada vez mayor, pero a costa de impetuosos procesos de destrucción creativa que implican la desposesión de las masas urbanas de cualquier derecho a la ciudad”⁵ (Harvey, 2013, p. 45).

Un claro ejemplo de lo aquí expuesto es lo sucedido en la ciudad de Córdoba en las inmediaciones del Estadio Mario Alberto Kempes (ex Chateau Carreras) y la llamada Avenida de Circunvalación, anillo que rodea la ciudad para la circulación vehicular⁶. Este proceso se inició con la remodelación del estadio para la Copa América de Fútbol masculino en el año 2011, actualmente con capacidad de albergar 57.000 espectadores sentados, transformándose así en el segundo más grande del país después del Estadio Monumental de Buenos Aires. El Kempes, se proyecta como una locación posible si prospera la candidatura de Argentina, Uruguay, Paraguay y Chile como naciones sedes de la Copa Mundial de la FIFA 2030, no solamente por la capacidad de sus instalaciones, sino también por la infraestructura vial y hotelera, los predios deportivos y el aeropuerto internacional de Córdoba. El hecho de que sean cuatro los países que se candidatean para organizar el evento internacional llama la atención, teniendo en cuenta que lo máximo hasta la fecha han sido dos naciones, quedando claro que el gasto económico monumental que implica alojar este tipo de evento los obliga a compartir la organización.

La transformación urbana en la “zona del Kempes” se completa con la reciente presentación del nuevo Parque Bustos que, junto al Parque del Kempes y Parque del

4 La construcción de los Barrios-ciudades en la ciudad de Córdoba fue una política pública impulsada con fondos provenientes del Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

5 Para Lefebvre (1973) el derecho a la ciudad significa el derecho a la vida urbana, renovada, donde tiene prioridad el valor de uso. Se trata de un cambio de práctica social que proponga y justifique la centralidad de lo lúdico, poniendo la apropiación por encima de la dominación. Apropiación no entendida como propiedad, sino como el proceso según el cual un individuo o grupo se apropia, transforma en su bien, algo exterior.

6 Si bien no es la intención detenernos en la especificidad de este hecho y sus derivas, mencionarlo brevemente ayuda a pensar el fenómeno de la urbanización en Córdoba ligada al fútbol y su acción sobre las experiencias urbanas de los sujetos.

Chateau, forman el pulmón verde circundante. Este tipo de eventos globales estimulan la concreción de obras y espacios adecuados a estándares internacionales, que operan en la producción de espacios ajenos a las experiencias concretas de los sujetos de transitar la ciudad. En este sentido,

El poder opera a través de la creación de espacios gobernables que son inseparables en sus formaciones materiales y representacionales, donde la creación de espacios gobernables produce también sujetos gobernables. Así, el surgimiento de constelaciones deportivas en el paisaje urbano es producto y proceso de la producción de espacios de gobernabilidad y, a través de ellos, de disciplina social. Desde Foucault, sabemos que múltiples formas y técnicas de gobierno operan simultáneamente para preservar las relaciones de poder. Estas relaciones toman formas espaciales que tienen efectos duraderos sobre el ejercicio, la contestación y la comunicación del poder. (Gaffney, 2010, p. 9, la traducción es propia)

La construcción de este espacio en la ciudad permitió, además de las diferentes prácticas deportivas que se realizan al interior del Kempes y el desarrollo de una escuela PIT para deportistas de alto rendimiento⁷, la posibilidad de que las personas puedan ocupar estos nuevos espacios públicos. Con respecto a esto último, Harvey (2013) entiende a los espacios públicos como objeto del poder estatal y de la administración pública; y los diferencia de los espacios comunes por considerar a estos como espacios colectivos y no mercantilizados, garantizado por la comunalización del espacio. Lo público, para el autor, se vuelve común cuando las fuerzas sociales se apropian de ella y la protegen y mejoran para su beneficio mutuo. En ese sentido queda pendiente conocer y comprender las formas de uso y apropiación que le dan los sujetos a estos parques para pensarlos como públicos y comunes. La contracara de este proceso es la desposesión del territorio de numerosas familias que viven en Villa El Tropezón, barrio que se encuentra en cercanía del Estadio y que mantiene un conflicto constante con la empresa desarrollista Gama S.A desde el año 2009, el cual se vió incrementado con la construcción del Nudo Vial de la Avenida Circunvalación en el año 2013⁸. El desarrollo estatal, junto a la presión de parte del negocio inmobiliario, implica un continuo proceso de desposesión de los sujetos de sus tierras. En ese sentido, se torna valioso el aporte de Diego Roldan (2020) quien afirma que “la cultura y el deporte se posicionan como fuertes inhibidores del conflicto social, cultural y político y, en consecuencia, se transforman en lubricantes eficaces para poner a rodar los engranajes de la maquinaria de la transformación urbana” (p. 15).

El ejemplo aquí trabajado nos permite dar cuenta de las diversas tensiones que emergen en las transformaciones socio-urbanas y su continuo e histórico vínculo con el deporte como industria del ocio. En ese entramado complejo, las escuelas en los clubes afloran, en los últimos veinte años, como actores concretos en dichos procesos,

7 El PIT es el Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para jóvenes de 14 a 17 años de la Provincia de Córdoba; se presenta como un programa alternativo para dar respuesta a la obligatoriedad de la educación secundaria.

8 Para ampliar sobre este conflicto ver: Boito, M. et al., Informe de Avance 2018-2019 sobre el proyecto “Producción del escenario urbano cordobés y sus transformaciones: continuidades y discontinuidades en las disputas urbanas (2018- 2021)”;

acompañando el creciente fenómeno de fragmentación y diversificación educativa en las grandes urbes de nuestro país.

El fenómeno de las escuelas de los clubes

La ciudad que años anteriores tenía una distribución urbana centralista fue transformada al punto que los sujetos, pertenecientes a diversos sectores sociales que habitan las periferias de la ciudad, no conocen el centro ni sienten la necesidad de hacerlo ya que transitan lugares y construyen su vida cotidiana en base a lo que se les ofrece dentro de su propia "ciudad". Este panorama configura una matriz particular donde se inserta la realidad deportiva y educativa actual, marcada por la desigualdad y la fragmentación, diferenciándose ciertos sectores que "eligen" la que consideran mejor escuela o club para que asistan sus hijos y otros donde esa decisión está más limitada a partir de, centralmente, el componente económico y la cercanía geográfica. Las escuelas privadas se concentran, mayoritariamente, en los centros urbanos siendo los territorios donde más visible se hace el proceso de fragmentación y diversificación⁹. Allí es donde aparece la pregunta sobre el lugar que ocupan los clubes en esta nueva configuración socio-educativa y, más aún, las propuestas pedagógicas que se afincan allí.

El fenómeno de las escuelas en clubes sigue esta tendencia, presentándose en instituciones de ciudades como Buenos Aires (River Plate, Vélez Sarsfield, Lanús, entre otros), La Plata (Gimnasia y Estudiantes), Santa Fé, (Unión), Rosario (Newells), Mendoza (Godoy Cruz) y Córdoba. En el caso de la ciudad de Córdoba, en los últimos años se presentaron propuestas formativas (abiertas al público en general, no solo para sus socios) en diferentes clubes deportivos como: Colegio del Jockey Club Córdoba; Escuela de Niños Deportistas, que funciona en el club Universitario; Escuela Modelo de Deportes de Racing; Instituto Educativo Alta Córdoba, perteneciente al club Instituto; Instituto Asociación Deportiva Atenas del club homónimo y el colegio del club General Paz Juniors, estas últimas dos en proceso de creación¹⁰.

El crecimiento que transitan este tipo de instituciones a nivel local responde a un proceso más amplio de legitimación social y educativa que asumieron los deportes en las últimas décadas. A partir del siglo XXI y con el advenimiento de avances tecnológicos representados por las computadoras, los celulares y las redes virtuales, logró instalarse culturalmente un discurso que plantea que, tanto las prácticas deportivas como las actividades físicas, deben ser impulsadas en diferentes ámbitos y edades como beneficio a la salud, prevención de enfermedades y mantenimiento de un cuerpo adecuado que encaje en el nuevo régimen de aparición-espectáculo. Estos elementos son analizados por Flavia

9 En el caso de las escuelas secundarias urbanas de la provincia de Córdoba, el total de 756 se divide en 387 estatales y 369 privadas. Información extraída de: <https://data.educacion.gob.ar/reporte-unidades.php> (última vez visitada el 15 de febrero de 2023).

10 Información extraída de: <https://www.lavoz.com.ar/deportes/y-mas/educacion-y-deporte-clubes-y-esuelas-unidos-para-una-formacion-integral/> (última vez visitada el 15 de febrero de 2023).

Costa (2008), quien considera que esta nueva estrategia hegemónica se funda en enlazar tres dispositivos cuyos objetos son el fitness, la salud y las biotecnologías¹¹.

Dado que el desarrollo del deporte en el ámbito estatal y cultural no se limita a su incorporación en el sistema educativo, vale la pena recuperar el proceso de incursión de la AFA (Asociación del Fútbol Argentino) en este fenómeno. Dentro de las escuelas en los clubes podríamos diferenciar, a grandes rasgos, aquellas que pertenecen a instituciones afiliadas a AFA (la mayoría), y aquellas que no lo están. Estos clubes afiliados que cuentan con escuelas reciben, de parte de AFA, un aporte económico mensual como apoyo a sus proyectos educativos. En ese sentido, en el año 2014 se fundó CEAFA (Complejos Educativos de la Asociación del Fútbol Argentino) como un proyecto que nuclea a los clubes que poseen escuelas y que “tienen características propias y comunes, no compatibles con otros colegios públicos de gestión estatal o privada”¹². Estas características comunes tienen que ver con encontrar al deporte como factor determinante en sus idearios institucionales reconociendo en éste, “junto a la educación, un medio para fomentar valores sociales y culturales en los niños y adolescentes de hoy. De esta manera, CEAFA deja de lado la rivalidad futbolística y estimula la igualdad social en la diversidad; la solidaridad; la tolerancia; la responsabilidad; la libertad; la empatía y el respeto”¹³.

Dentro del perfil de Facebook de la escuela secundaria estudiada, el IEC¹⁴, se encuentra un video promocional de la propuesta pedagógica, donde toman la palabra docentes y autoridades junto a deportistas profesionales del club. En éste se expresa: *“La educación es lo primordial en la escuela pero, con ella, interactúan las disciplinas del club, sus deportes, sus familias, sus amigos, contagiando con sus colores la pasión en este barrio. La escuela y el club, como una única institución que trasciende en busca de formar personas y deportistas para la vida”*. En ese sentido, el proceso de incursión de las instituciones deportivas en el campo educativo en las últimas décadas, obliga a pensar la articulación de dos campos con lógicas propias asumiendo que los clubes decidieron albergar y promover una diversificación de sus actividades más allá de lo estrictamente deportivo. Las narrativas que se difunden en el sitio web y redes sociales apuntan a remarcar la idea de “fusión” entre la escuela y el club, entre *la formación de personas y deportistas para la vida*. El deporte, devenido aquí en orientación deportiva, intenta ser el objeto distintivo por excelencia en esta propuesta pedagógica, por lo que se observa una referencia constante al club, sus disciplinas, su infraestructura y su reconocimiento social como entidad deportiva privilegiada. A su vez, para el club, el poseer

11 Costa plantea que, “En el contexto contemporáneo, cuidar de sí dejó de remitir a la preservación de costumbres y valores burgueses - el enriquecimiento del alma, los sentimientos y cualidades morales - para canalizar sus ceremonias hacia el cuidado del cuerpo físico. Esta batería de tecnologías del yo - cosméticas, quirúrgicas, gimnásticas, dietéticas, farmacológicas - permite una mayor competitividad en los mercados (de trabajo, de prestigio o status social, de deseo) a la vez que exacerba que las diferencias socioeconómicas se vuelvan diferencias físicas, estéticas” (Costa, 2008, p. 9).

12 Información extraída de: <https://www.afa.com.ar/es/posts/golazo-de-pizarron>, (última vez visitada el 15 de febrero de 2023). Ésta es la única nota referida al proyecto encontrada en el sitio web de AFA, la cual inicia con una oración que vale la pena reproducir aquí: *“La pelota es habitualmente la que brilla, la que genera pasiones, la que trasciende. Pero un club no es simplemente fútbol”*.

13 Idem.

14 Por motivos de ética profesional se utiliza un seudónimo para hacer referencia a la institución donde se realizó el estudio.

una escuela le otorga un capital simbólico significativo que le permite posicionarse como un actor distintivo a nivel local.

La espectacularización del deporte desarrollada durante el siglo XX, su articulación a los procesos socio-urbanos de la ciudad, la incursión de éste en el sistema educativo, así como también su creciente legitimidad social, han sido elementos claves en la configuración de los procesos de subjetivación y las experiencias formativas de los cordobeses, en general, y de los estudiantes y deportistas, en particular. En este sentido, las escuelas en los clubes constituyen un entramado complejo y dinámico para indagar sobre el vínculo entre deporte, escuela y espacio urbano. Para finalizar vale la pena rescatar que, en este trabajo, se intenta “repensar el fenómeno deportivo, indagando las apropiaciones sociales sobre esta categoría, y a discutir la modalidad de aproximación conceptual, superando los sentidos eurocéntricos modernos de definición del fenómeno” (Curi et al., 2018, p. 12).

Referencias

- Archetti, E. (2005) El deporte en Argentina (1914-1983). Revista *Trabajo y Sociedad*, N°7, vol. XI, Santiago del Estero.
- Besnier, N. Brownell, S. y Carter, T. (2018) *Antropología del deporte. Emociones, poder y negocios en el mundo contemporáneo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2000) Programa para una sociología del deporte. En: *Cosas dichas* (pp.173-184). Barcelona: Gedisa.
- Costa, F. (2008) El dispositivo fitness en la modernidad biológica. Democracia estética, just-intime, crímenes de fealdad y contagio. *Jornadas de Cuerpo y Cultura de la UNLP*.
- Curi, M.; Garriga Zucal, J. y Levoratti, A. (2018) Deporte (s) y Antropología: enfoques, objetos y prácticas. Repensando sus configuraciones en Suramérica. En: *Revista Antípoda*. N°30 V1.
- De Certeau, M. (2000) *La invención de lo cotidiano I*. México, ITESO.
- Deleuze, G. (2015) *Foucault*; Ediciones Paidós; Buenos Aires.
- Elias, N. y Dunning, E (1992) *Deporte y ocio en el proceso civilizatorio*. México: FCE.
- Frydenberg, J. (1997). Prácticas y valores en el proceso de popularización del fútbol, Buenos Aires 1900-1912. En: *Entrepasados*. Revista de Historia. VI. 12. Buenos Aires.
- Frydenberg, J. (2013) “Los espacios urbanos y la popularización de la práctica del fútbol”, en *Historia Social del Fútbol*. Siglo XXI: Buenos Aires.
- Harvey, D. (2013) *Ciudades rebeldes. Del derecho de la ciudad a la revolución urbana*. Salamanca. Ed. Akal.
- Gaffney, C. (2010) “Mega-events and socio-spatial dynamics in Rio de Janeiro, 1919-2016”, *Journal of latin american geography*, vol. 9, núm. 1, 7-29.
- Lefebvre, H. (1973) *Derecho a la ciudad*. Barcelona. Ed. Península

Lefebvre, H. (1974) "La producción del espacio". *Papers: revista de sociología*, Año: 1974 Núm.: 3

Reyna, F. (2009) Actores, prácticas e identificaciones sociales en el proceso de apropiación del fútbol. Córdoba, 1900-1920. *Segundas Jornadas Nacionales de Historia Social*.

Reyna, F. (2014) *La difusión y apropiación del fútbol en el proceso de modernización en Córdoba (1900-1943). Actores, prácticas, representaciones e identidades sociales*. Tesis doctoral. UNC-FFyH.

Roldán, D. (2020) "Deporte, ciudades, empresarios y políticas urbanas. Los Juegos Olímpicos de la Juventud de Buenos Aires 2018", en *Espacio Abierto*, vol. 29, núm. 29, pp. 10-29.

Segura, R. (2014) "El espacio urbano y la (re)producción de desigualdades sociales. Desacoples entre distribución del ingreso y patrones de urbanización en ciudades latinoamericanas" en *Working Paper Series 65*, Berlin, International Research Network on Interdependent Inequalities in Latin America.

Servetto, S. (2014) *Clases medias, escuela y religión: socialización y escolarización de jóvenes en colegios secundarios católicos en Córdoba*. Tesis doctoral. FFyH.



Los juegos motores como medio para promover aprendizajes.

Una mirada al interior de las prácticas de la Educación Física en el ámbito escolar secundario

Martín Federico López

FEF - UPC

lopezmartinfederico@gmail.com

Resumen

En la presente ponencia comparto mi experiencia como facilitador en una capacitación sobre el Juego Motor en la etapa escolar llevada a cabo en la provincia de Córdoba durante el ciclo lectivo 2022. Esta presentación tiene por finalidad mostrar algunos datos resultantes de la misma y discutir el estado de situación acerca del tema.

Palabras clave: Juego motor, Enseñanza, Educación Física, Escuela secundaria.

Desarrollo

Desde la Inspección de Educación Física de la región IV de la Provincia de Córdoba fui convocado para capacitar a docentes de escuelas secundarias en actividad durante el ciclo lectivo 2022. El objetivo propuesto pretendía problematizar acerca de la enseñanza de los juegos motores (la etapa previa a la enseñanza del deporte) en el ámbito escolar secundario. Además de los docentes participaron de la jornada en calidad de asistentes los estudiantes del 2do año del Profesorado de Educación Física Quality ISAD, quienes cursan el seminario "Juego Motor".

En términos generales, la capacitación pretendió abordar los saberes disciplinares y didácticos del Juego Motor para la promoción de aprendizajes educativos esperados para escolares en las etapas formativas del ciclo básico.

En términos concretos, consistió en tres módulos. El primero, de corte conceptual, colocó en relevancia qué es el Juego Motor, en qué etapa de la formación escolar se desarrolla y cuáles son los contenidos a enseñar.

Bajo este contexto, se propone la enseñanza por medio de juegos de cooperación y oposición asentando sus bases en el desarrollo coordinativo y táctico (Arnold, 1990; Bunker y Thorpe, 1982; Devís Devís, y Peiró Velert, C. 1992a, 1996b; Greco y Benda Novellido 1996; entre otros) desde una perspectiva comprensiva (Castejón Oliva, 2003; López Ros, 2011; Perkins, 2010; entre otros).

El segundo módulo, de corte práctico, articuló la propuesta conceptual con prácticas motoras. En ellas, docentes y estudiantes vivenciaron diferentes tareas coordinativas y Juegos Motores de invasión, de bate y campo y de campo dividido (juegos de cooperación

y posición con la esencia problemática del deporte) haciendo énfasis en la comprensión del contenido a enseñar.

Para ello se recuperaron los aportes de la propuesta de Greco y Benda Novellido (1996) donde expresa que importancia y desarrollo coordinativo radica en la relación con la capacidad de aprendizaje motor, vinculando procesos de adaptación y combinación, como así también las capacidades de regulación y conducción de las tareas motoras. Esta habilita a los estudiantes a dominar de forma segura y económica, acciones motoras en situaciones previsibles (estereotipadas) o imprevisibles (adaptación), como también aprender movimientos deportivos. Toda acción motora voluntaria se presenta en situaciones de poca o elevada exigencia sobre cada uno de estos procesos de elaboración de información, sea en la recepción de los estímulos (analizadores) o en la transferencia de la información a la musculatura, que va a concretar el movimiento dirigido a responder lo solicitado (motricidad).

Por otra parte, Devís Devís y Peiró Velert (1992) sostienen que las actividades deben poseer el potencial lúdico y liberador del juego siguiendo una progresión adecuada. Para ello propone a los juegos modificados¹ como medio junto una serie de principios y fundamentos que estructuran la propuesta.

El tercer y último módulo, de corte práctico, invitó a los estudiantes a formar grupo con los docentes para elaborar una propuesta de intervención pedagógica que contemplara objetivos, contenidos, diseño de escenarios para el aprendizaje y preguntas para la comprensión del contenido a enseñar (conforme a lo desarrollado en la primera etapa). Al concluir se socializaron las producciones y se realizaron intercambios.

Como resultado la capacitación les ha permitido a los docentes reflexionar sobre su quehacer. A modo de ejemplificar un docente expresa: "Estos son temas que conocemos, que hacemos y que no tenemos el nivel de conocimiento para darle intencionalidad a lo que hacemos". Se pudo observar que los docentes reconocen como significativos los aportes que realiza del juego motor tomando como eje la coordinación y la táctica. A ello los docentes expresan "De donde sacaron todo este material para construir este desarrollo y qué bibliografía se puede consultar" – "No tenía conocimientos sobre las presiones para trabajar las capacidades coordinativas" – "por lo que puedo entender no se trata solo de lanzar, recibir y jugar a juegos para pasar la clase" – "no comprendía que las dificultades de la coordinativas podrían tener consecuencias".

En relación a la intervención pedagógica los docentes expresan: "después de jugar no reflexionamos sobre lo que hacemos" – "en este juego no hay que seguir un orden como cuando jugás con las reglas del deporte" – "me cuesta elaborar preguntas para que los estudiantes reflexionen" – "luego de la reflexión el cambio en los jugadores es notable" – "nos estas dando letra para continuar trabajando en las clases".

Respecto al diseño de propuestas de intervención pedagógica los estudiantes asienten: "nos preguntaban a nosotros como se enseña el juego motor". Recuerdan que los profes decían que cuando ellos atravesaron la formación el juego motor no existía y que

1 El juego modificado se encuentra una encrucijada entre el juego libre y el juego deportivo, poseen reglas de inicio que pueden ser modificables sobre la marcha lo que permite crear y construir nuevos juegos. Mantiene la naturaleza problemática y contextual de los Juegos deportivos y su táctica, no pertenecen a ninguna institución deportiva.

el proceso estaba orientado al desarrollo del rendimiento motor, se concentraban más en hacerlo bien que en reflexionar sobre lo que hacían. Si no lo sabían hacer el docente no los acreditaba. Las producciones realizadas por los estudiantes y docentes se encuentran en un estado inicial y necesitan continuar su desarrollo.

Para finalizar, las expresiones de los protagonistas en este escenario abren a considerar nuevos interrogantes que serán motivo de discusión. ¿Qué se enseña en la escuela antes del deporte? ¿Qué aprendizajes propician los docentes como educativos? ¿De qué forma intervienen? ¿Además de abordar la dimensión motora, atienden la dimensión cognitiva, social y emocional de los estudiantes? ¿Qué tan amplia en sentido práctico es la distancia de saber entre los contenidos que promociona el juego motor y lo que se realiza en la escuela?

Es necesario decir que muchas de las críticas que recibe la Educación Física tiene que ver con la vigencia del paradigma del rendimiento motor en las prácticas pedagógicas escolares. Esta es una realidad no ha desaparecido y que se resiste a perder su hegemonía. En estos términos, inicialmente el aprendizaje se desarrolla mediante fundamentos técnicos deportivos iniciando tempranamente a los estudiantes a una especialización precoz que reduce las posibilidades de acción de los sujetos a largo plazo (Kröger y Roth, 2003). Este proceso denominado tecnicista, bajo la modalidad de aprendizaje por objetivo, continúa orientado el modelo hacia el rendimiento en las clases de Educación Física mediante la adquisición de habilidades específicas. Estas prácticas se asocian con las realizaciones automáticas, repetitivas aprendidas por la imitación sobre la base del modelo ideal que conlleva a la exclusión y al abandono.

Referencias

- Antón García, J.L (1998). *Balonmano: Táctica Grupal Ofensiva*. Editorial Gymnos.
- Antón García, J.L (2002). *Balonmano: Táctica Grupal Defensiva*. Grupo Editorial Universitario Granada.
- Arnold, Peter J. (1990). *Educación física, movimiento y curriculum*. Editorial MORATA. Argentina.
- Ballarini, F. (2015), *REC*. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Blázquez Sánchez, D. (1986). *Iniciación a los deportes de equipo*. Editorial INDE.
- Blázquez Sánchez, D. (1995). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Editorial INDE.
- Blázquez Sánchez, D. (2015). *El error, un instrumento útil para enseñar mejor*. Instituto nacional de educación Física Cataluña.
- Bunker, D. y Thorpe, R. (1982). *Model for the teaching of games in secondary school*. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5-8
- Camilloni, a., Cols, e., Basabe, I. y otros. (2017) *El saber didáctico*. Editorial Paidós.
- Castejón Oliva, F. J. (2003). *Iniciación deportiva. La enseñanza y el aprendizaje comprensivo en el deporte*. Wanceulen SL.
- Bayer, C. (1987) *Técnica del balonmano: La formación del jugador*. Editorial Hispano-Europea.

- Devís Devís, J. Peiró Velert, C. (1992a). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*. Editores: INDE Publicaciones.
- Devís-Devís, J. (1996b). *Educación física, deporte y curriculum*. Editorial Visor.
- Espasandín, A. (2015). *La táctica: los deportes colectivos y su complejidad*. Revista Universitaria De La Educación Física Y El Deporte, (3), 10-17. <http://www.revistasuacj.edu.uy/index.php/rev1/article/view/21>
- Greco P. Benda, Novellido R. (1996). *Iniciação Esportiva Universal*. Editorial UFMG.
- Kröger, C. y Roth, K. (2003). *Escuela de balón. Guía para principiantes*. Paidotribo. Barcelona.
- López Ros, V. (2011). *La acción táctica individual en los deportes de equipo*. En López-Ros, v. & Sargatal, J., La táctica individual en los deportes de equipo (pp.11-36). University of Girona Editors.
- Lleixà Arribas, T. González Arévalo, C. Blázquez Sánchez, D. Capollonch Bujosa, M. Contreras Jordán, O. García López, L. Gil Madrona, P. Hernández. (2010). *Didáctica de la Educación Física*. Editorial: GRAO Publicaciones.
- Meinel, K. Schnabel. (1986). *Teoría del Movimiento*. Editorial Stadium.
- Perkins, D. (2010). *El aprendizaje pleno: principios de la enseñanza para transformar la educación*. Editorial Paidós.
- Riera Riera, J. (1995). *Estrategia, Técnica y Táctica deportiva*. Revista Apunts. Educación física y deportes. 1(39), 45-56. <https://www.raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/view/377701>
- Sánchez Bañuelos, F. (1992). *Bases para una didáctica de la educación física y el deporte*. Editorial Gymnos.



Ajedrez como herramienta pedagógica.

Propuesta para el currículo ecuatoriano

Rubén Matute
Universidad de Cuenca - Ecuador
muben25@hotmail.com

Resumen

El presente trabajo propone la introducción de un proyecto basado en la enseñanza del ajedrez en las instituciones educativas del Ecuador. Para esta propuesta se toma como referencia el modelo del currículo educativo ecuatoriano para la creación de destrezas con criterios de desempeño y la elaboración de estrategias que se encuentren en sintonía con cada objetivo del programa. El proyecto también se fundamenta en estudios realizados sobre escolares practicantes de ajedrez y los beneficios que han adquirido tanto en habilidades cognitivas como sociales. También se proponen actividades para cada unidad didáctica, estrategias para evaluar el aprendizaje de los estudiantes y los materiales que puedan ser necesarios para llevar a cabo cada trabajo. Para la organización, las destrezas han sido guiadas por entrenadores de ajedrez con varios años de experiencia. El número de actividades fue planificado en base al tiempo correspondiente para dos horas clase de las instituciones educativas, que corresponde a un aproximado de 80 y 90 minutos. Como resultado final se propone un proyecto organizado por destrezas que sigue el modelo de aprendizaje basado en problemas dividido en 6 unidades didácticas y que es flexible de acuerdo a las necesidades, recursos y realidad de los centros educativos del Ecuador.

Palabras clave: ajedrez, proyecto, educación, currículo

Desarrollo

En la actualidad, autoridades, docentes y psicólogos buscan mecanismos ágiles que respondan las demandas de estudiantes y representantes quienes reclaman una educación de calidad y un desarrollo holístico. Ante los nuevos retos locales y mundiales provenientes del cambio de los paradigmas en la educación por la inclusión educativa, el uso de nuevas tecnologías y más recientemente, el impacto que ha tenido la pandemia, son más frecuentes las intervenciones que desarrollen diferentes capacidades y habilidades en menor tiempo a grandes grupos. Ante estas demandas se propone la enseñanza del ajedrez para el desarrollo de habilidades mentales y sociales en las diferentes etapas del desarrollo de la persona mediante proyectos escolares dentro de las instituciones educativas del Ecuador.

Es casi un siglo desde que Djakow, Petrowskim y Rudik iniciaron estudios sobre el ajedrez (Díaz, 2020) y a partir de ese primer trabajo se han encontrado diversos beneficios que este deporte brinda a sus practicantes en razonamiento lógico-matemático (Bazurto et al., 2021; Gárate et al., 2021), práctica de la creatividad (Matos et al., 2018), aceptación de normas (Avalos et al., 2019), mejora en el rendimiento académico (Ortiz et al., 2019),

análisis y planeación (Aciego et al., 2016), Potenciación de la Atención (Gárate et al., 2021), Inhibición cognitiva (Treviño et al., 2021), memoria de trabajo (Sandoval y Ramos, 2020) y relaciones espaciales (Guevara et al., 2019).

Dentro del ámbito escolar, la UNESCO en 1995 recomendó incluir el ajedrez en el currículo académico, por lo que varios países miembros a nivel mundial empezaron con la enseñanza de este deporte en sus aulas (Soler et al., 2016, p. 454). Además de aumentar el número de jugadores de ajedrez, la inclusión de este deporte provocó el inicio de diversos estudios en la población estudiantil. En México, Treviño y Tello (2021) mediante su estudio con 30 estudiantes de primaria divididos en dos grupos (control e investigación) concluyeron que el grupo que practicó ajedrez mostró un mayor desarrollo en inhibición cognitiva frente al de estudiantes que no practicó este deporte. En Perú se realizó un estudio en niños de edad escolar con diseño cuasi experimental, con pretest-postest y un grupo control. El grupo experimental tuvo clases de ajedrez durante tres meses y al final se encontró un efecto significativo en el desarrollo de razonamiento matemático, atención y concentración en el grupo experimental frente al grupo control. Los autores concluyen además la importancia de promover este deporte como herramienta pedagógica (Garate et al., 2021). En Argentina se desarrolló un estudio para medir las funciones ejecutivas y práctica de ajedrez en niños escolarizados. Se evaluaron 65 niños de 8 a 12 años entre practicantes y no practicantes encontrando que quienes practican ajedrez poseen mejores resultados en planificación, inhibición, memoria de trabajo y flexibilidad cognitiva frente a los no practicantes (Ramos et al., 2018). Otra experiencia en este país es el trabajo realizado por Diego Kovacic (2012) donde se ejecutó un programa de ajedrez en una escuela de Mar del Plata, obteniendo como resultado que los estudiantes de este programa obtenían mejores calificaciones. También el programa de Ajedrez escolar inicial de la Universidad de Punta de San Luis en Argentina demostró que practicar este deporte mejoraba la atención, concentración, planeación, imaginación, memoria, paciencia, autocontrol, raciocinio, creatividad y la inteligencia (Quiroga, 2011). En Ecuador, Achig (2012), encontró que luego de 5 meses de práctica continuada de ajedrez los niños que formaron parte de este estudio mejoraron sus calificaciones en matemáticas y además su autoestima general aumentó. Además de estudios sobre la mejora en habilidades sociales o cognitivas, el ajedrez se emplea para desarrollar aplicaciones que permitan un mejor aprendizaje. Como ejemplo en Ecuador, la aplicación móvil “Jaque Maitte” usa la gamificación para el aprendizaje del ajedrez (Llerena et al., 2019).

Sobre experiencias de la inclusión de la enseñanza del ajedrez en el Ecuador se ve un aumento luego de que el Ministerio de Educación de este país expidiera el acuerdo Nro. MINEDUC-ME-2016-00020-A, donde se introducen los proyectos escolares (PE) que buscan resultados interdisciplinarios respondiendo a los intereses y necesidades de los estudiantes (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016). Estos PE nacen a partir del aprendizaje basado en proyectos (ABP) que es una metodología desarrollada para mejorar capacidades del estudiantado mediante la acción, participación activa e involucramiento de los participantes, siendo este un enfoque novedoso en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las instituciones educativas (Duque y Largo, 2021). La intención de este trabajo, es proponer estrategias que permitan la enseñanza del ajedrez a través del ABP.

Para esta propuesta, se utilizará la codificación perteneciente al currículo ecuatoriano, lo que servirá para mantener el mismo tipo de lenguaje utilizado en las instituciones educativas. En este currículo cada asignatura se trabaja según destrezas con criterio de desempeño (DCD), las cuales son aprendizajes básicos que el estudiante debe adquirir al final de un ciclo educativo (Ministerio de Educación, 2019, p.21). Para la elaboración de las DCD se consultó a entrenadores de ajedrez para establecer las temáticas que deben ser tratadas a lo largo del proyecto y el orden de los mismos. La propuesta estará especificada para nivel 4 (básica superior) ya que según el currículo nacional en este nivel se podrá trabajar dos horas clase en los proyectos escolares, mientras que los niveles inferiores únicamente una hora clase, lo que no permitiría desarrollar todas las habilidades necesarias. Sin embargo, esta propuesta es flexible, por lo que no se niega la adaptación a otros niveles de básica o incluso bachillerato. Los proyectos escolares al ser interdisciplinarios deben trabajar otras áreas, así que se relacionará el ajedrez con otras áreas como ciencias sociales mediante la historia del ajedrez, países por los que migró el juego, cambios políticos que afectaron al juego y el arte de la guerra. En cuanto a matemáticas se trabajará el plano cartesiano en la notación algebraica, valor de las piezas, destreza lógica y cálculo mental. Para las ciencias naturales se puede investigar sobre la actividad del cerebro al jugar una partida del ajedrez, musculatura, consumo de calorías y como anécdota se contará la historia del mundial entre Karpov y Kasparov y cómo influyó este torneo en su organismo. Sobre lengua y literatura existen poemas inspirados en el ajedrez, historias de maestros y campeones internacionales. Además de estas áreas del conocimiento, el ajedrez se incluye como parte de la educación física y se puede trabajar lenguaje extranjero mediante la notación algebraica. Con estas consideraciones se proponen las siguientes destrezas con sus posibles actividades.

DCD	Estrategias
EF.PE.4.1.1. Comprender los diferentes beneficios que el Ajedrez puede brindar a las personas que lo practican.	1. Lluvia de ideas sobre los posibles beneficios que se puedan adquirir con la práctica del ajedrez. 2. Indicación general de las áreas que el ajedrez puede potenciar con su práctica. 3. Explicación de cómo el ajedrez puede relacionarse con las diferentes áreas del conocimiento (matemática, ciencias sociales, ciencias naturales, lengua y literatura).
EF.PE.4.1.2. Entender los posibles orígenes del ajedrez y la manera en que llegó a ser conocido alrededor del mundo.	1. Historia de Sissa. 2. Evolución del ajedrez, desde el Chaturanga hasta el juego que hoy conocemos.
EF.PE.4.1.3. Identificar la estructura de un tablero de ajedrez	1. Indicaciones sobre las casillas, centro, columnas, filas, diagonales, flancos, color de la cuadrícula y su posición.
EF.PE.4.1.4. Conocer el valor y los movimientos de las piezas de Ajedrez.	1. Explicación de la ubicación de cada pieza en el tablero y su significado. 2. Descripción de cada pieza comenzando por su valor, cantidad en el tablero, movimientos, ventajas y desventajas.

Tabla 1 Unidad 1 Nota. Elaboración propia.

Como parte de las actividades de la Tabla 1, para el cumplimiento de las destrezas y estrategias se recomienda en un primer momento evaluar los conocimientos previos que los estudiantes puedan tener sobre el ajedrez. Este diagnóstico incluye conocer la idea que tienen sobre el juego y si hay ya jugadores dentro del grupo. Otra actividad será la exposición de los beneficios que la práctica deportiva tiene en las personas, lo cual puede llevarse a cabo mediante una lluvia de ideas y comparar con los beneficios de otros deportes. Para conocer las historias del ajedrez y su posible origen se usará un mapamundi con la ruta que posiblemente siguió el ajedrez para su exportación al mundo. Se contará una de las historias más conocidas del origen del ajedrez en la que el sabio Sisa ayuda a un rey; como parte complementaria a esta historia se puede solicitar que los estudiantes traten de resolver el problema que plantea este sabio. Para explicar la estructura del tablero se dibujará una cuadrícula de 8 x 8 cuadros, alternando colores claros y oscuros, luego se indicarán los elementos que forman el tablero. Como posible actividad se enviará a elaborar un tablero con cualquier material (de preferencia con materiales reciclados). Se explicará pieza por pieza su movimiento con los respectivos rasgos característicos, para practicar el movimiento se pedirá que jueguen frente a sus pares. Se realizarán operaciones básicas con

los valores de cada pieza con el objetivo de interiorizar la importancia de estas; además, se colocarán diferentes posiciones de una partida para que los estudiantes puedan identificar el número de jugadas posibles que el estudiante puede realizar. Otra actividad integradora con el arte puede ser la pintura, dibujo o escultura de una de las piezas del ajedrez. Los recursos para estas actividades serán: formato de evaluación diagnóstica, sala de ajedrez o en su defecto un salón, tableros con sus piezas de ajedrez, cuaderno a cuadros, hojas de papel A4 cuadriculadas, pizarra, material de escritura, historia de Sisa, material reciclado y mapamundi.

DCD	Estrategias
EF.PE.4.2.1. Identificar el jaque y jaque mate en una partida de ajedrez.	1. Explicación del término “jaque” y las diferentes opciones que un jugador puede usar para liberarse del mismo. 2. Explicación del término “jaque mate” y su significado en el ajedrez. 3. Resolución de problemas sobre jaque y jaque mate.
EF.PE.4.2.2. Distinguir los diferentes tipos de tablas (empate) en una partida de ajedrez.	1. Comprender las diferentes situaciones que pueden llevar a una posición de empate durante una partida. 2. Diferenciación entre jaque mate y mate ahogado.
EF.PE.4.2.3. Reconocer las jugadas especiales del ajedrez y su correcto uso en una partida.	1. Investigación sobre las jugadas especiales dentro del ajedrez. 2. Exposición de las jugadas “enroque”, “peón al paso” y “coronación” y su uso en una partida de ajedrez. 3. Ejemplificación de las jugadas especiales.
EF.PE.4.2.4. Anotar una partida de Ajedrez mediante su simbología; tanto para jugadas, capturas y movimientos especiales.	1. Explicación de la simbología de cada pieza, fila, columna y concepto dentro del ajedrez. 2. Práctica de juego entre pares, usando todos los conocimientos adquiridos.

Tabla 2. Unidad 2. Nota. Elaboración propia.

Como parte de las actividades referentes a la Unidad 2 se colocarán problemas de resolución en 1 jugada para dar jaque y jaque mate a los rivales. Se incluirán juegos de respuesta sobre jaque y jaque mate como bingos o juegos parecidos; además, actividades de diferenciación entre jaque, jaque mate y mate ahogado. Explicar qué es el empate en el ajedrez, cómo se puede llegar a esta situación y cómo forzarlo en caso de ser necesario.

Mediante la técnica del Flipped Classroom, se pedirá investigar las jugadas especiales y en el aula se explicará mediante ejemplos en un tablero la forma de ejecutarlas de acuerdo a las reglas para su uso. Para enseñar la forma de anotar una partida de ajedrez, se partirá del conocimiento del plano cartesiano, posteriormente se indicará la simbología de una partida y se procederá a realizar la notación en partidas. Esta destreza es clave ya que mediante la notación será posible revisar las partidas propias, de pares e incluso seguir partidas de maestros internacionales y grandes jugadores a través de la historia. Los recursos a usar serían sala de ajedrez o en su defecto un salón, tableros con sus piezas de ajedrez, cuaderno a cuadros, hojas de papel a4 cuadriculadas, pizarra, material de escritura, planilla de ajedrez y material con problemas de ajedrez.

DCD	Estrategias
EF.PE.4.3.1. Conocer los tipos de mate más comunes en el ajedrez en la apertura o al final de la partida.	1. Ejemplificación del mate del pasillo, del pastor, de la coz, de legado y el mate loco. 2. Explicación de cómo dar jaque mate cuando se tiene dos Torres contra Rey; una Torre y Dama contra Rey; Rey y Dama contra Rey; Rey y Torre contra Rey. 3. Partidas de entrenamiento.
EF.PE.4.3.2. Aplicar estrategias como la clavada en una partida de ajedrez.	1. Explicación de la manera en clavar una pieza contraria y sus posibles ventajas en una partida. 2. Muestra del jaque doble, ataque doble y jaque a la descubierta y sus posibles ventajas en una partida. 3. Explicación del doblete y cómo obtener ventaja de esta estrategia.

Tabla 3 Unidad 3. Nota. Elaboración propia.

Con respecto a la Unidad 3, las actividades recomendadas para enseñar los tipos de jaque mate más conocidos se pedirá que se coloquen en parejas y cada vez que se explique un mate nuevo, los estudiantes deberán repasarlo en su tablero, para lo cual se turnarán las fichas blancas y negras, logrando que todos puedan practicar. Se realizarán problemas como parte del entrenamiento, donde se colocarán diferentes posiciones a partir de las cuales buscarán dar jaque mate a sus compañeros de acuerdo a los ejemplos estudiados. Es importante al fin de esta unidad didáctica consolidar los conocimientos aprendidos hasta este punto, por lo que dará tiempo para que puedan realizar partidas de práctica entre pares, con la supervisión de la persona a cargo, y de ser factible se realizarán partidas simultáneas entre docente y estudiantes. Estas partidas deberán ser anotadas para poder retroalimentar el juego. De acuerdo a la malla curricular, al terminar esta unidad didáctica se rendirá el examen quimestral, mismo que puede ser una exposición o casa abierta con la temática de ajedrez, incluyendo un “ajedrez viviente” y exponiendo las actividades

realizadas a lo largo de estos meses. Como recursos se necesitará una sala de ajedrez o en su defecto un salón, tableros con sus piezas de ajedrez, cuaderno a cuadros, hojas de papel a4 cuadriculadas, pizarra, material de escritura, planilla de ajedrez, material con problemas de ajedrez, cuadros sinópticos de la información, ajedrez gigante, disfraces, material previo.

DCD	Estrategias
EF.PE.4.4.1. Comprender las ventajas del uso de aperturas para el desarrollo de una partida de ajedrez.	1. Recomendaciones para iniciar una partida de ajedrez 2. Lluvia de ideas sobre las ventajas que han tenido desde la experiencia el haber tenido un buen inicio en sus respectivas partidas.
EF.PE.4.4.2. Aplicar la Apertura Española, Defensa Siciliana, Gambito de Dama y sus variantes en una partida de ajedrez.	1. Explicación de la apertura española, sus jugadas básicas y práctica entre pares. 2. Explicación de la defensa siciliana, sus jugadas básicas y práctica entre pares. 3. Explicación del gambito de dama, sus jugadas básicas y práctica entre pares. 4. Aplicación de las aperturas en partidas de práctica 5. Inicio de un torneo interno

Tabla 4 Unidad 4. Nota. Elaboración Propia

En la Unidad 4 se inicia a profundizar en aspectos más específicos del ajedrez. El primer punto a trabajar serán las aperturas o inicio del juego. Para explicar las recomendaciones de la apertura en una partida de ajedrez, se hará un listado y luego se pedirá que practiquen con uno de sus compañeros. Se mostrará cuáles son las jugadas básicas aperturas conocidas como la española, defensa siciliana y gambito de dama iniciando por la ejemplificación en un tablero, luego se dictarán las jugadas respectivas y finalmente practicarán iniciando su partida con esta apertura. Además de las jugadas básicas, se enseñarán las variantes más conocidas de las aperturas. Se entregarán partidas ejemplo de las mismas jugadas por campeones mundiales. Se realizará un torneo interno mediante el sistema suizo, usando el programa para este tipo de eventos: Swiss Manager a 7 rondas. La finalidad es motivar a la práctica de este deporte. En esta unidad didáctica se jugarán dos rondas. Los recursos se mantendrán como las unidades anteriores con una sala de ajedrez o un salón, tableros con sus piezas de ajedrez, cuaderno a cuadros, hojas de papel a4 cuadriculadas, pizarra, material de escritura, planilla de ajedrez, material con partidas ejemplo, computadora con el programa swiss manager.

DCD	Estrategias
EF.PE.4.5.1. Conocer los conceptos básicos del medio juego en el ajedrez para un mejor control de la partida.	1. Explicación de conceptos como punto fuerte, control de columnas abiertas, grupo de peones, dominio de la séptima fila, doblar torres. 2. Puesta en práctica mediante problemas y partidas entre pares
EF.PE.4.5.2. Conocer los conceptos básicos de las finales en ajedrez para culminar una partida.	1. Explicación de conceptos como peón pasado, la oposición, regla del cuadrado para la coronación, zugzwang, finales teóricos y la actividad del rey. 2. Puesta en práctica mediante problemas y partidas entre pares

Tabla 5 Unidad 5 Nota. Elaboración Propia

En la Unidad 5 para explicar los conceptos de punto fuerte, clavada, control de columnas abiertas, grupo de peones, dominio de la séptima fila, doblar torres, peón pasado, oposición, entre otras, se ejemplificará en un tablero las posibles opciones. Se brindarán explicaciones de cómo obtener ventaja de estas situaciones para tener la posibilidad de un mejor resultado a final de la partida. Luego de la explicación se pedirá a los estudiantes que puedan practicar estos conceptos con sus pares. Se continuará con el torneo interno, dentro del cual se jugarán 2 rondas más. Se entregarán problemas a resolver sobre los conceptos estudiados. Como parte de los recursos necesitaremos una sala de ajedrez o aula de clases, tableros con sus piezas de ajedrez, cuaderno a cuadros, hojas de papel A4 cuadriculadas, pizarra, material de escritura, planilla de ajedrez, material con problemas a resolver, computadora que tenga el programa Swiss Manager. Esta unidad didáctica completa las habilidades básicas para comprender los aspectos más relevantes y básicos del ajedrez clásico, dejando para última unidad lo referente a otros tipos de modalidades en la práctica de este deporte.

DCD	Estrategias
EF.PE.4.6.1. Conocer el reloj de ajedrez para el control del tiempo y usarlo en partidas relámpago o blitz.	1. Comprensión del uso del reloj de ajedrez para la modalidad blitz. 2. Práctica con reloj en partidas con pares.
EF.PE.4.6.2. Entender otras modalidades del ajedrez como la simultánea y la partida a ciegas.	1. Explicación de la partida simultánea y partida con todos los estudiantes. 2. Explicación de la partida a ciegas y dar ejemplos a nivel mundial.

Tabla 6 Unidad 6. Nota. Elaboración Propia

En esta unidad final se explicará el uso del reloj, los objetivos que tiene, evolución en la historia y las ventajas que trae. A los que posean celular táctil se les pedirá que se descarguen alguna aplicación gratuita del reloj de ajedrez. A partir del conocimiento sobre el reloj, se enseñará la modalidad de ajedrez rápido o Blitz, permitiendo a los estudiantes practicar este tipo de partidas también llamadas relámpago. Las partidas tendrán un límite de 5 minutos por jugador. Otra modalidad que se enseñará será la simultánea, en la cual el docente jugará esta modalidad con los estudiantes. Dependiendo del tiempo y los recursos se podría contra dos estudiantes por tablero o invitar a jugadores con experiencia para que tengan la oportunidad de practicar con jugadores que practiquen normalmente este deporte. Esta actividad puede ser desarrollada en alguna casa abierta o evento de la institución, a manera de mostrar lo aprendido a lo largo del año escolar. Otra modalidad a enseñar será el ajedrez a ciegas. Como práctica se pedirá ver el tablero sin piezas e imaginar el orden de una de las aperturas estudiadas previamente. El docente puede seguir con las piezas blancas. Se finalizará el torneo interno con las últimas tres partidas y se premiará a los vencedores del mismo. Se debe tomar en cuenta que todos los estudiantes deben tener algún tipo de recompensa por participar de este torneo amistoso. Estas actividades pueden ser paralelas a las jornadas deportivas que los estudiantes tienen a lo largo del año, incluyendo demostración de partidas, simultáneas y torneos. Como parte de los recursos se utilizará una sala de ajedrez o salón, tableros con sus piezas de ajedrez, cuaderno a cuadros, hojas de papel a4 cuadriculadas, pizarra, material de escritura, planilla de ajedrez, computadora, programa swiss manager, medallas o premios, mesas, sillas, relojes de ajedrez o celulares con aplicación del reloj de ajedrez.

Como se ha mencionado, mediante esta propuesta se busca alcanzar un desarrollo integral por parte de los estudiantes de la básica superior en Ecuador. Al existir flexibilidad en el currículo, las actividades propuestas son únicamente recomendaciones, ya que dependiendo de la realidad del entorno se pueden proponer diferentes acciones tomando en consideración las destrezas planteadas. En el caso de aplicar este proyecto en niveles

inferiores como básica elemental o media, con una hora clase semanal se pueden eliminar destrezas de la Unidad 4 y 5, dando más espacio para el aprendizaje de las destrezas referentes al aprendizaje básico de este deporte. También las actividades pueden incluir medios tecnológicos, ya que existen diferentes plataformas en línea que permiten jugar partidas con personas de otros países o crear salas exclusivas para los estudiantes del curso.

Referencias

- Achig, José (2012). *Incidencia de la enseñanza del ajedrez en el rendimiento escolar, en matemáticas y el desarrollo de la autoestima en los y las estudiantes del 6to año de Educación Básica de la Unidad Educativa Hermano Miguel De La Salle – Cuenca en el periodo de enero-junio de 2012*. (tesis de posgrado). Universidad De las Fuerzas Armadas, Sangolquí, Ecuador.
- Aciego, Ramón; García, Lorena y Betancort, Moisés (2016). Efectos del método de entrenamiento en ajedrez, entrenamiento táctico versus formación integral, en las competencias cognitivas y sociopersonales de los escolares. *Universitas Psychologica*, 15(1) 165-176. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-1.emea>
- Avalos, Blanca et al. (2019). Influencia del ajedrez en el desarrollo integral del hombre. *Universidad Ciencia y Tecnología*, 2(2),100-108. <https://uctunexpo.autanabooks.com/index.php/uct/article/view/226>
- Bazurto, Jennifer et al. (2021). Contribución del ajedrez al aumento de la capacidad comprensión matemática. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 6(1), 124-131.
- Díaz, Rolando. (2020). Sistema de juegos para la familiarización con el ajedrez, en los escolares del primer ciclo de la enseñanza primaria. *Revista PODIUM*, 15(2), 263-278
- Duque, Valentina y Largo-Taborda, Wilson (2021). Desarrollo de las competencias científicas mediante la implementación del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en los estudiantes de grado quinto del Instituto Universitario de Caldas (Manizales). *PANORAMA*, 15(28), 143-156. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v15i28.1821>
- Gárate-Quispe, Jorge et al. (2021). Efecto de la enseñanza de ajedrez en las habilidades matemáticas, de atención y concentración en niños en edad escolar de la amazonía peruana. *Apuntes Universitarios*, 11(1), 1-22. <https://doi.org/10.17162/au.v11i1.542>
- Guevara, Sheyla et al. (2019). Talleres de ajedrez para desarrollar relaciones espaciales en niños de 5 años. *Conocimiento para el Desarrollo*, 10(1), 107-109. <https://doi.org/10.17268/CpD.2019.01.16>
- Kovacic, Diego (2012). Ajedrez en las escuelas. Una buena movida. *Revista Latinoamericana de Ciencias Psicológicas*, 4(1), 29-41.
- Llerena, Joe et al. (2019). Aplicación móvil para fortalecer el aprendizaje de ajedrez en estudiantes de escuela utilizando realidad aumentada y m-learning. *RISTI - Revista Iberica de Sistemas e Tecnologias de Informacao*, 2019(E22), 120-133.

- Matos De Rojas, Yyraima et al. (2018). Inteligencias que Desarrolla el Estudiante Jugador de Ajedrez. *Revista Cientific*, 3(8), 248–271. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.8.13.248-271>
- Ministerio de Educación del Ecuador (MINEDUC; 2016, 17 feb.). ACUERDO Nro. MINEDUC-ME-2016-00020-A: *Registro Oficial No. 731*.
- Ministerio de Educación del Ecuador (2019). *Currículo de los niveles de Educación Obligatoria. Subnivel Superior*. Quito: MINEDUC.
- Ortiz-Pulido, Ricardo et al. Evidencia neurocientífica apoya que el ajedrez mejora el rendimiento académico en la escuela. *Revista Mexicana de Neurociencia*, 20(4), 194-199. <https://doi.org/10.24875/rmn.m19000060>
- Quiroga, Sergio (13-17 de junio de 2011). *Participación de los alumnos en ajedrez* [ponencia]. 9no Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Física, La Plata, Argentina.
- Ramos, Larisa; Arán, Vanessa y Krumm, Gabriela (2018). Funciones ejecutivas y práctica de ajedrez: un estudio en niños escolarizados. *Psicogente*, 21(39), 25-34. <https://doi.org/10.17081/psico.21.39.2794>
- Sandoval-Tipán, Luis y Ramos-Galarza, Carlos (2020). Efectos Del Ajedrez en el Funcionamiento Neuropsicológico Infantil de la Memoria de Trabajo y la Planificación. *Revista Ecuatoriana de Neurología*, 29(2), 46-51. <https://doi.org/10.46997/revecuatneurol29200046>
- Soler, José et al. (2016). *Inteligencia Emocional y Bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. Zaragoza, España: Ediciones Universidad San Jorge.
- Treviño, Saúl y Tello, Juan (2021). Inhibición cognitiva y ajedrez: un estudio en alumnos de educación primaria. *Revista de estudios y Experiencias en Educación REXE*, 20(42), 273-290. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212042trev>



Reflexiones epistemológicas en torno a los aportes de las neurociencias a la enseñanza deportiva

Santiago Marengo

IDH (Instituto de Humanidades, CONICET, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina –
IPEF (Instituto Provincial de Educación Física, Córdoba, Argentina)

santima5@hotmail.com

Resumen

El trabajo señala un posible problema en una idea extendida en los ámbitos de reflexión en torno a la educación física según la cual las ciencias cognitivas y las neurociencias son incapaces de hacer aportes significativos a esta asignatura escolar. Concretamente, plantea que si tal idea se fundamenta en una apreciación reduccionista respecto a las teorías de esas ciencias, entonces debería presentar argumentos en contra del funcionalismo, el cual las defiende de las apreciaciones reduccionistas y es el punto de vista dominante al respecto.

Palabras clave: educación física, neurociencias, ciencias cognitivas, filosofía, epistemología

En los ámbitos de reflexión en torno a la EF (congresos, revistas, ensayos, etc.), a menudo se señala con espíritu crítico que las ciencias cognitivas y las neurociencias son incapaces de hacer aportes significativos a la disciplina. Estas, se dice, no tratan los aspectos culturales, sociales, políticos e históricos involucrados en los objetos de conocimiento de interés para la disciplina (deportes, gimnasia, danza, etc.), los cuales son el principal propósito de la educación. Actualmente, algunos autores (Rocha Bidegain y Adorni, 2021; Rocha Bidegain et al. 2019; Rocha Bidegain, 2012; Crisorio et al., 2010 –en adelante, llamaré a estos autores “los críticos de la EF”)¹ vehiculizan esta idea a través de un marco teórico y conceptual crítico de, y alternativo a, la EF. Según los autores, la EF suscribe a un “programa de investigación naturalista y sustancialista”²; esto es, un proyecto científico caracterizado por dedicarse a explicar específica y únicamente la “*res extensa*” (en referencia a la distinción cartesiana entre *res cogitans* y *res extensa*) a través de mediciones, cuantificaciones, descripción de

1 El objeto de crítica de estos autores es la EF en su conjunto, la cual asocian a los trabajos de Batalla (2000) y Ruiz Pérez (1995; 1994), y por afinidad en las ideas, conceptos y supuestos puede extenderse a los de Díaz Lucea (1999), Durand (1988) y Oña Sicilia et al. (1999). No obstante, el eje de sus discusiones no es la EF física en general, sino la enseñanza deportiva en particular. A los fines de no distorsionar las ideas de los autores seguiré utilizando el término “EF” para referirme al objeto de crítica de los autores.

2 Aquí, a mi modo de ver, hay un problema en la crítica de estos autores de la cual no me ocuparé en el presente trabajo. Estudiar cosas es diferente de enseñar cosas. Un programa de investigación como el “naturalista”, siguiendo las ideas de los autores, está dedicado a estudiar las cosas, no a enseñarlas. Por el contrario, la EF, en tanto asignatura escolar, está dedicada a enseñar, no a estudiar. En este sentido, para comprender la idea de una EF “naturalista” o “sustancialista” no basta con describir un proyecto científico. Esta última debería ser complementada con una descripción adicional respecto al modo en que opera o se traduce tal proyecto en una propuesta educativa. Pero esto último no es hecho explícito por los autores.

mecanismos, formulación de leyes universales, etc. Bajo estos preceptos, señalan los críticos de la EF, el proyecto en cuestión muchas veces soslaya los aspectos subjetivos involucrados en algunos fenómenos. Particularmente, al abordar el cuerpo, en cuyo caso no repara en el hecho del sentido o el significa particular adquirido por este diferentes contextos sociales, políticos, culturales e históricos. En línea con ello, señalan, el proyecto pierde de vista el carácter de práctica inherente a la actividad del cuerpo porque intenta explicar todos los aspectos de este último como si de una cosa más del mundo físico se tratara.

La EF, dicen los críticos de la EF, se alinea a este programa a través de diversas teorías. Entre ellas, las de la ciencia cognitiva y las neurociencias del control y el aprendizaje motor (Schmidt, 1975; Adams, 1970). Estas últimas, dicen, se ocupan muy puntualmente de la mecánica el movimiento, entendida esta como un efecto de procesos cerebrales y no de los propósitos e intenciones (estados mentales) de un sujeto desenvolviéndose en un contexto social, político, cultural e histórico determinado.³ La siguiente es una formulación muy clara al respecto:

Sus teorías [las de la EF] no tratan de la acción corporal sino de los mecanismos y procesos neuropsicofisiológicos que la hacen posible en todos los seres humanos, considerados unificados, equiparables y normales, con lo que prescinden de la condición particular y la separan al mismo tiempo, del cuerpo y de la cultura, es decir del sentido. [...]. Lo que se ha perdido de vista hasta aquí es que los seres humanos somos seres culturales, no biológicos (Rocha Bidegain, 2012, p. 58).

¿Hay en las apreciaciones de los críticos de la EF una idea reduccionista acerca de las ciencias cognitivas y las neurociencias? Es decir, ¿Asumen estos autores que las señaladas teorías del control y el aprendizaje motor explican los estados mentales implicados en la acción bajo la idea de que en rigor no son más que un puñado de estados cerebrales? A mi modo de ver este es el caso y por lo tanto, creo, estos autores no están tomando en cuenta al funcionalismo, es decir, el punto de vista según el cual las teorías en cuestión tienen, justamente, la virtud de explicar los estados mentales sin reducir. Este punto de vista claramente pone reparos a los planteamientos de los críticos de la EF y debería atenderse, pues es dominante en las discusiones respectivas.

En filosofía, reducir es traducir un marco de referencia (esto es, un conjunto de conceptos, principios y proposiciones referidos a un fenómeno) a otro presuntamente más adecuado. Es decir, es una cuestión de traducción de lenguajes cuyo objetivo es pasar de uno a otro en virtud de alguna ganancia explicativa al hacerlo. Generalmente, quienes defienden algún tipo de reduccionismo lo hacen dentro de un posicionamiento materialista y naturalista, es decir, bajo una idea según la cual solo existe la materia (la *res extensa*, si seguimos con las nomenclaturas cartesianas) y que las especulaciones ontológicas (acerca de las entidades materiales) deben guiarse por los resultados de las ciencias naturales.

3 En contrapartida con este modo de abordar el cuerpo, los autores proponen un marco alternativo al cual ellos mismos denominan "Educación Corporal" (EC). Este último, señalan, suscribe a un programa científico "logicista" caracterizado por ocuparse puntualmente de la dimensión semántica del cuerpo, es decir, de su significado en el entramado de las prácticas sociales en las cuales se ve inmerso. En el contexto de este programa, la EC aborda un grupo de prácticas sociales particulares: el deporte, la gimnasia, la danza, etc., las cuales están presentes en las actividades típicamente desarrolladas en EF, aunque sin ser consideradas en tanto objetos de conocimiento.

Muchas veces, las ideas reduccionistas se inclinan por el fisicalismo, es decir, la idea según la cual las únicas entidades que existen son las postuladas por la física: átomos, moléculas, energía, electrones, etc.

En la historia de la ciencia hubo muchos casos de reducción. Por ejemplo, la noción de “calor” o “frescura”, en referencia al estado de un cuerpo, por algunas teorías medievales para explicar la temperatura de los cuerpos. Hoy contamos con teorías físicas, en las cuales esos términos pueden entenderse bajo el concepto de “energía del movimiento de las moléculas componentes del cuerpo”, donde el concepto de “calor” ahora puede entenderse (traducirse) a “alto valor medio de energía cinética molecular” y “frío” como idéntico a “bajo valor medio de energía cinética molecular” (Churchland, 1985, p. 51).

En el contexto de la filosofía de la mente, las ciencias cognitivas y las neurociencias el reduccionismo es planteado por el “materialismo reduccionista” o la “teoría de la identidad”. Este punto de vista propone que los estados mentales son una y la misma cosa que, o idénticos a, los estados cerebrales. En línea con ello, la psicología de sentido común (el lenguaje con cual habitualmente nos referimos a los estados mentales de los otros agentes para explicar su comportamiento) puede traducirse a un lenguaje científico capaz de describir los estados cerebrales. De ese modo, se asume, conceptos tales como los de “creencia” y “deseo”, propios del primero, podrían sustituirse con conceptos tales como “activación en la corteza prefrontal o de la ínsula” propios del segundo (Churchland, 50-52).

Como todo en filosofía, el materialismo reduccionista ha sido criticado por puntos de vista alternativos. El funcionalismo es uno de ellos. Según este último, los estados mentales no son estados cerebrales, sino cosas que hace el cerebro (son funciones cerebrales). El dolor, por tomar un ejemplo, no es un patrón de activación neuronal determinado, sino un complejo entramado funciones implementadas por el cerebro del agente ante una situación traumática (una lesión, por ejemplo). Es decir, lo importante para el funcionalismo es lo que el cerebro hace ante ese hecho traumático: produce sensaciones de angustia, incomodidad o peligro, trae a colación recuerdos de acontecimientos pasados en los cuales se presentaron esas sensaciones, produce razonamientos prácticos para proteger al organismo de daños mayores, cuidar la zona afectada, etc. (Churchland, p. 63-64).

Ahora bien, rechazar la teoría de la identidad no implica rechazar el materialismo o el naturalismo. El funcionalismo, justamente, asume lo segundo y rechaza lo primero. Es materialista en tanto no requiere postular la existencia de algo no-material (el alma o la *res cogitans* cartesiana, por ejemplo) a lo cual identificar los estados mentales. El cerebro es una cosa conformada por átomos, energía, moléculas, etc. Aún así, es anti-reduccionista porque no identifica los estados mentales con los estados de esa materia, sino con el entramado de funciones a los cuales da lugar la misma: esa cosa hace cosas. Una consecuencia de adoptar un punto de vista funcionalista, entonces, es desvincular los estados mentales de los soportes físicos que los realizan (lo cual, lo relevante del dolor, en términos epistémicos, no es el soporte en el cual se implementa, sino el hecho de tener una función). Es más, para el funcionalismo el cerebro humano no el único soportes físico capaz de producir estados mentales. También pueden hacerlo los cerebros de otros animales e incluso en el *hardware* de los ordenadores.

Bajo esos preceptos, el funcionalismo defiende a las teorías de la ciencia cognitiva, cuya principal característica es la de descomponer las capacidades del agente en sub-capacidades (funciones cerebrales) tales como percibir, almacenar datos, activar comandos motor, etc. y describir el procesamiento de información subyacente a la integración de esas funciones (Drayson, 2014, 2012). Gracias a ello, señalan los defensores del funcionalismo (Fodor 1975, Dennett 1989), explican cómo es posible producir esas capacidades, sin requerir descripciones acerca del soporte físico en el cual se implementan. Las teorías de Schmidt (1975) y Adams (1970) son, justamente, casos paradigmáticos en este sentido. Estas explican la producción de habilidades motoras como si fuera el resultado de un procesamiento de la información llevado a cabo por un complejo entramado de funciones (percepción, atención, aprendizaje, toma de decisión y memoria), en el cual se transforman entradas sensoriales (datos acerca del mundo, el resultado de las acciones, etc.) en salidas motoras, independientemente de cuales sean los estados cerebrales implicados en estos fenómenos.

Volviendo al caso de los autores críticos de la EF, si su idea de que las ciencias cognitivas y las neurociencias son incapaces de hacer aportes significativos a la EF se sostiene en un señalamiento de reduccionismo respecto a las teorías de Schmidt y Adams, entonces deberían mostrar que algo está mal en el funcionalismo. De no hacerlo, estarían pasando por alto muchas de las discusiones filosóficas en torno a la explicación psicológica y dominio de este posicionamiento filosófico en ellas.

Consideraciones finales

En este trabajo señale un posible problema en la idea según la cual las teorías de las ciencias cognitivas y las neurociencias son incapaces de hacer aportes significativos a la EF. Concretamente, planteé que si esta fundamenta en una apreciación reduccionista respecto a las teorías de esas ciencias, entonces estaría pasando por alto el punto de vista dominante en las reflexiones en torno a esas ciencias, el cual las defiende, justamente, de las apreciaciones reduccionistas: me refiero al funcionalismo.

Este señalamiento no es un argumento en favor de los beneficios de las ciencias cognitivas y las neurociencias para la EF: no señala cuales podrían ser los aportes significativos de las respectivas teorías hacia esta asignatura escolar. Solo desbarata las razones por las cuales algunos autores parecieran creen que este es el caso, ante lo cual advierte la necesidad de refinar los argumentos correspondientes.

Por ahora, los autores ocupados de estas cuestiones (a quienes aquí denominé “los críticos de la EF”) sencillamente asumen la ocurrencia de un programa científico “sustancialista/naturalista”, subsumen a este las teorías de las ciencias cognitivas y las neurociencias y, a mi modo de ver, derivan a partir de ello una apreciación reduccionista de las mismas. En favor de estos autores cabría reconocer que las discusiones entre filósofos, sobre todo las de trazo tan fino como la que da lugar al punto de vista funcionalista, muchas veces no penetran en los debates de otras áreas o campos de conocimiento, a pesar de ser potencialmente relevantes en ellas. Quizás los críticos de la EF están abordando un tema (profundamente) filosófico sin advertirlo. Quizás la tarea de reconocer que este es el caso

deba recaer en los filósofos y no en esos autores. Esta es, justamente, la dirección hacia la que apuntó el presente trabajo.

Bibliografía

- Batalla, A. (2000). Habilidades motrices. INDE.
- Crisorio, R., Giles, M., Lescano, A., & Bidegain, L. R. (2010). El aprendizaje motor: un problema epigenético. *Educación Física y Deporte*, 29(2), 199-212.
- Dennett, D. C. (1989). *The intentional stance*. MIT press.
- Díaz Lucea, J. (1999). La enseñanza y aprendizaje de las habilidades y destrezas motrices básicas. INDE.
- Drayson, Z. (2012). The uses and abuses of the personal/subpersonal distinction. *Philosophical perspectives*, 26, 1-18.
- Drayson, Z. (2014). The personal/subpersonal distinction. *Philosophy Compass*, 9(5), 338-346.
- Durand, M. "El Niño y el Deporte" Editorial Paidós. Barcelona, España. 1988.
- Fodor, J. A. (1975). *The language of thought* (Vol. 5). Harvard university press.
- Oña Sicilia, A., Martínez Marín, M., Moreno Hernández, F., & Ruiz Pérez, L. M. (1999). Control y aprendizaje motor (Oña Sicilia, A.). Síntesis.
- Rocha Bidegain, A. L. (2012). El aprendizaje motor: Una investigación desde las prácticas [Tesis de posgrado presentada en para optar al grado de Magíster en Educación Corporal., Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación]. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.813/te.813.pdf>
- Rocha Bidegain, Á. L., & Adorni, M. (2021). Neurosciences and education at school: from mental capital and emotional education to teaching. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 14.
- Rocha Bidegain, A. L., Pagola, M. L., Portos, M. E., Cabrera Durán, M. C., & Adorni, M. (2019). Prácticas corporales y educación del cuerpo: el discurso Neurocientífico como imposible para la enseñanza. In XIII Congreso Argentino y VIII Latinoamericano de Educación Física y Ciencias (Ensenada, 30 de septiembre al 4 de octubre de 2019).
- Ruiz Pérez, L. M. (1994). Desarrollo motor y actividades físicas. Gymnos.
- Ruiz Pérez. (1995). Competencia motriz: Elementos para comprender el aprendizaje motor en educación física escolar. Gymnos.
- Schmidt, R. A. (1975). A schema theory of discrete motor skill learning. *Psychological Review*, 82(4), 225-260. <https://doi.org/10.1037/h0076770>



El deporte es la excusa.

Aproximaciones etnográficas a las relaciones de género y acciones de gestión municipal en torno a las actividades deportivas del Parque Educativo Norte de la Ciudad de Córdoba

María Esteve
esteve.meri@gmail.com

Manuela Pino
CONICET-CIFFYH
mpinovillar@gmail.com

Resumen

El propósito de la ponencia es presentar avances interpretativos de una investigación socioantropológica en curso (CIFFyH-UNC). El objetivo principal de dicha investigación es explorar la manera en que determinadas políticas de gobierno municipal son desplegadas cotidianamente en un Parque Educativo de la ciudad de Córdoba, a través de una serie de acciones de gestión referidas al deporte y cómo tales acciones se articulan en una trama socioeducativa local. Nos interesa analizar la sociabilidad en las relaciones de género que atraviesan las clases de 'Entrenamiento para madres', centrándonos en las perspectivas de quienes las llevan a cabo (tanto en la planificación y coordinación como en su dictado) y sus asistentes. Proponemos analizar de manera situada el deporte como práctica que promueve espacios de encuentro entre pares pensados 'para mujeres'; el ejercicio de ciudadanía de las mujeres que asisten al parque, quienes se mueven entre ser tuteladas y valoradas por lxs agentes estatales; y la descripción que surgió en varias entrevistas del parque como 'nexo' y su relación con el barrio, ligada a la historia de construcción del lugar y sus constantes conflictos para instalarse y sostenerse como un 'espacio seguro'.

Palabras clave: deporte; educación; gestión; género.

Introducción

El propósito de esta ponencia es presentar algunos avances interpretativos de una investigación socioantropológica en curso en el marco de una beca para Proyectos Orientados y Acotados (CIFFyH-UNC). El objetivo principal de dicha investigación es explorar la manera en que determinadas políticas de gobierno municipal son desplegadas cotidianamente en un Parque Educativo (PE) de la ciudad de Córdoba, a través de acciones de gestión referidas al deporte y cómo se articulan en una trama socioeducativa local.

Tomamos como referente empírico las actividades deportivas o físicas -principalmente “entrenamiento para madres”- y otras actividades educativas llevadas a cabo en el Parque Educativo Norte de la ciudad de Córdoba. Sumamos también entrevistas realizadas a trabajadoras y funcionarias de la institución, conversaciones informales con docentes y demás personal. Nos interesa analizar las relaciones de género que atraviesan las clases, centrándonos en las perspectivas de quienes las llevan a cabo (tanto en la planificación y coordinación como en su dictado) y sus asistentes.

En el año 2013, se establece la creación del fondo “Córdoba Ciudad Educadora” (Ord. N° 12.174), donde se conciben a los Parques Educativos como política del Plan de Educación Municipal. Actualmente, existen cuatro Parques en la Ciudad de Córdoba ubicados en zonas periféricas y distribuidos según los puntos cardinales: Norte, Noroeste, Sur y Sureste; inscribiéndose en una lógica de desconcentración y descentralización de la administración municipal. Estos espacios cuentan con actividades que abarcan una variedad de líneas como el deporte, la cultura, el arte, la tecnología, apoyos escolares y diversos programas destinados a la educación, entre ellos el Programa Volvé a la Escuela. Durante la pandemia y el aislamiento social obligatorio por COVID-19, los Parques Educativos realizaron actividades virtuales mediante el formato “Parques Educativos en Casa” y devinieron centros de testeo, atendiendo otras necesidades vecinales. En este sentido, los Parques Educativos Municipales, pueden entenderse como espacios educativos de gestión municipal, en los cuales se intersectan procesos locales de intervención estatal que dejan rastros y marcas particulares en las experiencias educativas de quienes allí asisten y que forman parte de una compleja trama socioeducativa local.

En una primera instancia, como hipótesis orientadora de la investigación, planteamos que lo “deportivo” constituye y conforma acciones gubernamentales (Shore y Wright, 1997) que vehiculizan actuaciones municipales en pos de objetivos tales como la inclusión social, la participación ciudadana y el cumplimiento de derechos. A lo largo del trabajo de campo, surgió con fuerza la importancia de la relación entre las actividades del parque y las ‘necesidades’ del barrio, conformando un vínculo que sostiene la cotidianeidad del espacio. Reconocemos que el campo educativo se constituye como uno de los pilares sobre los cuales se asienta el desarrollo e implementación de diversas políticas gubernamentales orientadas a la educación (Neufeld, 2021).¹ El análisis de estas políticas permite ver cómo se encuentra el estado en las instituciones educativas, permitiendo exponer el sentido estatal de sus formas de accionar.² La apuesta radica en poner la mirada en esta trama socioeducativa, observando cómo el deporte opera como un recurso y herramienta de gestión municipal. Para dicha tarea, atendemos principalmente a las relaciones de género presentes y a la conformación de prácticas corporales generizadas implicadas en la transmisión de técnicas deportivas (Da Silva Pisani, 2018).

1 En la ponencia citaremos palabras y frases de nuestros/as interlocutores/as en comillas simples.

2 Con la intención de desmitificar al “Estado” como entidad monolítica y examinarlo en sus formas más amplias y cotidianas (Lagos y Calla, 2007, p.15) en este trabajo cuando nos reframamos analíticamente al “estado” lo haremos con minúscula mientras que cuando retomemos expresiones nativas lo haremos con mayúscula.

A lo largo de la ponencia presentaremos primero al Parque Educativo Norte y sus características para luego centrarnos en algunos nudos de análisis. Nos interesa pensar de manera situada en:

1. La descripción que surgió en varias entrevistas del parque como 'nexo' y su relación con el barrio, ligada a la historia de construcción del lugar y sus constantes conflictos para instalarse y sostenerse como un 'espacio seguro'.
2. El ejercicio de ciudadanía de las mujeres que asisten al parque, quienes se mueven entre ser tuteladas y valoradas por les agentes estatales, reconocidas como parte fundamental de la red de relaciones que lo sostienen.
3. El deporte como práctica que promueve espacios de encuentro entre pares pensados 'para mujeres', en un marco de actividades reguladas por agentes municipales y que involucran el cuerpo en movimiento como una manera de habitar el Parque Educativo Norte.

El Parque Educativo Norte: Del basural a la 'joyita de los Parques Educativos'

El Parque Educativo Norte fue inaugurado a fines de 2019, durante la gestión de Ramón J. Mestre. Está ubicado en Marqués Anexo, en la intersección entre varios barrios (Villa El Nylon, "El Country", El Pueblito). En las cercanías hay algunas escuelas municipales y provinciales y el Centro de Salud municipal. El actual terreno fue un espacio verde municipal con cancha y pileta durante la gestión de Rubén A. Martí en los '90, posteriormente 'vandalizado' y convertido en un basural que sostenía parte de la economía del barrio y donde también vivían varias familias.

Actualmente, el parque ocupa una manzana completa asfaltada, donde lo primero que se ve es el edificio imponente en contraste con las casas de los alrededores, que van desde 'ranchos' -en palabras de una interlocutora- hasta casas con rejas y jardines frontales. Llamam la atención las casas que se ubican en una de las calles laterales del parque, toda una cuadra de dúplex idénticos entre sí, varios pintados de colores, construidas en conjunto con el gobierno nacional, al trasladar a las familias que vivían en el basural.

En la oferta de actividades que brinda, predominan los talleres deportivos. Los interlocutores que forman parte de la gestión del Parque, asocian esto a que es lo más 'demandado' por la comunidad: 'acá al detectarse que hay problemáticas de alimentación, de nutrición, de salud, de drogadicción, de robo y demás por eso es que el parque es como la presencia del Estado. Es estar el Estado presente'. Asimismo, la elección de las actividades es entendida como una política de gestión, tomando como ejes centrales 'la actividad física y la alimentación saludable'. Por otro lado, quienes asisten a los talleres del PE en general son niños y niñas en edad escolar y mujeres adultas que residen en barrios aledaños. Es común que sostengan su asistencia a lo largo del tiempo, tal como lo mencionó un docente su relación con el PE es un 'toco y me quedo'.³

³ Esta frase es presentada en contraposición al modismo del ámbito futbolístico "toco y me voy" o en inglés "touch and go", cuyo significado se relaciona a pasar la pelota, estar disponible, al lugar que se ocupa en el juego en relación con la pelota.

En continuidad con la disposición de ‘quedarse’ en el PE, las especificidades de este espacio, tienen que ver con que devienen ‘espacios de contención’ ante las problemáticas llevadas por los vecinos, que pueden ir desde falta de servicios y ayudas con trámites hasta situaciones conflictivas interpersonales. Otra de las diferencias planteadas en contraposición con otros espacios de gestión municipal donde se realizan actividades deportivas, es la carga pedagógica incorporada en las actividades y que es expresada por los interlocutores como ‘educar, más que entrenar’ o en frases como ‘acá tenemos que educar, como sea tenemos que educar, allá tienen que dar deporte’. Es decir, podemos observar una valoración por la tarea educativa, que va más allá del dictado de talleres y también se expresa en la conformación de grupos de trabajo (grupos de docentes) con figuras de coordinadores por áreas temáticas (como artes y deportes), quienes se encargan de llevar adelante la relación con otros parques, escuelas cercanas y demás instituciones de interés.

Por lo planteado anteriormente, es que entendemos al PE Norte como un espacio educativo no escolar, donde una variedad de prácticas educativas se despliegan más allá de las fronteras de las escuelas en un campo amplio de organizaciones, instituciones, movimientos sociales y espacios de encuentros comunitarios (Avila, 2019). A lo largo de nuestro trabajo de campo pudimos observar algunas de las relaciones y articulaciones entre variados actores del barrio o con influencia en él, teniendo en cuenta las dimensiones amplias y diversificadas de las experiencias formativas que rebasan lo escolar (Santillan, 2012).

En las habilidades requeridas para la gestión de este espacio, una de las funcionarias principales sostiene que: ‘Acá hay un cuerpo a cuerpo con la comunidad’, dando lugar a un contexto ‘más íntimo’ pero al mismo tiempo valorando la posibilidad de distanciarse de lo emocional de manera ‘profesional’ con las problemáticas, los códigos y los hábitos de los vecinos. Es decir, idealmente se requiere para esta tarea que el personal esté capacitado para distanciarse sin dejar de lado un vínculo fluido, de apertura y flexibilidad constante con aquello que pasa puertas afuera del edificio del PE.

En síntesis, presentar al PE Norte como ‘la joyita de los parques educativos’ -como fue nombrado por un docente- da cuenta de un clima de trabajo en equipo, tanto entre docentes y demás trabajadores/as como entre el parque y otras instituciones educativas (escuelas, escuelas deportivas barriales, demás parques educativos, etc.). La capacidad de gestionar esos vínculos y de insertar al PE en la cotidianeidad del barrio como parte del estado, vuelven efectiva y viable a esta ‘joyita’.

El Parque Educativo Norte como ‘nexo’: la importancia del contexto para pensar de manera situada las gestiones municipales de lo deportivo y lo educativo

Para poder acercarse a entender la importancia del parque como nexo hay que remitirse a su mito fundacional: para que pudiera construirse y sostenerse en el tiempo fue necesaria la creación de una red de relaciones entre instituciones, referentes barriales y funcionaries. El contexto de la pandemia por COVID-19 dificultó la finalización de la obra del edificio, que oscilaba entre el robo de materiales de construcción y la ‘vandalización’ de aquello que ya estaba en pie. Dicho conflicto pone aún hoy en tensión ideas vinculadas a la ‘apropiación’ del espacio por parte de los vecinos y la ‘toma de posesión’ por parte de la gestión estatal. La

mayoría de los relatos de este momento señalan que el verdadero cambio en ese vínculo se dio con la construcción de esta 'red' donde el PE es un 'nexo', tanto entre la vinculación de las problemáticas barriales/vecinales como en conflictos interpersonales de quienes asisten a las actividades.

Podríamos pensar que, a través de la realización de ciertas actividades educativas y deportivas, son puestas en escena acciones de gestión municipal que establecen y sostienen vínculos entre distintos actores barriales. Éstas tienen como objetivo la resolución de problemáticas vecinales y necesidades ciudadanas específicas del territorio donde se encuentra el PE Norte. En este sentido, el parque no solo se despliega como un actor municipal que brinda talleres y actividades 'educativas', sino también como una dependencia estatal: 'como un CPC' donde se realizan trámites de ANSES, reclamos de agua, solicitudes registrales como DNI y partidas de nacimiento, entre otros.⁴ Es decir, podemos observar la relación entre la búsqueda de los vecinos por encontrar soluciones a temáticas muy amplias en este espacio y al mismo tiempo, la búsqueda de que el PE sea más que eso.

La relación entre las demandas vecinales y el PE se extiende más allá de los reclamos mencionados, llegando a ser parte de la agenda del espacio. En la programación de actividades y talleres hay un doble movimiento entre las especificidades de los docentes y demás trabajadores del parque (hay profesores de música, artes plásticas y educación física principalmente) y lo que registran como 'necesidades' vecinales. Un doble movimiento que exige un ejercicio medido de constante apertura con aquello que diagnostican como necesario. Por ejemplo, a mediados del 2022 un joven del barrio incorporó una propuesta de taller de periodismo deportivo a partir de su interés en profundizar en la temática, expresado durante el taller de radio que ya se estaba brindando. Otro ejemplo puede ser la reciente incorporación del 'taller de malabares', brindado por un docente movilizado por el reconocimiento de esta actividad como salida laboral de muchos jóvenes asistentes.

La red de relaciones en la que está inserto el PE excede los límites del barrio y su 'zona de incidencia', llegando a establecer acuerdos con universidades públicas y privadas, fundaciones, programas nacionales y provinciales, entre otros. Un vínculo que permite llenar la agenda de distintas actividades, pero que al mismo tiempo requiere una atención especial para que esté en sintonía con las 'demandas de la comunidad'.

Finalmente, el lugar de nexo también se extiende en los talleres y actividades. Estos espacios de encuentro entre vecinos no están exentos de conflictos en los cuales el rol docente es de 'mediador'. En este sentido, el PE se constituye como un 'espacio neutro' o 'seguro' en relación a las disputas que suceden por fuera. Como se señala a continuación, ese carácter de encuentro que tienen en los talleres es especialmente valorado por las mujeres que asisten al 'entrenamiento para madres'.

4 Los Centros de Participación Comunal son una referencia de constante aparición a la hora de hablar de aquellos "trámites" que pueden hacerse y que corresponden -o no- a la esfera de acción del Parque. Mientras algunos trabajadores/as valoran la cercanía a los vecinos a través de esas gestiones, para otros es necesario diferenciarse más claramente.

‘Entrenamiento para madres’: Un espacio de encuentro entre mujeres, una actividad para ‘moverse un poco’ y una manera de pasar la mañana

Entrenamiento para madres es un taller que durante el 2022 era dictado tres veces por semana, de 9:00hs. a 10:00hs. de la mañana, en el SUM del PE Norte. Estaba coordinado por un profesor de Educación Física, con vasta experiencia en el dictado de clases en sectores vulnerabilizados de la Ciudad de Córdoba, pero que llegó al PE Norte a comienzos de 2022, momento en el que comienza por primera vez en este espacio. Si bien el número de asistentes fue creciendo a lo largo del año, muchas de ellas ya participaban en actividades similares que se dictaban en el PE anteriormente y paralelamente participaban de otros talleres como arte, ritmos, coro, cerámica. El taller contaba con 25 participantes mujeres de hasta 69 años, en su mayoría madres. El espacio está planificado especialmente para madres pensando en las amas de casa que después de llevar a sus hijos a la escuela ‘no tienen nada que hacer’.

Durante dos meses entrenamos junto a ellas y, a partir de esta experiencia etnográfica, comenzamos a pensar la sociabilidad (Mejía Hernández y Weiss, 2011) durante las clases y los sentidos de pertenencia barrial. Observamos que la antigüedad y perseverancia en la asistencia, la resistencia durante las actividades físicas y la participación en otras actividades del Parque pueden ser analizadas como elementos de marcación/desmarcación de las mujeres que asistían. Así mismo, algunos datos de sus trayectorias personales también se volvían un factor importante en su (re)conocimiento mutuo: la edad, familiares a cargo, situaciones de salud, etc.

A partir del trabajo de campo, problematizamos la construcción del PE como un ‘espacio seguro’ para el mover el cuerpo. En ese marco, las asistentes referenciaban a las actividades deportivas en espacios no mixtos -para mujeres- como un lugar de encuentro entre pares. La mayoría estableció vínculos de amistad a partir de encontrarse a través del entrenamiento, tenían un grupo de WhatsApp donde coordinan entrenamientos por fuera del PE, encuentros amistosos entre ellas, charlas que ‘no daban’ en el grupo donde se encontraba el profesor, entre otras cosas.

Al preguntarles a las asistentes sobre aquello que valoraban del entrenamiento para madres aparecen dos ejes fundamentales. Por un lado, la relación entre ellas y la conformación de un ‘grupo lindo’ y , por el otro, la concepción de esta actividad deportiva como un lugar para sí mismas, para despejarse, descansar la mente, olvidarse de todo y desenchufar. En el mismo sentido, una funcionaria del PE sostenía que las actividades deportivas, especialmente para las mujeres, eran un espacio de diversión y dispersión y que servían para expresar a través del cuerpo y el movimiento lo que tenían guardado y se oculta. Es decir, la valoración de la actividad física estaba asociada también a la afección que produce en ellas de manera individual, pero que al ser un afecto compartido las conformaba como grupo.

Más allá de los sentidos y valoraciones que otorgaban las asistentes al hacer actividad física, también estaban aquellos que señalan los docentes y funcionarios: los ‘objetivos’ del taller. Como mencionamos antes, la ‘alimentación saludable’ es un pilar fundamental de la política del PE y aparece siempre en relación a la actividad física. Algunas veces escuchades

en la definición de salud de la OMS, otras en las necesidades nutricionales que se vuelven problemáticas barriales; todos los funcionarios señalan esa relación como un punto a trabajar y reforzar desde el parque.

Si bien los ejemplos abundan en otros espacios por fuera del entrenamiento para madres, nos centraremos en la idea de que construir un hábito deportivo está asociado a construir un hábito nutritivo donde el 'peso' es visto como una mochila o un obstáculo que con la ayuda de la actividad física puede superarse. Entre los objetivos del taller estaban incluidos aquellos que construyen un 'hábito' que asociaba cambios en la cotidianeidad de las mujeres en relación 'comer mejor': incorporar 'desafíos' de menús sin harina ni gaseosas, tomar más agua y perder peso. Apuntando a colaborar en la construcción de una vida cotidiana sin impedimentos físicos, las asistentes eran motivadas con detalles, como la entrega de una barra de arroz inflado luego de la clase; arengas y el acompañamiento a actividades por fuera del parque, como la participación en la maratón organizada por la Municipalidad de Córdoba. Es decir, que la construcción de una "cultura física" (Scharagrodsky, 2016) situada era el eje de la construcción del espacio del taller. Ésta excedía la actividad de esa hora de clase, apostando a (re)organizar la cotidianidad de las mujeres tomando como objetivos la conformación de cuerpos generizados y delgados como sinónimo de saludables y aptos para el deporte, parte de una red de vínculos entre pares donde ese camino fuera acompañado por otras y por los docentes.

Finalmente, cuando comenzamos con el trabajo de campo suponíamos que la búsqueda por la igualdad de género estaría presente como parte de los objetivos y/o temáticas y sentidos que circulaban en torno a los talleres, en consonancia con un contexto de ampliación de derechos y mayor visibilidad de demandas feministas⁵ o relacionadas a los derechos de las mujeres. Sin embargo, en las entrevistas, si bien se afirma que 'hay un poder hegemónico de mujeres' en las actividades de adultos, el discurso en general es que su participación es como la de cualquier otra persona y es valorada de esa manera. En un esfuerzo por la no diferenciación de roles y estereotipos de género, se señala que la marcada presencia de mujeres está en relación a que tienen más tiempo por no trabajar y menos espacios por fuera del PE para encontrarse entre pares en torno a una actividad física.

Notas finales: el deporte como excusa

La primera clase de entrenamiento para madres a la que asistimos fue una mañana fría de mayo, nos acercamos sin haber conversado previamente con el docente, pero sí con la referencia de que él impulsaba ese espacio al que asistían muchas mujeres. Cuando nos presentamos, unos minutos antes de que comenzara la clase, él respondió: 'acá no hay Mirandas', haciendo alusión a no restringir la participación a la mera observación. Nos alentó a participar activamente del entrenamiento, sugiriendo que no trabajáramos juntas, sino dispersas entre el resto de las participantes.

⁵ En los últimos veinte años, en el país, se ha consolidado un campo de estudios de educación, género y sexualidades (González del Cerro, 2018) asociado a los cuerpos normativos que acompañaron demandas sociales de ampliación de derechos.

La estructura de las clases generalmente fue siempre la misma, cuarteto o cumbia de fondo a todo volumen, una entrada en calor corriendo alrededor de la cancha del SUM y luego circuitos de entrenamiento con ejercicios de fuerza, coordinación y cardio, siempre realizados con elementos del parque (pelotas, sillas, botellas rellenas de arena, palos, bochas), trabajando por postas en grupos reducidos. El docente intercalaba la explicación de los movimientos a realizar con algunas correcciones a las técnicas de las participantes y chistes en los cuales todas reían (algunos con contenido erótico, otros que se burlaban del aspecto del docente o de sus gustos musicales). Esos intercambios jocosos y picarescos eran los únicos que involucraban la palabra en toda la clase. Llegada la hora, luego de elongar unos minutos, buscaban sus botellas de agua para hidratarse e irse del parque, despidiéndose siempre cariñosamente y eventualmente con una foto grupal.

Traemos esta escena porque un eje que atraviesa transversalmente nuestra investigación es la reflexión en torno a la doble vía de interpretación sobre la expresión “el deporte como excusa”, enunciada por un docente. En primer lugar, nuestra decisión teórico metodológica en la que construimos las actividades deportivas como *locus* de indagación, es decir, como una *excusa* a partir de la cual acercarnos a lo que sucede en un espacio educativo municipal ubicado en un barrio cordobés marcado por la privación económica y el desigual acceso a los recursos. En segundo lugar, el deporte o las actividades físicas como herramienta o recurso utilizado por las gestiones municipales (Pino, 2021) para acercarse a las vidas de las mujeres de zonas aledañas al Parque e instalarse como una institución con fuerte presencia en su cotidianidad.

Tomar el entrenamiento como *locus* nos llevó a construir conocimiento desde el cuerpo (Waqcant, 2006) con los desafíos metodológicos que implica, ¿Cómo poner la atención en el rebote de la pelota al mismo tiempo que en las relaciones entre las asistentes? ¿Cómo preguntar sobre sus trayectorias de llegada al PE y sus vivencias personales cuando no te da el aire corriendo alrededor de la cancha? Creemos en la potencia de la etnografía para construir conocimiento a partir de compartir con nuestras interlocutoras, más que el momento de la palabra explícita que también fue parte fundamental. Entrenar a la par evidenció que la experiencia material de la corporalidad abre puertas para construir vínculos y hacer preguntas acercando diferencias a partir del cansancio y el agotamiento compartido.

Referencias

- Avila, Olga (2019). Espacios no escolares de intervención pedagógica. Documento de Trabajo del Seminario “Espacios No Escolares de Intervención Pedagógica” de la Maestría en Pedagogía y Especialización en Asesoramiento y Gestión Pedagógica de la Universidad Nacional de Córdoba
- Da Silva Pisani, Mariane (2018). “Sou feita de chuva, sol e barro”: o futebol de mulheres praticado na cidade de São Paulo. [Tesis de Doctorado en Antropología Social]. Universidad de São Paulo, Brasil.
- González del Cerro, Catalina (2018). Educación Sexual Integral, participación política y socialidad online Una etnografía sobre la transversalización de la perspectiva de

género en una escuela secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires [Tesis de Doctorado, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires]. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/9999?show=full>

Lagos, M. M., & Calla, P. (2007). *Antropología del Estado. Dominación y prácticas en América Latina*. La Paz, Bolivia: NDH/PNUD.

Mejía-Hernández, Juana y Weiss, Eduardo (2011). La violencia entre chicas de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (49), pp.545-570

Neufeld, María Rosa (2021). *Políticas sociales y educativas entre dos épocas: abordajes etnográficos-historicos de la relación entre sujetos y Estado*. Buenos Aires: Filo UBA

Pino Villar, M. (2021). La fiesta obligada: celebraciones festivas en torno al Día del Niño desde un Programa de Deportes de la Municipalidad de Córdoba, Argentina. Etcétera. *Revista Del Área De Ciencias Sociales Del ClFFyH*, (9). Recuperado a partir de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/etcetera/article/view/35812>

Santillan, Laura (2012). *Quiénes educan a los chicos. Infancia. Trayectorias educativas y desigualdad*. Buenos Aires: Biblos

Scharagrodsky, Pablo, (2016). *Mujeres en movimiento. Deporte, cultura física y feminidades. Argentina, 1870-1980*. Buenos Aires: Prometeo.

Shore, Chris & Wright, Susan (1997). *Anthropology of Policy: Perspectives on Governance and Power*. New York: Routledge.

Wacquant, Loïc, (2006). *Entre las cuerdas: cuadernos de un aprendiz de boxeador*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Prácticas artísticas y culturales en el pasado reciente argentino: ¿democratización y modernización?

Coordinadorxs: Agostina Silva (Universidad Nacional de San Juan y UPC),
Lucía Tamagnini (CIFYH, PUE-IDH-UNC) y Claudio Bazán (CIFYH y FA-UNC)

En este simposio se convocó a investigadores interesados en reflexionar sobre las prácticas artísticas y culturales (especialmente diurnas y nocturnas), que fueron producidas, difundidas o consumidas en Argentina durante el pasado reciente. Si bien el recorte temporal principal invitó a cuestionar sobre los procesos de democratización y modernización enmarcados entre las décadas de 1980 y 2010, fueron bienvenidas ponencias que posibilitan pensar discontinuidades con períodos precedentes. Se propuso un abordaje flexible que permitiera explorar tanto las especificidades de cada circuito oficial artístico y cultural (arquitectura, cine, danza, diseño, fotografía, literatura, música, plástica, poesía, publicidad, teatro; entre otros), como las experiencias de circuitos alternativos (generalmente asociados a la noche) y las interacciones con otras esferas económicas, sociales y políticas.

La recuperación democrática de la década de 1980 significó, entre otras cuestiones, la multiplicación y la resignificación de experiencias de libertad de expresión; sin embargo, las tradiciones autoritarias también impregnaron profundamente esa etapa de posdictadura. Luego, entre los años finales del siglo XX y las dos primeras décadas del siglo XXI, coexistieron propuestas heterogéneas, por ejemplo: algunas, interpelaban sobre traumas de los pasados recientes; otras, problematizaban sobre el giro de milenio, los consumos culturales y el bicentenario nacional.

Entre los objetivos del Simposio, se buscó potenciar el diálogo entre distintas investigaciones que de modo individual o grupal están radicadas en la FFyH, así como en otras facultades y centros de la UNC y la UPC. Particularmente, se estimuló a repensar los alcances y las derivas, desarrolladas en los mundos artísticos y culturales (tanto diurnos como nocturnos), respecto a dos procesos que son objeto de análisis en una investigación colectiva en curso: *Democratización y modernización en Córdoba desde la recuperación democrática*¹. Pretendimos poner en discusión, desde la perspectiva de las Ciencias Humanas y Sociales, distintas experiencias artísticas y culturales, atendiendo tanto a sus diferentes escalas de producción, circulación y consumo como a sus posibles conexiones, desde la escena local hasta la internacional.

¹ Este es el título de un proyecto de investigación que se está desarrollando actualmente desde el IDH-CONICET. En el mismo estamos participando tanto quienes coordinamos como otros colegas que serán especialmente invitadas al Simposio propuesto.



Inalcanzables

Historias de vedetes que participaron en las temporadas teatrales de verano en Villa Carlos Paz entre 1979 y 1985

Jimena Garrido

IDH, Conicet

jimena.ines.garrido@gmail.com

Resumen

A partir de preguntas y materiales que se desprenden de una etnografía en las temporadas teatrales (TT) de verano en Villa Carlos Paz (VCP), 2011-2017, hacia el 2022 indagamos en las historias de las temporadas, desde 1969 al 2024. Analizo formas de actuación y relación en escena y propongo una cronología de las reapariciones con atención en el carácter performativo del relato histórico y las disputas por los sentidos que allí se despliegan.

En el marco de esta investigación, la ponencia propone identificar algunas vedetes de renombre en las TT de VCP, entre los años 1979-1985, para analizar recorridos, vínculos y gestos. A la vez se identificará cuáles historias cuentan ellas “hoy” sobre aquellos años. Las más nombradas llegaban desde Buenos Aires, donde trabajaban en radio, cine televisión y/o teatro, algunas de las vedetes que sobresalieron en las marquesinas de VCP entre 1979 y 1985 fueron: Moria Casán, Norma Pons, Adriana Aguirre, Silvia Pérez, Susana Traverso. Cuando la invitaron a Susana Traverso a protagonizar Extinguidas se negó porque el título le parecía horrendo.

Palabras clave: vedetes-inalcanzables-historias



Figura 1: 1982: ¡Si... Fantástica! - Teatro Bar de Villa Carlos Paz

Apertura

A partir de preguntas y materiales de la tesis doctoral en Ciencias Antropológicas: Sueños de Pluma. Una etnografía en las temporadas teatrales (TT) de verano en Villa Carlos Paz (VCP), 2011-2017, desde el 2022 indago en las historias de las temporadas, desde 1969 al 2024. Algunas de las preguntas que guían la pesquisa son: ¿Cómo las historias de las temporadas actuadas son transmitidas cuerpo a cuerpo? ¿Cómo se configuran escenas privilegiadas para actuar la historia y cómo éstas son disputadas? ¿Cuáles son las formas con las que se escenifica la historia y cómo estas historias hacen cuerpos? ¿Cómo se armaron escenarios, espectáculos y qué formas de relaciones se repetían y transformaban con ellos? ¿Cuáles fueron y cómo se realizaron comienzos, crecimientos, caídas e hitos en la historia de las temporadas?

La propuesta es analizar reapariciones, formas de actuación y relación que se repetían y transformaban, y realizar una cronología de las temporadas con atención en el carácter performativo del relato histórico y las disputas por los sentidos que allí se despliegan.

En esta ponencia en particular, identifiqué algunas vedetes de renombre en las TT de VCP, entre los años 1979-1985, para analizar recorridos, vínculos, gestos, e hilar historias que ellas cuentan sobre “aquellos años” en publicaciones en redes sociales y entrevistas periodísticas realizadas en las proximidades del 2022. El recorte temporal sigue pautas temporales de los protagonistas quienes muestran estos años con crecimiento continuo y propone indagar años de transición entre democracias y dictaduras.

Antecedentes en estudios de vedetes: Imaginaciones históricas

Hacia el 2023, las historias se despliegan en libros, conversatorios, entrevistas periodísticas, muestras de artes visuales, obras de teatro y películas, redes sociales como Facebook e Instagram. El gesto encarnado, la palabra narrada y la fotografía son materiales protagonistas en la escena de los recuerdos. Las historias de las vedetes replican formas narrativas de las historias de la ciudad de VCP y de las temporadas: con ciclos de surgimientos, crecimientos, hitos, caídas, resurgimientos.

El teatro popular es objeto de interés en el campo de la teatrología desde sus comienzos, aunque no así el teatro de verano en VCP (Dubatti, 2017). Respecto a las vedetes, el brillo encandilante que estas mujeres despertaban, sigue resplandeciendo y aparece entre los rastros de historias teatrales. Seguir los brillos sin encandilarnos fue la apuesta para generar interacciones durante la etnografía en las TT. Volver sobre aquellas mujeres anunciadas e iluminadas, permite tejer relatos sobre estrellas y trazar un acceso a otras que las acompañaron.

La última vez que me topé con un relato que ponía en valor las trayectorias de vida de mujeres protagonistas en los teatros de revista, fue en el show “La Historia de un ídolo” con Adriana Aguirre, en la temporada 2023, en el Teatro Municipal Colón de Mar del Plata. Allí la actriz relataba la historia de la Revista Porteña y su paso por ella, proyectaba fotos suyas en los años de 1980, y colocaba los comienzos en los viajes de Carlos A. Petit en la década del 1960 a Francia desde donde traía plumas de faisán y piedras preciosas para replicar la estética de allá en el Teatro Nacional de Buenos Aires.



Figura 2: Foto que tomé como espectadora, Mar del Plata, Febrero 2023

También en el campo del arte, conocí el trabajo de difusión de fotos de las hermanas colombianas Luisa y Chela Escarria, del Foto Estudio Luisita, en el 2018 a través de un film y luego en varias muestras en museos y centros culturales. Desde 1958 hasta los años de 1990, las hermanas fotografiaron en Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) figuras del espectáculo: vedettes, bailarinxs, comediantes, cantantes, modelos, acróbatas, bandas tropicales.



Figura 3: Un montaje realizado para el documental "Foto Estudio Luisita", de 2018 (El DiarioAr, 14/112021)

En el marco de la muestra sobre Estudio Luisita en el MALBA, entre los años 2021 y 2022, se realizó un encuentro de “Historia Oral del Teatro de Revista” con Claudio Pistarini, Katia Iaros, Pochy Grey y Susana Rubio, donde rememoraban anécdotas de sus años de vedettes en las décadas de 1960, 1970 y 1980. La charla, que quedó subida en Youtube, paseó por camarines, relaciones laborales, regalos, sketch, coreografías, vestuarios, pelucas, piruetas.



Figura 4: Historia Oral del Teatro de Revista (Publicado en el canal de Youtube de Museo Malba, 2022)

En el año 2014, en el marco de los estudios doctorales, asistí al 1er Coloquio del Actor Popular, otra vez en CABA, donde escuché el texto “Misterio, plumas y strass. Las vedettes de la Revista Porteña” de Adriana Libonati y Maria Infante (UBA). Pude rescatar aquel texto pegado en un muro de Facebook años más tarde. Las autoras comienzan colocándolas “en un pedestal, lejanas, misteriosas, inalcanzables” y se proponen hacer un repaso “por su activa participación inicial, reducida en algún momento a figuras decorativas que daban pie al capo cómico” (Libonati e Infante, 2014, s/p). Para las autoras, fines del siglo XIX e inicios XX son de crecimiento para el género revisteril y la vedete como figura, los años de 1940 son de apogeo, para los años 1950 “el cuerpo de la mujer pasa a ser soporte de la comicidad masculina, que la relega a objeto de deseo”, aunque siempre “respetadas”, los años de 1970 son de censura, y hacia 1980 aparecen las vedettes de TV (s/p).



Figura 5: Foto del Coloquio del Actor Popular (Publicada en Facebook, 2014)

En el 2011, Gonzalo de María publicó su libro “La Revista Porteña: teatro efímero entre dos revoluciones 1890-1930”, donde dedica varias páginas a historizar la figura de la vedete y coloca los comienzos y apogeos de este teatro entre 1880 y 1930. Al libro accedí a través de una consulta en la sede de Córdoba del Instituto Nacional del teatro.

Teatro de Revista, es una cuenta en Facebook que desde el 2011 comparte fotos de este género, con profusa actividad hasta la actualidad (2022). Allí se suben y comentan fotografías de personajes y escenas, notas periodísticas y programas de obras en este género.



Figura 6: Fotos en la página de Facebook: TEATRO DE REVISTA

En otros países de América del Sur, la vedete fue una figura relevante a la cual se le dedicaron estudios con coincidencias en las periodizaciones e imaginaciones respecto a los estudios con marca en Argentina. Renán Claudio Valdiviez, escribía:

Vedettes que marcaron nuestras pantallas durante la década del 80 y 90 son un legado y una ruptura con las que comenzaron el oficio en el Perú, allá por los años 50. Legado porque mantuvieron el mundo de las lentejuelas y el baile (aunque ya no del canto y la actuación). Ruptura porque su exposición mediática implicó la representación de otros gustos y sensibilidades. De presentarse casi exclusivamente en cafés y clubes nocturnos pasaron a ser parte de los programas cómicos con gran sintonía y también comenzaron a aparecer en la prensa sensacionalista (2014, s/p).

Raphael Bispo (2016), en su tesis doctoral que me envió Cecilia Díaz al correo, se pregunta por las prácticas de envejecimiento de bailarinas nacidas en los años 50, que con 20 años participaron como bailarinas sensuales, “mujeres carnosas”, en la televisión brasilera. Bispo las entrevista 40 años después de su auge, en la primera década de este siglo.¹ El autor escribe que estas mujeres acostumbran juzgar la apariencia de las amigas

1 Chacrinha, fue un comediante en radio y televisión de Brasil, con apogeo entre 1950 y 1980. A fines de los años de 1960 se sitúa la aparición de “mulheres carnudas” en su show, bailarinas de clases populares que

para compararse y vanagloriarse de su cuerpo y también se consideran más jóvenes que su edad cronológica. Resaltan la vejez como una fase de placeres y nuevas experiencias, a la vez que hacen de la juventud una cuestión de alma, corazón o espíritu. Bispo afirma que existen formas heterogéneas en sus composiciones visuales, relacionadas con sus experiencias de clase y sexualidad, no todas visten con énfasis en brillos, ropas ajustadas y sensuales. En tensión con la *belleza natural*, “com suas próteses e cirurgias plásticas constantes, a chacrete-cyborg, *robocop gay* para muitos próximos, segue sem o incômodo de ser confundida, por exemplo, com uma travesti.” (p. 318). La mayoría de ellas se enorgullecen de una vida sexual activa y valoran sus experiencias sexoafectivas con varones jóvenes.

Con épocas de oro, hitos y rupturas, las historias de las vedetes a nivel (inter)nacional no se corresponden con lo sucedido en VCP. Mientras las historias de tinte nacional ubican su época dorada entre los años de 1930 y 1970 y para los años de 1980 aparecen ligadas a cirugías plásticas y la televisión, es en esta década cuando el teatro de VCP con sus vedetes alcanzan su esplendor. Si algunos de los relatos referenciados refiere la extinción de las vedetes tal como se conocieron en el siglo anterior, en VCP estas figuras continúan apareciendo en las obras de verano. Los derroteros entre estas inalcanzables mujeres en Argentina con centro en CABA y las de países vecinos coinciden en marcar los años de 1980 como de viraje, respecto a la década de 1950, cuando las vedetes se enlazan más fuerte al mundo de la TV y las cirugías. También hay coincidencias en el modo de abordar sus biografías 50 años después de que ocuparan el centro de la escena.

Algunos de los escritos referenciados colocan la dictadura militar (1976-1983) como una etapa de censura desfavorable a la Revista, el relato de las vedetes y su presencia en cartelera no muestran un corte definitivo entre dictaduras y democracias.

Figura 7: Captura de un momento de la línea de tiempo



nacieron entre fines de 1940 y comienzo de 1950.

Producto de importación de tinte colonial, centralizadas en CABA, más cerca del teatro, la radio, la televisión, el cine o las redes sociales, estas mujeres se reinventaron y ocuparon el centro de la escena en la industria del show por un siglo.



Figura 8: febrero 2017, estreno conjunto heredado de la vedete F.Callejón. Junto a las amigas Tamañas.

Biografías

Comienzos

Las vedetes “eran chicas de barrio”. Susana Traverso (1953) se crió en Caseros, Buenos Aires, donde “el único peligro infantil era la vía ferroviaria”. Hija de un técnico textil y una ama de casa, apenas graduada del secundario, comenzó a trabajar como administrativa en la fábrica de Poxipol. Sus ilusiones eran el modelaje y la actuación, pero se inscribió en abogacía, en la UBA, por recomendación de su padre. Duró poco, hasta que ganó el concurso Uvita.

Silvia Pérez, nació en 1955, en Buenos Aires. Con 19 años comenzó como modelo y pronto ganó el concurso de belleza “Miss Siete Días” y “Miss Argentina” en donde fue coronada como reina.

Moria Casán nació en Capital Federal, en 1946, hija de ama de casa y oficial del ejército. Decidió cursar la carrera de abogacía, que no terminó porque entró en el mundo del espectáculo.

Era un domingo a la noche más cuando un amigo de la Facultad me invitó a ver algo en el Teatro Nacional [...] si no conocía nada del mundo de la revista, mucho menos sabía quien era Carlos Petit. Por eso, no entendí nada cuando ese hombre un poco arrogante y que actuaba como el

dueño del universo se me paró delante para elogiarme la altura y decirme, sin anestesia, que me esperaba el martes siguiente a las siete y media de la tarde en ese mismo teatro (Casán, 2012).

Adriana Aguirre nació en Santo Tomé, Santa Fe, en 1951. Con 50 años de trayectoria, relata:

comencé a trabajar desde que era muy chiquita. Es más, empecé en la película *La sonrisa de mamá*, donde trabajaba Palito Ortega y Libertad Lamarque en los años 70. [...] fui a la prueba, la audición, y quedé. Luego vinieron otras dos más. Me inicié haciendo una cola donde había miles de chicas, llegó mi momento de audicionar y me eligieron a mí. Allí comenzó mi carrera artística que no fue en otro lugar que no fuera el cine (Diario Hoy, 2023).

Norma Pons, nació en Rosario, en 1943. Comenzó su carrera haciendo radioteatro en su Rosario natal, con 14 años. Cuando fue a Buenos Aires, junto a su hermana Mimí

concurrió a Canal 13, para presenciar uno de los programas más exitosos de aquel tiempo: *Los trabajos de Marrone*. Aquel encuentro bastó para que el cómico entendiera que aquellas hermanas de largas piernas, porte de modelo y personalidades complementarias podían convertirse en la atracción que el teatro de revistas estaba necesitando (D'Andrea, La Nación, 2021).

Recorridos

Silvia, estudio actuación y se inició en la televisión en el programa “Frac, Humor para la Noche”. El estrellato de Pérez llegó de la mano de la comedia, también fue parte de telenovelas y el cine nacional. Se convirtió en *una chica Olmedo*.

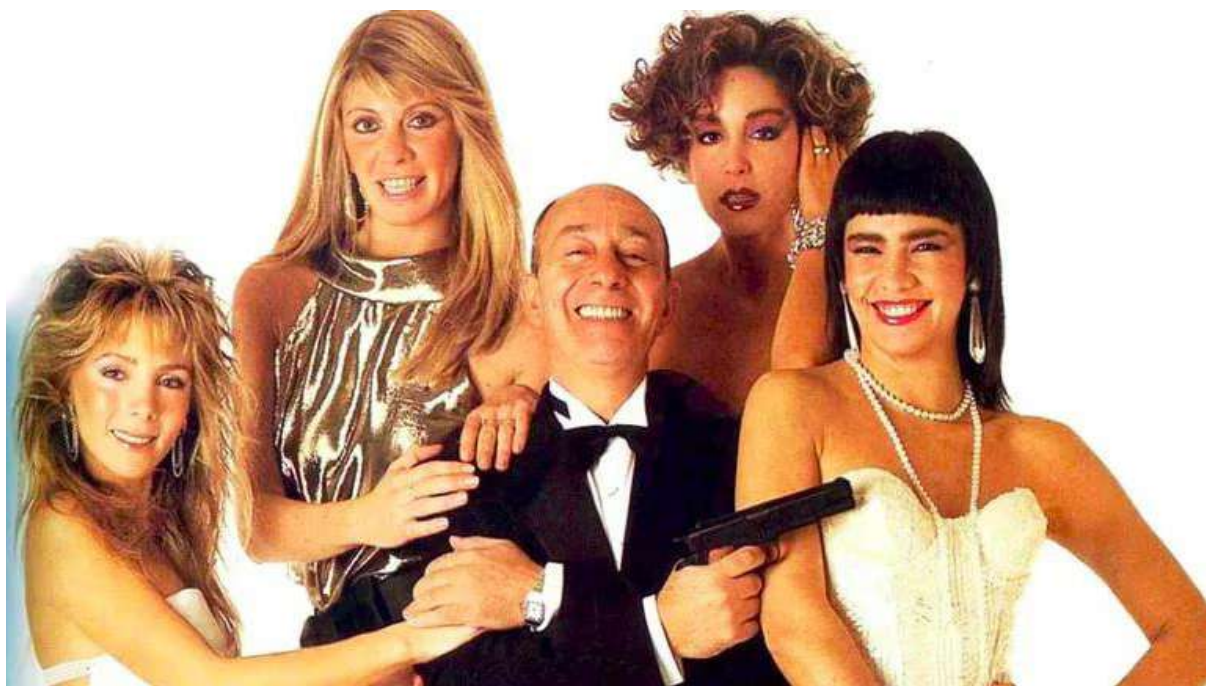


Figura 8: febrero 2017, estreno conjunto heredado de la vedete F.Callejón. Junto a las amigas Tamañas.

Silvia destacó su lucha:

Era un mundo donde todo era para el afuera y empecé a luchar para demostrar que también era inteligente. Tenía una persecuta con eso. Estudiaba arquitectura, profesorado de inglés, trabajaba en un colegio y de golpe era modelo. Necesitaba demostrar que podía hacer algo más que desfilarse y posar. Hasta que, a mediados de los años de 1970, llegó Carlos Basurto y me convocó para actuar. Cuando pisé Canal 13, me di cuenta de que quería ser actriz y que era algo que me fascinaba” (Fernández, La Nación, 2021).

Según relata Infobae:

Con Olmedo, Silvia vivió una época de gran exposición y popularidad inmanejable. Filmó diez películas, los programas de televisión rompían el rating y agotaban todas las entradas en temporadas irrepetibles en los teatros marplatenses. Era tanta la popularidad que las llamadas Chicas Olmedo solo lograban salir del teatro escoltadas por un patrullero y rodeadas por 20 guardaespaldas. Con su clásico flequillo y su 1.69 de altura, la rubia se había convertido en un sex symbol (Infobae, 2021).



Figura 10: Norma Pons (Argentina.Gob)

Adriana, en los años de 1970 participó en la industria cinematográfica. En los años de 1980 se consagró como vedete. También participó de programas televisivos. Cuenta Adriana:

empecé en la película La sonrisa de mamá, donde trabajaba Palito Ortega y Libertad Lamarque en los años 70. A partir de allí filmé 16 películas. Tiempo después debuté como primerísima vedete en el teatro Lola Membrives en la calle Corrientes, que nunca duerme, con unos humoristas uruguayos. Desde allí mi carrera siempre fue ascendente, con un gran éxito artístico y estoy más que agradecida por todo lo vivido. Ahora me encuentro en Mar del Plata donde estaré haciendo teatro y esperemos que sea con el éxito de siempre" (Diario Hoy, 2023).

Norma Pons trabajó en teatros de revistas junto a su hermana y luego tuvo protagonismo en televisión. En 1968, debutó en cine con Mannequin... alta tensión. Para los años de 1970, trabajaba como vedette, junto al capocómico José Marrone, en el teatro Maipo. Para la década de los años 80, su faceta actoral se consolidó junto a Antonio Gasalla, con quien compartió pantalla en los años noventa. En el 2014, año de su fallecimiento, protagonizó La Casa de Bernarda Alba en la temporada de Mar del Plata, y obtuvo los Premios Estrella de Mar a la mejor actriz dramática y el Oro.

Hoy

Algunas de estas mujeres siguen en cartel, mientras otras dejaron de trabajar en el espectáculo. Susana Traverso contó:

Por un lado de tanto trabajo me estaba perdiendo una parte, casamientos, cumpleaños, fechas importantes de personas importantes. Por otro, cada vez había menos trabajo para una señora. A medida que aumentaba la edad, pocas oportunidades. [...] Al principio reciclaba departamentos, pero me cansé en un país donde la economía siempre es incertidumbre. En 2003 participé de la película Tus ojos brillaban (de Silvio Fischbein), pero no pasó nada. En 2006 me presté a un corto para la Facultad del Cine. Me dediqué a viajar, a lo bello de la simplicidad (Zucchi, Clarín, 2020).

Silvia, desde la pérdida de Olmedo inició un camino de espiritualidad y hoy la meditación y la oración se convirtieron en su cotidiano. Hace un tiempo, volvió a la actuación y se encontró con su querido público.

Sí es cierto que estuve enojada con el medio porque durante muchos años estuve asociada a él (Olmedo) y nadie me quería dar trabajo. En ese tiempo me dediqué a escribir, a viajar a India, a hacer videos de gimnasia y yoga hasta que me di cuenta de que necesitaba volver a trabajar como actriz porque esa era mi verdadera profesión (Fernández, La Nación, 2019).

Moria mantuvo su presencia brillante en el mundo del espectáculo. Adriana Aguirre siguió en escena teatral y televisiva con ritmos más vacilantes y hoy trabaja a través de su red Instagram, publicitando sitios emblemáticos de Buenos Aires y Mar del Plata, a la vez que con las obras de teatro que realizan con su marido.

En las fotografías estas mujeres aparecen esbeltas, con el cuerpo reluciente, descubierto, con brillantes, emplumadas, centrales, acompañadas y sonrientes. Cuarenta años después, algunas de ellas continúan con estas performances, mientras otras lucen trajes y poses de menor brillo.

Los recorridos de estas mujeres nos muestran algunas recurrencias en cuanto a sus biografías y a las formas de producción de espectáculos en las últimas cinco o seis décadas. En los comienzos de las TT, se manifiesta una forma de producción con empresarios, dueños de sala y artistas. Las obras más promocionadas arriban de CABA. Para los años de 1980 existía un fuerte vínculo entre radio, teatro, cine y televisión, empresarios y artistas se movían entre estos espacios en continuidad. Las formas estéticas devenían de la revista criolla surgida a principios de siglo, la cual mixturaba sainetes, revistas y circo criollo.

Feminismos

Cuando son convidadas a hablar sobre aquellos tiempos, las vedetes giran entre evocaciones y renovaciones. Cuando la invitaron a Susana Traverso a protagonizar *Extinguidas* se negó porque el título le parecía horrendo.

En las notas periodísticas estas mujeres son interpeladas a reflexionar sobre sus vivencias en términos de desigualdad de género y cosificación. Entre las preguntas periodísticas aparecen: ¿Con los cambios sociales que se están dando con respecto al rol de la mujer, ¿pensás que la revista se puede terminar? ¿Alguna vez sufriste una situación de acoso en tu trabajo? ¿Pudiste repensar con los años ese cine y esa tele de los que formabas parte, esa cosificación, de mujeres, esos cuerpos objeto?

Los relatos pueden focalizarse en aclarar que nunca les faltaron el respeto, pueden contar anécdotas de cómo tuvieron que defenderse y poner límites a propuestas o actitudes abusivas de parte de varones o pueden centrarse en la denuncia de abusos. En las conversaciones en el living de Susana o el Malba, todas estas opciones son desplegadas en los relatos, mientras comentan sus vestidos, cuentan que se robaron los novios, que están divinas, si siguieron trabajando o se apartaron.

Susana Traverso: Nadie me hizo sentir mal en mi trabajo. Te juro que nunca. Y conozco a muchas que nunca fueron molestadas o acosadas. Yo fui muy mimada hasta por el periodismo. La pasaba peor en el subte: no había día en que un viejo no te tocara el traste (Maracó, 2020).

Silvia Pérez: “De un programa me echó el autor y productor porque no quise tener sexo con él, de una novela también me dejaron afuera porque no transé con el protagonista...” (Fernández, La Nación, 2019)

La vía de la denuncia se enlaza a un movimiento nacional e internacional #metoo (2017), de actrices que contaron y denunciaron situaciones de violencia de género a lo largo de su carrera artística. Algunas vedetes se distancian del movimiento “Actrices Argentinas” arguyendo la selectividad de las figuras que amparan.

-¿Pudiste repensar con los años ese cine y esa tele de los que formabas parte, esa cosificación, de mujeres, esos cuerpos objeto?

-Yo no lo veo así. Era ficción. Nunca lo tomé como personal. Vivía de eso, eso me daba de comer y lo disfrutaba. Mi gran placer era hacer reír a la gente. El hábito no hace al monje y el tema era la actitud: yo no me desnudaba en un jardín de infantes. Además, el cuerpo desnudo es arte. Mirá:

yo no soy feminista. Ni creo en el Colectivo de Actrices ese en el que no se mide con la misma vara. (Maracó, 2020)

Comentarios finales con Susana Arraigada



Figura 11: Final de fiesta de San Vicente Super Star-Teatro El Cucú-Carlos Paz

En el grupo Memoria en Fotos del Teatro de Córdoba (Argentina), en Facebook, donde soy miembro, me llegó una publicación de Susana arraigada donde aparecía como actriz y vedete en la TT de VCP. En una comunicación personal con ella me contó que Jorge Console, publicó un reportaje que le hizo: “Una mujer de 100 vidas” (Facebook, 24/9/2019).

Entre 1960 y 1968 actué como animadora de espectáculos, cantante y bailarina en cabarets de todo el país. (...) Profesionalmente fui aprendiendo el oficio de bailar, cantar, animar y de interactuar con el público. Ya a mediados de los 60 sabía que debía subir unos escalones más. En la profesión que me estaba forjando, solo había un paraíso en Argentina: la calle Corrientes. Me tomó un años más llegar allí, pero finalmente sucedió.

La etapa de Buenos Aires se cerró. Estaba de vuelta, casi sola, pero ya con una profesión, un currículum y hasta un agente tenía. Así que evaluando lo que había en Buenos Aires para mí, decidí seguir los consejos de mi representante y ver a Europa como un horizonte de trabajo y de vida. (...)

En Europa hice de todo y viví en decenas de ciudades. Mis espectáculos eran en cabarets, boites, casinos, salas de espectáculos, fiestas privadas. Italia y España fueron mis países de adopción, y en ellos pase las mil y una. Vi de todo y a todos. Si hasta formé parte del destape español. (...)

Un 23 de diciembre de 1978, cargada de experiencias y proyectos, regresé en barco a Argentina. Yo me escapaba de un “infierno” personal, y llegaba a un lugar donde el infierno era colectivo. Pero en ese momento, esa Argentina era mi casa. Me quedan grandes recuerdos de todos esos

años en Córdoba, de fines de los 70 y la gran década del 80, especialmente de gente con las que trabajé y compartí aquellos escenarios.

Escojo cerrar con relatos de esta entrevista porque despunta hilos que nos sacan de las más renombradas artistas, nos permiten adentrarnos en superposiciones de zonas teatrales y muestran trayectorias que desmontan periodicidades tajantes y festejan mujeres inalcanzables.



Figura SEQ Figura * ARABIC 12: Foto de la lucida de Tesis Doctoral con influencia vedete, Jimena Garrido, 2018. FFyH, UNC

Referencias

- Bispo, Raphael. (2016). *Rainhas do rebolado. Carreiras artísticas e sensibilidades femininas no mundo televisivo*. Río de Janeiro: MAUAD Editora Ltda y Faperj.
- Casán, Moria. (2012). *MeMorias*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Planeta.
- Demaría, Gonzalo. (2011). *La revista porteña, teatro efímero entre dos revoluciones (1890-1930)*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: INT.
- Dubatti, Jorge. (2017). La Teatrológica en la Argentina: pasado, presente, futuro (con especial atención a los estudios de teatro argentino). *CELEHIS: Revista del Centro de Letras Hispanoamericanas*, 0(34), 3-21. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/celehis/article/view/2468>

Libonati Adriana y Infante Maria. (2014) Misterio, plumas y strass. Las vedettes de la Revista Porteña. [Ponencia]. *I Coloquio del Actor Popular*. Getea y UBA, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. <https://www.facebook.com/1678766132338551/posts/2018564548358706/>

Valdiviezo, Renán Claudio. (2007) El discreto encanto de las vedettes en la cultura pública peruana. Academia. https://www.academia.edu/33249196/El_discreto_encanto_de_las_vedettes_en_la_cultura_p%C3%BAblica_peruana

Notas Periodísticas y Entrevistas

Console, Jorge. (2019). Una mujer de 100 vidas. Teatro de Revista en Facebook. <https://www.facebook.com/legacy/notes/2442748102634395/>

D'Andrea, Mariano. (2021). Siete años sin Norma Pons. *La Nación*. <https://www.lanacion.com.ar/espectaculos/personajes/siete-anos-sin-norma-pons-la-misteriosa-actriz-que-desafio-las-reglas-y-cumplio-sus-suenos-sin-nid29042021/>

Larrea, Agustina. (2021). La increíble historia de Foto Estudio Luisita. *DiarioAr*. https://www.eldiarioar.com/cultura/increible-historia-foto-estudio-luisita-desnudos-vedettes-figuras-revista-portena-mirada-pionera-autodidacta_1_8487052.html

Diario Hoy (1 Marzo, 2023). Adriana Aguirre: "El arte en mi vida es todo" <https://diariohoy.net/espectaculos/adriana-aguirre-el-arte-en-mi-vida-es-todo-218147>

Fernández Zini, Sebastián. (2019). Silvia Pérez. "Salí con muchos hombres, pero siempre me costó enamorarme". *La Nación*. <https://www.lanacion.com.ar/lifestyle/silvia-perez-sali-muchos-hombres-pero-siempre-nid2286108/>

Infobae (7 Diciembre, 2021), Así fue la historia secreta de Silvia Pérez y Alberto Olmedo. <https://www.infobae.com/teleshows/2021/12/07/asi-fue-la-historia-secreta-de-silvia-perez-y-alberto-olmedo-un-amor-a-escondidas-la-muerte-inesperada-y-un-recuerdo-que-costó-sanar/>

Maracó (19 Julio, 2020), Susana Traverso: "No quedé atrapada en el pasado". <http://www.maracodigital.net/Susana-traverso-no-quede-atrapada-en-el-pasado.html>

Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires [Museo Malba] (9 mar 2022) Claudio Pizarini. Katia Iaros, Pochy Grey y Susana Rubio. [Museo Malba] (4 de marzo de 2022) Historia Oral del Teatro de Revista. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=laEMA9ksgeQ>

Zucchi, Marina. (2020). Susana Traverso y la vida después de la fama: "No quedé atrapada en el pasado" *Clarín*. https://www.clarin.com/espectaculos/tv/susana-traverso-vida-despues-fama-quede-atrapada-pasado-_0_OCdsBkHAU.html



La 6ta Bienal del Humor y la Historieta en el Museo Municipal de Bellas Artes Dr. Genaro Pérez (1986)

Andrea Rosana Rugnone

Facultad de Arte y Diseño - Universidad Provincial de Córdoba

andrea_rugnone@hotmail.com

Resumen

En 1972 se llevó a cabo en la ciudad de Córdoba el Primer Salón de Humor e Historieta. Esa exhibición marcó el comienzo de una serie de eventos, en total seis, que posteriormente adquirieron la denominación de bienales. Podríamos definir a estas como “espacios privilegiados de sociabilidad para los humoristas e historietistas argentinos” (Burkart, 2017, p. 39)

En este trabajo nos focalizaremos en la última edición: la 6^{ta} Bienal Argentina del Humor y la Historieta llamada *100 años de Humor e Historieta Argentinos* concretada en 1986. Uno de nuestros objetivos es reconstruir parte de los procesos de organización, exposición y recepción observando las (dis)continuidades en referencia a las bienales anteriores. Al igual que las antecesoras, esta bienal nutrió el mundo de las artes visuales (trans)locales, con prácticas significativas que conectaron a la ciudad de Córdoba con otras urbes del país y el exterior.

Consideramos que a lo largo del desarrollo de cada bienal se fueron dando “tendencias dominantes, residuales y emergentes” (Williams, 1994). En torno a la 6^{ta} Bienal lo analizaremos en base a la organización y los auspiciantes, las actividades principales y secundarias, las producciones artísticas expuestas y la trayectoria de los participantes en relación a las ediciones anteriores.

Para este trabajo tomaremos como fuentes principales a los documentos escritos y visuales provenientes del catálogo de esta bienal y de periódicos epocales.

Palabras claves: historieta, humor, bienal, 1986

Introducción

“Es legítima la aspiración de extender el propio lenguaje”

(Carlos Alonso, Catálogo 6^{ta} BHH, 1986, pág. 144)

En 1972 se llevó a cabo en la ciudad de Córdoba el Primer Salón de Humor e Historieta. Esa exhibición fue de gran relevancia y marcó el comienzo de una serie de eventos, en total seis, que con el correr de los años adquirieron la denominación de bienales. Estas se desarrollaron en la ciudad de Córdoba a lo largo de las décadas del 70 y 80 y el evento principal fue la exposición de obras originales de historieta y humor gráfico, siendo su sede constante el Museo Municipal de Bellas Artes Dr. Genaro Pérez. Podríamos definir a estos

eventos como “espacios privilegiados de sociabilidad para los humoristas e historietistas argentinos” (Burkart, 2017, p. 39), generando “ámbitos de encuentro de colegas más que de competidores” (Burkart, 2017, p. 35).

En este trabajo nos focalizaremos en la última edición: la 6^{ta} Bienal Argentina del Humor y la Historieta (en adelante 6^{ta} BHH) llamada *100 años de Humore Historieta Argentinos concretada en 1986*.¹ Uno de nuestros objetivos es reconstruir parte de los procesos de organización, exposición y recepción observando las (dis)continuidades en referencia a las bienales anteriores. Al igual que las antecesoras, esta bienal nutrió el mundo de las artes visuales (trans)locales, con prácticas significativas que conectaron a la ciudad de Córdoba con otras urbes del país y el exterior.

Consideramos que a lo largo del desarrollo de cada bienal se fueron dando “tendencias dominantes, residuales y emergentes” (Williams, 1994). En torno a la 6^{ta} Bienal, nos preguntamos cómo se dio esto en base a la organización y los auspiciantes, a las actividades principales y secundarias, a las producciones artísticas expuestas y a la trayectoria de los participantes en relación a las ediciones anteriores.

En esta instancia tomaremos como fuentes principales al catálogo de la 6^{ta} BHH y fuentes periodísticas epocales.

1. La 6^{ta} bienal. Organizadores, colaboradores y auspiciantes

El 29 de agosto de 1986 se inauguró la 6^{ta} BHH y su exhibición estuvo abierta al público a lo largo de un mes. El Museo Municipal de Bellas Artes Dr. Genaro Pérez fue una vez más el espacio que alojó la exposición, es decir, el evento principal de la bienal. El Dr. Antonio Salomón (quien ejerció de director de las seis ediciones) realizó un balance desde la 1^{ra} BHH en 1972. Al respecto resaltó la importancia de estas bienales ante la “formidable respuesta del público” en cada edición; la unión de ambos géneros que convivieron no sólo en la muestra sino también en los mismos artistas argentinos; y la resistencia de acompañar de una u otra manera el acontecer político, social y cultural del país por parte de los humoristas e historietistas².

Al igual que el Dr. Antonio Salomón, la mayoría de los organizadores y colaboradores se mantuvieron de las versiones anteriores. Estos ya contaban con una estructura organizativa, que a través de la sucesión de las bienales se constituyeron en “redes de cooperación” (Becker, 2008), facilitando principalmente la realización de la exposición y del catálogo como así también de las diversas actividades paralelas.

Esta red ya constituida y sostenida en el tiempo necesitó también del apoyo y el patrocinio de diversas instituciones, algunas de ellas se repiten en relación a las bienales anteriores. Uno de los casos es la Municipalidad de Córdoba. Este ente gubernativo contribuyó con el mismo espacio físico para alojar la muestra, y con el centro cultural

1 Este trabajo es una versión revisada del presentado en el simposio “Prácticas artísticas y culturales en el pasado reciente argentino: ¿democratización y modernización?” sumando los intercambios y aportes que se discutieron en él.

2 Salomón, Antonio. Prólogo, Catálogo 6^{ta} BHH, 1986, pág.5.

donde se concretó una mesa redonda días posteriores a la inauguración³. Estimamos que el catálogo fue impreso una vez más por la Municipalidad.

La bienal contó con auspiciantes y adhesiones por parte de empresas (en su mayoría de gestión privada) e instituciones (generalmente de gestión pública) de diferentes rubros que entendemos, realizaron un aporte económico directo u ofrecieron un servicio específico para los agentes participantes, a cambio de publicidad visibilizada en el catálogo.

2. El catálogo

La imagen representativa del evento (fig. 1), diseñada por Miguel *Cachoito* Di Lorenzi, tanto de la tapa del catálogo como de la gráfica en general, nos indica gran dinamismo. El diseño muestra al lápiz como elemento básico de expresión de la historieta y el humor gráfico y multiplica su presencia en seis (cinco quebrados y uno recto) ubicados de manera asimétrica aludiendo a esta sexta edición.



Figura N°1: Tapa del catálogo y gráfica principal de la 6^{ta} BHH

En el catálogo, de 171 páginas, encontramos la construcción cronológica del centenario de la historieta y el humor gráfico argentinos a través de artículos, reportajes, testimonios e ilustraciones históricas, representativas e inéditas de distintos autores. Los escritos no sólo dan cuenta de una reseña histórica, sino que están atravesados por miradas de aquel presente dándose cruces no sólo temporales sino también translocales.

3. Cien años y un pasado reciente que se acentúa

En esta bienal se conmemoraron los cien años de la historieta y el humor argentinos, por lo tanto, el pasado adquirió relevancia, pero observamos que tomó mayor protagonismo la última década atravesada por la dictadura y el retorno democrático. Esta particularidad del evento artístico se sitúa dentro del “proceso de democratización” donde se generaron

³ Hasta el momento no poseemos el dato de cuál fue el centro cultural donde se realizó la mesa redonda. Rev. HUM®, *En Córdoba salió la Sexta. 100 años de Humor e Historieta en Argentina*, N° 181, septiembre de 1986, pág. 14-15.

“diversas expectativas en torno a la posibilidad de recomponer tradiciones y redes preexistentes; recuperar y ampliar derechos y terminar con el autoritarismo” (Gutiérrez & Gordillo, 2019). Es así que en la 6^{ta} BHH se observa la actitud de continuar con una edición más reforzando las redes ya existentes previamente y evidenciando lo acontecido en los últimos diez años en una sociedad que se seguía recomponiendo y recuperando sobre la opresión sucedida en el último periodo dictatorial.

Para estos años Córdoba en particular y la Nación en general atravesaron procesos históricos complicados. Un hecho relevante fue en abril de 1985 el comienzo del Juicio Oral y Público a los ex miembros de las Juntas Militares durante la última dictadura cívico-militar, conocido como el Juicio a las Juntas. Surge un clima de inestabilidad que alertaban el malestar militar ante la posibilidad de la justicia. Lo sucedido en Córdoba en los centros de detención de La Perla y Campo de La Rivera fueron tomando protagonismo ante la situación nacional. Específicamente en 1986 “transcurrió un año, durante el cual el macrocosmos estuvo signado por complejidades económicas, sociales y políticas” (González, 2020, p. 133). Avanzada la década del 80 se produjo un descontento respecto a la ineficiencia del Estado trayendo consecuencias a nivel político, social y económico. Por su parte “el campo cultural se reorganizó promoviendo otras formas de producción, circulación y consumo artístico” (Basile, 2020)⁴.

En los testimonios del catálogo los artistas manifestaron momentos difíciles para el desarrollo de su profesión tanto en aquel presente como en referencia al pasado reciente. En este contexto de reconstrucción democrática Crist (Cristóbal Reinoso) recordaba: “...yo pensaba que los malos eran como en las historietas. Después nos pasaron muchas cosas. Sobre el país se presionó otra glándula del terror que se llevó a mucha gente entre ellas a Héctor G. Oesterheld” (creador de El Eternauta)⁵. Oesterheld tomó relevancia en las bienales de 1984 y 1986 por dos motivos principales: por un lado, por la importancia de su trabajo rupturista como guionista de historietas y por otro, por ser uno de los desaparecidos en la última dictadura cívico-militar.

En base a las fuentes consultadas por la conmemoración de los cien años de la historieta y el humor gráfico no encontramos una fecha puntual que dé cuenta de dicho recordatorio⁶. Sí hallamos un recorrido, que comienza a mediados del siglo XIX finalizando en 1986, donde tanto la historieta como el humor gráfico fueron desarrollándose a través de publicaciones en periódicos y revistas epocales. Como antecedente a esto y desarrollo de la caricatura política se destacaron los periódicos satíricos *El Mosquito* (1863-1893), *Don*

4 Destacamos que para estos años en Córdoba las artes visuales estaban atravesando un proceso de (re)construcción ya que en la década del 80 la provincia carecía de un campo artístico-plástico consolidado. Mencionamos los siguientes eventos concretados por esos años: el I Festival Latinoamericano de Teatro y la manifestación cultural denominada Artistazo, concretados en 1984 y 1985, respectivamente (Heredia, 2017, pp. 826-834), la tercera Feria de Arte Córdoba sucedida entre mayo y junio de 1986 (González, 2020) y las Bienales de Arte CID (1986-1998), muestras interdisciplinarias con artistas y público de diferentes generaciones con una tendencia hacia la experimentación (Basile, 2020).

5 Crist, *Verano del 57*, Catálogo 6^{ta} BHH, 1986, pág.96-97.

6 Como hecho histórico en 1886 fue electo como presidente argentino Miguel Juárez Celman dejando su mandato Julio Argentino Roca (1880-1886). Queda pendiente de indagar si esto tuvo algún tipo de relación con la conmemoración de los 100 años de la historieta y el humor argentinos.

Quijote (1883-1905) y el primer periodo de la revista *Caras y Caretas* (1898-1941) cuyos fundadores tenían como país de origen Francia y España.

4. Actividades principales: exposiciones y distinciones

La muestra reunió más de mil originales en un intento de reseñar cronológicamente el desarrollo de la historieta y el humor gráfico en nuestro país. Las producciones gráficas muestran el recorrido histórico de ambos géneros en Argentina a lo largo de cien años, donde todas las salas del museo fueron utilizadas para la exposición aunque no poseemos datos precisos de cómo fue la distribución de las producciones visuales.

En base a las fuentes consultadas y a diferencia de las bienales anteriores en esta edición no se hicieron entrega de distinciones ni de premios como los denominados Sarrasqueta que estuvieron presentes en las bienales anteriores y tampoco se realizaron homenajes.

5. Las obras expuestas

Las producciones visuales que constituyeron la muestra fueron de varios tipos: las históricas que corresponden a la creación y aparición de personajes de historietas, tiras y revistas; las representativas de una época o de un ciclo, donde se presentan viñetas con caricaturas de personas reconocidas o en referencia a una situación puntual sociopolítica y las inéditas, hechas especialmente para esta muestra⁷. Con respecto a estas últimas producciones, que son de humor gráfico, y basándonos en lo publicado en el catálogo, podemos agruparlas por temas: unas hacen referencia al centenario de la historieta y el humor, resaltando el paso del tiempo de los personajes tradicionales como Clemente (fig. 2) o haciendo homenajes a otros agentes de la historia nacional. En un segundo grupo se presenta la figura de los militares en diferentes situaciones (fig. 3), y finalmente podríamos incluir a otras en diversas circunstancias y temáticas (fig. 4). A continuación, seleccionamos algunos casos que dan cuenta de las tres tipologías temáticas enunciadas de las producciones visuales realizadas de manera exclusiva para la bienal:

7 Estas clasificaciones están basadas en lo presentado en el prólogo del catálogo de la 6^a BHH.

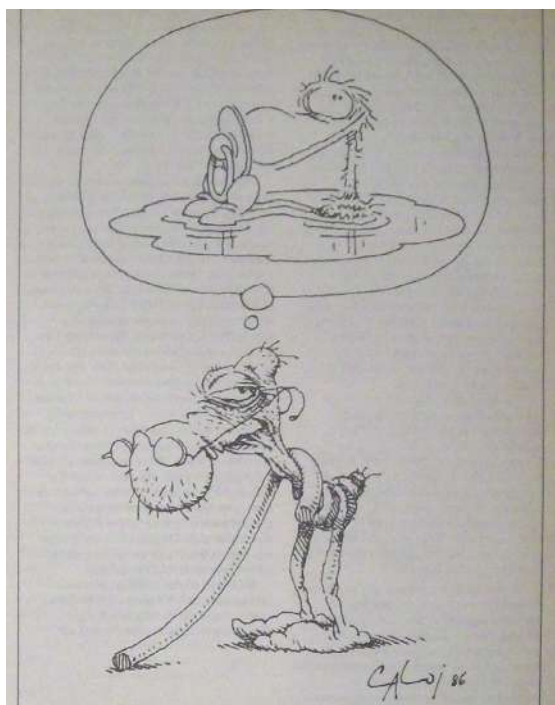


Figura No 2: Caloi, catálogo 6ta BHH, p.128



Figura No 3: Langer, catálogo 6ta BHH, p.117

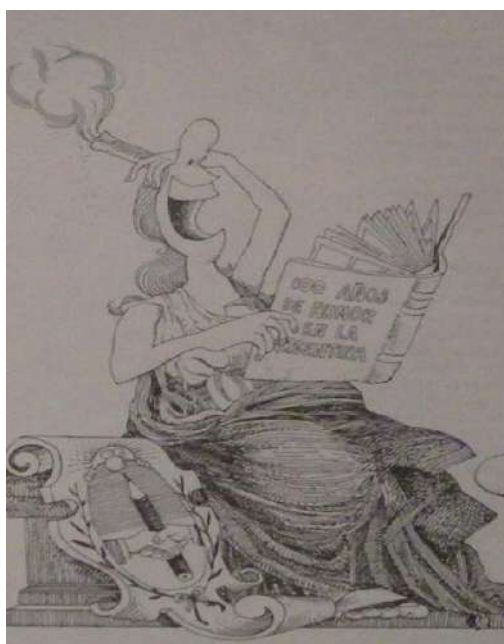


Figura No 4: Carlos Garaycochea, catálogo 6ta BHH, p.123

Entendemos a la 6^{ta} BHH, como así también a los trabajos que la conformaron, como procesos artísticos y culturales, donde obras y prácticas surgieron como producto de la “actividad intelectual, espiritual y estética” (Williams, 2001, p. 15) del momento. Esto se dio no sólo por las relaciones e intereses existentes sino también por los cambios sociales y

culturales ligados entre sí y con tendencias “dominantes, residuales y emergentes” (Williams, 1994, pp. 189-191) de distinto tipo.

Como tendencia dominante tomó relevancia el alcance nacional en las dos últimas bienales como así los temas, los cuales se enmarcan dentro de la historia argentina (La 5^{ta} BHH se denominó El humor hacia la democracia 1976-1984 y se realizó en 1984).

Podemos decir que la 6^{ta} BHH contribuyó al desarrollo de las artes visuales del momento nutriendo el mundo de las artes visuales (trans)locales por tomar relevancia tanto el alcance nacional como el histórico.

Una vez más también se destaca la unión entre la historieta y el humor gráfico para esta bienal como así la intensión de borrar las fronteras con las artes plásticas. Salomón expresó: (desde la tercera bienal) “hemos apuntado a borrar las fronteras arbitrarias que la historia de la cultura ha creado entre la gráfica y las artes plásticas, concediéndole a éstas últimas una mayor jerarquía estética y social”⁸. En este caso dado a través de la invitación del artista plástico Carlos Alonso.

Como tendencia residual y por segunda vez (al igual que en la 5^{ta} BHH), se realizaron de manera exclusiva viñetas de humor gráfico para la exposición, rompiendo la circulación tradicional de este género inclinándose más hacia las características propias de circulación proveniente de las artes plásticas.

6. Invitado de honor

El creador convocado como invitado de honor para esta ocasión fue el artista plástico Carlos Alonso⁹. Podemos considerar que esta mención se debió por un lado a la trayectoria que para aquel momento poseía en el campo local e (inter)nacional. El reconocimiento mundial hacia su trabajo y su calificación como artista moderno-renovador ya eran visibles con anterioridad. En 1981 se radicó definitivamente en las sierras cordobesas (Unquillo) y participó en numerosas exposiciones del ámbito local como la Feria de Arte Córdoba de 1983 (González, 2016)¹⁰.

A su vez estimamos que su invitación a participar en la bienal se debió a no sólo por ser un artista reconocido, sino por los temas que abordaba en sus producciones donde en este caso tomaban relevancia la relación al pasado reciente al cruzarse en ellas el arte con la política.

8 Salomón, Antonio. *Prólogo*, Catálogo 6^{ta} BHH, 1986, pág.5.

9 Carlos Alonso (Mendoza, 1929). Pintor, grabador y dibujante. Realiza varios trabajos de ilustración entre ellos: Martín Fierro, El Matadero de Esteban Echeverría y La Divina Comedia de Dante Alighieri. En 1976 se exilia a Italia. Al año siguiente desaparece su hija Paloma, víctima del terrorismo de Estado y en 1981 regresa a Argentina. Gran parte de su trabajo, de fuerte tono político e ideológico, constituye un testimonio de la trágica década de los 70 en Argentina. (AA.VV. 2004)

10 Para 1986 el Museo Municipal de Bellas Artes Dr. Genaro Pérez ya contaba con obras de Carlos Alonso en su colección (González, 2016). Podría considerarse como otro factor que contribuyó a que este fuera invitado de honor de la 6^{ta} BHH.

7. Trayectorias de los participantes generales

En torno a los participantes encontramos variedades de: géneros masculino - femenino, etaria y generacional, procedencia geográfica, residencia y con diferentes recorridos artísticos y laborales, como a su vez con variadas trayectorias.

Participantes: 141 ¹¹	Hombres	Mujeres
-Organizadores y colaboradores	30	7
-Historietistas y humoristas gráficos	103	1
generación joven:	17	1
generación de + de 35 años:	86	
Argentinos:	91	1
Extranjeros:	12	
residentes en Argentina:	82	1
residentes en el exterior:	2	
fallecidos:	19	

Observando esta tabla podemos decir que existió un acrecentamiento en la participación de mujeres tanto en la organización como en la parte expositiva en torno a las bienales anteriores. Hay un mayor porcentaje de artistas fallecidos y mayoritariamente esto se debe a que se mostraron obras que provienen del siglo XIX y principios del siguiente por lo que sus autores ya no estaban presentes físicamente.

En relación a las variables de género, Patricia Breccia (1955-Buenos Aires) quien en ese momento tenía 31 años, fue la primera mujer que expuso en las BHH. Hija del reconocido Alberto Breccia y hermana de Enrique, quienes también participaron como expositores.

En torno al aspecto etario encontramos la presencia de jóvenes de entre 20 a 35 años, de quienes la prensa destacaba que ofrecían "sus propuestas alternativas, las que se inspiraron en los tiempos que corren"¹². Entendemos como jóvenes a aquellos expositores que comenzaban a ser conocidos en el mundo de la historieta y el humor gráfico provenientes mayoritariamente de Buenos Aires, Córdoba y Rosario. Conjuntamente la inauguración contó con la presencia de productores mayores (en edad y reconocimiento).

Los expositores provenían de diferentes puntos geográficos destacándose Buenos Aires y Rosario. El resto residía en Córdoba.

Advertimos que parte de ellos eran extranjeros, mientras algunos argentinos habían residido o residían en el exterior de manera temporal o permanente. En todos los casos podemos pensar que estos cruces transnacionales generaron diversas situaciones y

¹¹ Esta tabla es estimativa ya que hay agentes masculinos que participaron como colaboradores y a la vez como expositores y se los consideró sólo una vez. A su vez en base a las fuentes relevadas en la muestra expusieron algunos dibujantes más que los que se explicita en el catálogo (se sumó al total). Finalmente, no contamos con la biografía de todos los participantes por lo que es posible que haya variaciones en base a lo plasmado aquí.

¹² La Voz del Interior, 31/8/86, *Visto bueno masivo para la Sexta Bienal*, tercera sección, pág.7.

experiencias que influenciaron el desarrollo de sus trabajos, tal puede ser el caso de Carlos Alonso en sus años de exilio (1976-1981).

Problematizando la representación nacional y provincial de Argentina, encontramos que algunos artistas eran originarios de otras ciudades, diferentes a las que tenían como residencia. Tales son los casos, entre otros, del santafecino Crist o el mendocino Dr. Antonio Salomón (director), ambos residentes en la ciudad de Córdoba. O Miguel De Lorenzi (diseñador gráfico) quien vivía en esta ciudad pero era originario de Villa María. Es así que estos cruces geográficos (trans)locales fueron nutriendo el mundo de las bienales de Córdoba, transformándose en una característica constante en las diversas ediciones.

Por falta de datos completos en torno a la formación de los participantes pudimos hacer un sondeo y acercarnos a primeros lineamientos: estos poseían formaciones variadas, desde los que no tenían relación directa con la historieta y el humor gráfico, hasta aquellos que sí se relacionaban de manera (in)directa con estos géneros, donde sus estudios provenían de las artes visuales y las letras. Esta primera aproximación nos indica también que muchos no completaron sus estudios o fueron autodidactas.

Para 1986, laboralmente la mayoría de los expositores participantes se desempeñaban creando tiras cómicas e historietas tanto para periódicos de alcance local y nacional como para revistas publicadas desde Buenos Aires -era el caso de *Hum*[®] (desde 1978) y la joven revista de historietas *Fierro a Fierro. Historieta para sobrevivientes* (1984-1992)- y Córdoba, cuya principal referencia era la revista *Hortensia* (desde 1971). También parte de sus producciones eran publicadas en el extranjero, más que nada en Europa.

8. Actividades secundarias y redes con Buenos Aires

En relación a las actividades dentro del marco de la bienal hallamos diferente información entre dos medios gráficos. La revista porteña *HUM*[®] comunicó que además de la muestra se realizarían varias actividades: "conferencias, cursos, proyecciones y otras yerbas"¹³. Cotejando los datos de esta fuente junto al periódico *La Voz del Interior*, hasta el momento sólo podemos confirmar que se realizó una mesa redonda en un centro cultural¹⁴.

Al igual que en la 5^{ta} BHH (1984), el equipo editorial de la revista *HUM*[®] y sus colaboradores también tuvieron relevancia, por un lado, a través de los artículos publicados en el catálogo y de las producciones expuestas, y por otro por su presencia física en la inauguración. Desde Buenos Aires también participaron otras personas que en ese momento no trabajaban en *HUM*[®] como Juan Sasturain, Carlos Trillo, Guillermo Saccomanno, Quino, Caloi y Alberto Breccia.

13 Rev. *HUM*[®], Junio de 1986, *Bienal de Humor: se viene la Sexta*, N° 176, pág.11.

14 Rev. *HUM*[®], Septiembre de 1986, *En Córdoba salió la Sexta. 100 años de Humor e Historieta en Argentina*, N° 181, pág. 14-15.

9. Montajes y públicos

Con respecto a la forma de exposición de los trabajos podemos observar que siguieron el mismo lineamiento que las bienales anteriores: los originales fueron colocados sobre paneles con fondo blanco (fig. 5) y el *invitado de honor* poseía un sector exclusivo para la exposición de sus obras.



Figura No 5: La Voz del Interior, 31/8/86, Visto bueno masivo para la Sexta Bienal, tercera sección, pág.7

A pesar de que los documentos relevados no aportan datos cuantitativos precisos, insisten en afirmar que la numerosa asistencia del público siguió siendo una constante. A su vez el encuentro entre los artistas y el público también siguió como una constante evidenciada en ediciones previas: ya se había instaurado la costumbre de hacer dibujos a las personas que lo solicitaban.

El público ha cumplido un rol muy importante en cada bienal ya que ha sostenido el proyecto de continuar a pesar de las circunstancias específicas de cada edición. Desde un inicio las bienales fueron “espacios privilegiados de sociabilidad para los humoristas e historietistas argentinos” (Burkart, 2017, p. 39), donde se generaron “ámbitos de encuentro de colegas más que de competidores” (Burkart, 2017, p. 35). Sumando al público, esto ha sido uno de los propósitos principales desde los inicios y observamos que a lo largo de las versiones esto se llevó a cabo.

A modo de cierre

La conmemoración de los cien años de la historieta y el humor gráfico en esta bienal acentuaron la idea de rescatar el pasado, y más en referencia al pasado reciente, el que toma relevancia a través de las producciones de humor gráfico inéditas como a los testimonios

presentes en el catálogo. La muestra retrospectiva (1976-1986) de Carlos Alonso acentúa esto como así su testimonio: "Creo que es legítima la aspiración de extender el propio lenguaje. [...] La pintura ha heredado un lenguaje capaz de revelar aspectos nuevos de la relación entre el arte y la vida para desmitificar y desnudar la realidad de su tiempo. Y no sólo con la ironía". Podemos decir entonces que a través de estas producciones se visibilizaron algunas de las circunstancias sociopolíticas de la posdictadura.

Afirmamos que la 6^{ta} BHH nutrió el mundo de las artes visuales (trans)locales, con prácticas significativas que conectaron a la ciudad de Córdoba con otras urbes del país y el exterior, señalando que la mayoría de las producciones provenía sólo de las provincias de Buenos Aires, Córdoba y Santa Fe.

Además de cruces temporales y translocales observamos también de tipo disciplinar, no sólo en la unión de la historieta y el humor gráfico para la muestra sino también en el invitado de honor el cual provenía de otras áreas en este caso el de las artes plásticas. Es así que podemos decir que existió una pluralidad desde lo formativo, disciplinar, etario y geográfico y si bien desde el género masculino-femenino no podemos afirmar lo mismo sí podemos decir que hubo un acrecentamiento en la participación de mujeres en comparación a las bienales antecesoras.

Consideramos que a lo largo del desarrollo de cada bienal se fueron dando "tendencias dominantes, residuales y emergentes" (Williams, 1994). Destacamos como tendencia residual proveniente de la 5^{ta} BHH, la realización de manera exclusiva de viñetas de humor gráfico para la exposición, rompiendo la circulación tradicional de este género e inclinándose más hacia las características propias proveniente de las artes plásticas.

Los procesos de organización, exposición y recepción se consolidaron en el tiempo a través de "redes de cooperación" (Becker, 2008), esto lo vemos una vez más en esta edición. Por su parte la cantidad de participantes (organizadores y productores visuales) como de piezas expositivas supera ampliamente en relación a la bienal anterior, estimamos que esto se debe a la conmemoración centenaria de la historieta y el humor gráfico argentinos.

Con la 6^{ta} BHH culmina este ciclo ya que esta sería la última de las seis versiones. Queda pendiente de investigar las causas de este desvanecimiento.

Referencias

- AA.VV. (2004). *100 AÑOS de Plástica en Córdoba 1904-2004*. Córdoba: La Voz del Interior.
- Basile, María Verónica (2020). Arte en el espacio público, usos y apropiaciones. La familia urbana de Antonio Seguí. *Discurso Visual* 45, CENIDIAP INBA (México), 46-57. www.discursovisual.net/dvweb45/PDF/06_Arte_en_el_espacio_publico_usos_y_apropriaciones_La_familia_urbana_de_Antonio_Segui.pdf
- Becker, Howard. (2008). *Los mundos del arte*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Burkarte, Mara. (2017). *De Satiricón A Hum®. Risa, cultura y política en los años setenta*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- González, Alejandra Soledad (2016). Una "feria masiva" de artes plásticas en el ocaso de la última dictadura argentina. *Nouveau Monde Mondes Nouveaux (Nuevo Mundo*

- Mundos Nuevos*), Images, mémoires et sons, París: Editorial Mondes Américains (unité CNRS/EHESS/Universités Paris 1 et 10). <http://nuevomundo.revues.org/69444>
- González, Alejandra Soledad (2020). De las artes visuales a lo 'pluridisciplinario' en 1986. Una feria artística en la posdictadura de Argentina. *Revista ARS*, 18 (39) Universidade de São Paulo (Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da ECA-USP). <http://www.revistas.usp.br/ars/article/view/168705/163191>
- Gutiérrez, Alicia & Gordillo, Mónica (dirs.) (2019). *Democratización y modernización en Córdoba desde la recuperación democrática*. Proyecto de investigación 2019-2023 del Instituto de Humanidades. CONICET-UNC, 2019. Córdoba. idh.unc.edu.ar/files/PUE_IDH_Final.pdf
- Heredia, Verónica (23 al 25 de Noviembre de 2017) Teatro y democracia. Un festival con resignificaciones políticas y geográficas. [ponencia] V Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos. UNC, UBA y UNILA, Córdoba. Argentina. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/14089>
- HUM*®, Junio de 1986, *Bienal de Humor: se viene la Sexta*, N° 176, pág.11. Capital Federal. <https://archive.org/details/humorn176junio1986/page/n9/mode/2up?view=theater>
- HUM*®, septiembre de 1986, *En Córdoba salió la Sexta. 100 años de Humor e Historieta en Argentina*, N° 181, pág. 14-15. Capital Federal. <https://archive.org/details/humorn181septiembre1986/page/n13/mode/2up?view=theater>
- La Voz del Interior, 31 de agosto de 1986, *Visto bueno masivo para la Sexta Bienal*, tercera sección, pág.7. Córdoba.
- Quinta Bienal Argentina del Humor y la Historieta. El humor hacia la democracia 1976-1984 (1984)* Catálogo. Municipalidad de Córdoba. Córdoba.
- Sexta Bienal. 100 años de humor e historieta argentinos (1986)* Catálogo. Córdoba: Municipalidad de Córdoba.
- Williams, Raymond. (1994 [1981]). *Sociología de la cultura*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Williams, Raymond. (2001), *Cultura y Sociedad, 1780-1950, De Coleridge a Orwell*, Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.



El Grupo Elecé en la transición política de 1983.

Democratización, modernización y prácticas artísticas

Martín Rodríguez

CIFFyH - UNC

martin.rodriguez.735@mi.unc.edu.ar

Resumen

En este trabajo nos ocuparemos de una agrupación de artistas plásticos argentinos, el (autodenominado) *Grupo Elecé* y su trayectoria en la etapa de transición entre la última dictadura y el gobierno democrático. Nuestro recorte temporal se enfoca en el año 1983. Es el año final de la dictadura y en el que tiene lugar el proceso electoral y la asunción del gobierno constitucional. Nuestra decisión tiene en cuenta ciertos hitos en la trayectoria de la *formación cultural* (Williams, 1994) que nos ocupa y que se producen en consonancia con el proceso político argentino. Nuestros objetivos serán, en primer lugar, analizar el impacto del proceso *democratizador* y modernizador en las trayectorias colectivas e individuales de los artistas del grupo, y en segundo lugar, considerar la interacción entre el marco institucional, el proceso social y la dinámica de los espacios de producción artísticos informales durante la recuperación democrática. Nuestra hipótesis sostiene que, en lo concerniente a sus trayectorias grupales e individuales, el comienzo de la institucionalización democrática a partir del '83, no cumplió con las expectativas que los propios sujetos habían elaborado. En este trabajo se espera profundizar en las relaciones entre los procesos político-sociales y el campo cultural y artístico.

Palabras claves: cultura, arte, prácticas, política.

Introducción

Con respecto al período que se abre con el cambio político institucional en 1983 en la Argentina, resulta relevante el concepto *democratización*, “entendida como un proceso permanente de interacción contenciosa”, en el sentido de que implica también el restablecimiento de la contienda política, “porque la democracia no es sólo un sistema de reglas de procedimiento sino, también, la tendencia a transformar el orden dado, a disminuir la ‘natural’ desigualdad de la vida social en pos de un horizonte más justo e igualitario.” (Gutiérrez y Gordillo, 2019: pág.1). Este concepto nos brinda la posibilidad de reflexionar sobre la complejidad de los procesos históricos, escapando a las definiciones sintéticas y globales que la encubren.¹ El paso de un gobierno de facto, dictatorial, a uno elegido

¹ El proceso *democratizador* “puede observarse a través de indicadores o dimensiones específicas tales como: la ampliación de la participación, disminución de las desigualdades sociales, puesta en funcionamiento de consultas protegidas y vinculantes y control de la acción de las autoridades o agentes de gobierno.” (Gutiérrez y Gordillo, 2019, p.1)

por la ciudadanía en elecciones libres y democráticas no implicó en esa circunstancia la automática transformación de todos los aspectos de la vida, en cada rincón de la geografía nacional, para el total de la población argentina. Al mismo tiempo que se ponía en marcha un proceso de democratización que no siempre era lineal, ni progresivo, se reabrían las disputas políticas silenciadas o suspendidas durante el gobierno militar. En este sentido, el campo artístico había sido fuertemente atravesado por las coyunturas políticas durante las décadas '60 y '70, y no fue ajeno a la reapertura de aquellas disputas políticas. La conducción política que surgiría de las elecciones de octubre, plantearía un nuevo escenario y buscaría clausurar los anteriores proyectos e imaginarios político-ideológicos. En este sentido serían de la mayor importancia la contradicción *democracia-autoritarismo* y el concepto de *modernización*.

En parte el problema se derivó de un punto de partida demasiado optimista y simplificador que oponía autoritarismo a democracia y violencia a política, considerando que los primeros términos correspondían al pasado de la dictadura y de la etapa inmediatamente anterior, y los segundos al momento que se había iniciado en el país a partir de 1983. (Gutiérrez y Gordillo, 2019: pp.2-3)

Esta operación ideológico-discursiva planteaba la necesidad de dejar atrás no solo las interrupciones democráticas producidas por las intervenciones de las FFAA, sino también las luchas populares, tanto de carácter nacionalistas como revolucionarias. Sugería, aunque no explícitamente, la necesidad de cancelar el pasado peronista. Esta definición ponía fuera de juego a aquellos jóvenes que habían desarrollado sus actividades al calor de la movilización popular y de la lucha sindical y que no se adaptaran a la nueva situación. Por otra parte, el discurso del radicalismo parecía establecer una correspondencia entre democracia y modernización, o entre ésta y el proceso de *democratización*. Esta postura se correspondía en cierta medida con la Teoría de la Modernización elaborada en los años cincuenta y sesenta², y cuyos exponentes culturales, en la Argentina, fueron los impulsores de la internacionalización del arte nacional (Giunta, 2008).

Sin embargo, en la reapertura de la compulsa electoral las anteriores consignas iban a hacerse presentes una vez más. En este contexto el campo artístico y cultural, y concretamente la formación artística que nos ocupa, no serían ajenos al momento.

Antecedentes del grupo Elecé

Nacimiento

Esta *formación cultural*, el (auto)denominado *Grupo Elecé*, se gestó en la segunda mitad de los años sesenta en la ciudad de Córdoba, Argentina, en el marco institucional de la Escuela Provincial de Bellas Artes "Figueroa Alcorta" (EPBA). Su consolidación en las prácticas

2 El argumento central de la Teoría de Modernización consiste en que para que los países en vía de desarrollo alcancen un nivel de industrialización y prosperidad económica digna de una sociedad moderna, es necesario que estos hagan un cambio profundo en sus valores y estructuras sociales. Establece un vínculo entre desarrollo económico y democracia liberal. En: Subgerencia Cultural del Banco de la República. (2015). Teoría de la modernización. http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/ayudadetareas/politica/teoria_de_la_modernizacion.

artísticas de producción y acción pública se produjo en el primer lustro de los años setenta. Podríamos decir de esta agrupación, en términos de Raymond Williams (1994), que se organizó como una *formación independiente*. Su composición en cuanto a integrantes fue variable en el tiempo con ingresos y egresos, y distintos grados de participación de los sujetos. Los integrantes fundadores eran todos jóvenes trabajadores en la industria metalmecánica o de comercio. Esta situación, en los años sesenta, tuvo su correlato en la nominación del grupo, que se inspiró en la denominación de los diferentes agrupamientos sindicales como las 62, los 25, etc. De allí *Los Cinco*, número original de miembros, que derivó en el uso fonético de las iniciales: ele cé.

Al momento del retorno a la democracia de 1983, los miembros eran: Jorge C. Crinejo (1940-), Carlos R. Del Corro (1942-), Tomas F. Guzmán (1950-), Jorge Mercado (-2009) y Tomás V. Rodríguez "*Bati*" (1943-2021).

Características de la obra plástica

En cuanto a sus obras plásticas, si bien son disímiles entre sí, se podrían encuadrar dentro del movimiento de la neofiguración, influidos inicialmente por movimientos pictóricos como el impresionismo y el expresionismo europeos (muy presentes en su formación académica), pero también por manifestaciones más periféricas a las bellas artes de la época como la historieta. También se manifiesta en la producción de ciertos artistas del grupo la valoración del dibujo y el grabado en sus distintas técnicas de producción, siendo la más frecuente la xilografía. En cuanto a lo temático, los trabajos se focalizan en la figura humana y el paisaje, rural o urbano, la luz y el color local. Las técnicas empleadas por los artistas del Elece fueron la pintura (al óleo, al pastel), el dibujo (tinta, lápiz, carbonilla, tiza pastel), el grabado (xilografía, litografía) y en menor medida la escultura.

Algunas ideas que marcaron sus posicionamientos y prácticas

Con respecto a las aspiraciones estéticas del grupo, "*Bati*" Rodríguez expresó en una entrevista personal que buscaban:

una forma que nos perteneciera como país, como territorio americano, y como provincia, es decir, la forma y el color...es decir, buscar y encontrar en las raíces de nuestro pueblo y de nuestro paisaje, que es fundamental la influencia que tiene,...un color, una atmósfera, una forma que lo caracteriza...³

Había en ellos una postura de rechazo hacia las corrientes modernizadoras e internacionalistas del arte argentino, impulsadas por el Instituto Di Tella, y propiciadas por sectores de la cultura oficial desde mediados de la década del cincuenta. Ernesto Berra, integrante del Elece hasta fines de los años `70, nos decía sobre este punto:

3 Comunicación personal con Tomás V. Rodríguez (*Bati*), realizada el 10/01/2018, en la ciudad de Córdoba.

...nosotros éramos anti bienales.⁴(...)Sentíamos un rechazo porque posiblemente nos parecía que esas corrientes no las sentíamos como propias, digamos, como una especie de colonización cultural, por decirlo de alguna manera.⁵

En el clima político, ideológico e intelectual de los '60 el campo artístico comenzaba a tensionarse por las luchas político-sociales en la Argentina y otras regiones del mundo, que marcaron de distintas formas las opciones y posicionamiento de los artistas plásticos, en especial de los jóvenes, y sus trayectorias posteriores.

Durante los años setenta

Durante la década del '70 los artistas plásticos del Elecé desplegaron su actividad pública a través de la realización de exposiciones grupales principalmente en el circuito de galerías independientes de la ciudad de Córdoba⁶ y fueron parte del *1^{er} Encuentro Nacional del Mural '70* organizado por el Movimiento Muralista Greda⁷ en Paraná, Entre Ríos.

Durante 1973 y 1974 el grupo o parte de él participaron de eventos culturales vinculados al peronismo y la recuperación democrática. Cabe aclarar que no todos los artistas plásticos que integraban la formación eran peronistas. Sin embargo en un primer momento todos participaron en las actividades. Posteriormente aquellos con otras identidades partidarias dejaron de hacerlo.

Como integrantes de la *Agrupación Peronista de Trabajadores del Arte* (APTA) el 12 de mayo de 1973 en el Club Junior de la ciudad de Córdoba realizaron una exposición de pinturas, grabados y dibujos⁸. En 1974, integrando la *Agrupación de Trabajadores del Arte Justicialista*, participaron⁹ desde el 8 al 21 de febrero del *Salón Popular del Arte* auspiciado por la Dirección de Turismo Municipal cordobesa. Estas actuaciones estuvieron ligadas al fin de la etapa de proscripción del peronismo y su líder, a la reapertura democrática tras siete años de dictadura militar y al regreso de aquel movimiento político al gobierno nacional, provincial y municipal.

En 1975 instalaron su taller en B° San Vicente, en la ciudad de Córdoba, el cual funcionó hasta los primeros años noventa. Durante 1976 y 1977 realizaron muestras en el

4 Las Bienales Americanas de Arte, también conocidas como Bienales de Córdoba, o simplemente Bienales IKA se realizaron en tres ediciones: 1962, 1964 y 1966. Estuvieron dedicadas a artistas latinoamericanos exclusivamente, lo que la diferenció de otras bienales. IKA (Industrias Kaiser Argentina), una empresa automotriz norteamericana radicada en Córdoba a fines de los '50, propuso, organizó y financió los eventos. Estos se vinculan con la política internacional norteamericana de la Guerra Fría para América Latina. Otros agentes que participaron en la realización de dichos eventos fueron el Estado, en distintos niveles, artistas locales que buscaban espacios para el arte latinoamericano dentro del campo del arte moderno occidental, y un público deseoso de novedades. Para estos agentes la modernización era un objetivo de suma importancia.

5 Comunicación personal con Ernesto Berra, realizada el 28/05/2019, en la ciudad de Córdoba.

6 Estas fueron: en 1970 en la Galería de Arte Moderno (GAM), en 1972 en la Galería de Arte Salón Colón.

7 El M.M. GREDA estaba integrado por los artistas Berllies, Bachetti, Campodónico, Córdoba, Gonzalez, Garone y Grillo.

8 En esa oportunidad participaron de la exposición Jorge C. Crinejo, Tomás F. Guzmán, Ernesto Berra, Tomás V. Rodríguez (*Bati*), Domingo N. Tejeda y Carlos R. Del Corro.

9 Del *Salón Popular del Arte* participaron Jorge C. Crinejo, Tomás F. Guzmán, Tomás V. Rodríguez (*Bati*), Carlos R. Del Corro y Carlos Durieux.

Museo Provincial de Bellas Artes “Emilio Caraffa”, en el Museo Municipal “Genaro Pérez” y en la confitería “San Remo” de la ciudad de Alta Gracia.

A partir de 1977, el grupo dejó de realizar muestras, y se concentró en la producción plástica, principalmente en el taller artístico que habían instalado, desde 1975, en B° San Vicente, en la ciudad de Córdoba. Para el grupo, los años previos al retorno democrático, durante la última dictadura militar (1976-83), y desde su última exposición, fueron años de exilio interior, pero también de mucho trabajo artístico en el taller común. Al mismo tiempo algunos integrantes comienzan a trabajar en sus propios hogares debido a dificultades económicas y de seguridad para trasladarse hasta San Vicente.

1983: en la reapertura democrática

En el momento en que se reabre la participación política en el '83, se produce también la reactivación de la acción político-cultural que los artistas del Elecé habían experimentado previamente. Debido a esto prestamos atención al *taller artístico colectivo* que venía funcionando desde 1975, y que en el tiempo de nuestro recorte era el espacio central de actividad. Nos enfocamos también en la participación que como artistas pudieron tener en el proceso político que vivía el país ese año. Un proyecto colectivo sostenido de manera independiente, precisamente en un período difícil y de transición, que podría mostrarnos aspectos del campo artístico que se le escapan a una mirada más general y macro.

El Taller de San Vicente



Figura N°1: Edificio donde funcionó el Taller del Grupo Elecé (1975 y 1991).

El taller se convirtió para el grupo y su entorno en el espacio de construcción de un *mundo del arte*. Tomamos el concepto de *mundos del arte* de H. Becker (2008), para quien estos están conformados por todas las personas cuya actividad es necesaria para la producción de los trabajos que ese mundo define como arte, y que van desde los propios artistas hasta aquellos que colaboran en los más simples aspectos de la actividad. Se constituye así una

red de actividades colaborativas que construyen socialmente el mundo artístico específico y hacen posible su actividad. En este sentido, el espacio de reunión articulaba dicho mundo del arte. Allí se encontraban sujetos con diferentes intereses y se imbricaban distintos campos. Bati Rodríguez recordaba en una de las entrevistas esta situación:

Entrevistado: porque , bueno, ahí continuamos, continuó el grupo. Y en el taller se fueron reuniendo otros, otros integrantes, que no todos eran artistas. No todos eran pintores, no todos participaban de las actividades plásticas. Había algunos compañeros que políticamente, se los conoció políticamente, y algunos eran pintores ya sea porque habían estudiado algunos años en la academia, o porque directamente en su vida particular hacían arte. Otros que no, que no eran pintores, no eran artistas. Algunos más relacionados con la música, con el folklore. Que a través de Crinejo, que era el que estaba más relacionado con el folklore, porque la familia, la familia de Crinejo, los hermanos la mayoría eran guitarristas. Él también tocaba la guitarra. Entonces a través de eso llegaban algunos componentes. Pero después otros cambios que eran más que nada conocidos de Del Corro, y que los conocía a través de la política. Y se llegaban al taller invitados. Hubo varios que estuvieron muchos años con nosotros. Y que la actividad de ellos fue más que nada compañerismo, amistad.

Entrevistador: ¿Ir al taller a reunirse con ustedes?

Entrevistado: Reunirse con nosotros, cebar mate. Este, hacer algún asado en la vereda. Pero la actividad fuerte del grupo estuvo dada por la gente que mencioné antes.¹⁰

El taller colectivo se convirtió en el punto en el que se cruzaban distintos agentes y distintos campos. En algún sentido podría decirse que en los años de la Dictadura se convirtió en un sitio en el margen, en un centro en la periferia. Un refugio. La producción artística, la discusión estética, cultural y política se producía por las tardes y noches en las que se daban los encuentros. Durante los meses previos y en el transcurso de 1983 en este sitio se discutió, organizó y elaboró el proyecto artístico-cultural que se propondría como parte de la propuesta Justicialista. Allí, además, se preparó y pintó un *estandarte* que identificó brevemente a la *Agrupación Justicialista de Trabajadores de las Artes y las Humanidades* (AJTAH)¹¹. Allí también se comenzó a discutir sobre la revista que sería el órgano de difusión para dicha agrupación y que llevó el nombre de *Trinchera Cultural*.

AJTAH y la revista Trinchera Cultural

La AJTAH según expresiones vertidas en su revista se

origina en la identificación humana entre compañeros allegados al *mundo cultural*, la cual vino a despertar la conciencia de una NECESIDAD que trascendía las aspiraciones personales de los concurrentes: la necesidad de EMERGER de los valores culturales de un pueblo. (Revista Trinchera Cultural, 1983, p.19)

10 Comunicación personal con Tomás Bati Rodríguez. Córdoba, 10/01/2018.

11 Un antecedente a este agrupamiento había sido la Agrupación de Trabajadores del Arte Justicialista (ATAJ), de la que el grupo Elecé formó parte en los años 1973-74, y que también participó del proceso electoral en la recuperación democrática del '73.

En esta agrupación participaron, de manera diversa, los integrantes del grupo Elecé, aunque no el grupo como tal. En dicho marco organizativo funcionaban, o buscaban hacerlo, como núcleo aglutinante de otras formaciones culturales o individuos que compartieran sus ideales y proyectos. Los secretarios en un principio fueron Guzmán, Rodríguez y Del Corro.

Trinchera Cultural tendrá solo dos números, y será el órgano de difusión cultural de AJTAH. El primero saldrá en abril de 1983 y por ese medio dicha agrupación convocaba

a todos los argentinos vocacionados en cualquiera de las disciplinas del arte o las humanidades dispuestos a servir y defender a la cultura nacional a sumarse a sus actividades en procura de estos altos ideales: la reconstrucción del hombre argentino y la consolidación de la cultura nacional (Revista Trinchera Cultural, 1983, p. 27).

En este número se hace pública la incorporación de AJTAH a las 62 Organizaciones Gremiales Peronistas de Córdoba.¹² Se dice en la transcripción del texto en el que se solicita la incorporación a las '62 que "el artista, el humanista, son los trabajadores que producen una de las cosas más necesarias para la vida del hombre y al mismo tiempo y cuán frecuentemente, los más desamparados trabajadores". En otra parte se afirma que, la agrupación, "procura la sindicalización de todos los artistas y humanistas identificados con los inequívocos valores de la Cultura Nacional." Y establece su sede en la calle Sarmiento 32, de la ciudad de Córdoba, "Casa del Trabajador Peronista".



Figura N°2: Escudo de la AJTAH

12 Las 62 Organizaciones Gremiales Peronistas es un nucleamiento surgido en agosto de 1957, como producto del fracaso del Congreso Normalizador de la CGT convocado por el gobierno de facto del gral. Aramburu. En principio estaba conformado por peronistas y comunistas, quienes se retiraron con posterioridad. A partir de ese momento, las "62" se convirtieron en la herramienta política del sindicalismo peronista. Dicho agrupamiento gremial "constituyó un fenómeno importante para el movimiento obrero porque le permitió dotarse de una dirección centralizada en el ámbito nacional para enfrentar al régimen militar (...) Por otra parte, reafirmó el papel del peronismo no sólo en la representación sectorial sindical sino también en el espacio político" (Schneider, 2006, p.108). (Gasparri, 2008, p.22).

En el primer número se reproducen partes del texto Modelo Argentino para el Proyecto Nacional de Juan D. Perón, al que el espacio suscribe “como ideario normativo de su accionar”. Los temas desarrollados en la revista nos orientan acerca del universo conceptual que se impulsaba desde AJTAH. Ese conjunto de ideas estaban relacionadas con el nacionalismo cultural y con una cultura nacional de raíz popular y cristiana. Se establece, en la página 2, que el *Justicialismo* se arraiga en “la Cultura” y “Cosmología cristiana” cuyo “Centro” es “Nuestro Señor Jesucristo”.

La nota editorial se titula “El ojo de Facundo”, en alusión al jefe riojano de las montoneras federales del siglo XIX. En esta nota se afirma que “estamos en lucha. Estamos luchando desde que la bala cipaya silbó desde las sombras y el Ojo de Facundo se abiera como un cielo que ilumina y VIGILA el destino de la Patria.”

La siguiente nota se titula “La piedra del altar” y en ella se habla del concepto de Cultura. Dice el texto que Cultura, “en sentido cristiano, abarca tres dimensiones, que son las del ser humano: Física, Psíquica y Espiritual. Esta última es la dimensión en la que el hombre puede ligarse a Dios.” Otra nota llamada “La fe del Martín Fierro. La vocación y el Padre Compagni”, en el que se trata la obra de este sacerdote-escritor, y se comenta sobre el concepto de *vocación* presente en la obra de este autor.



Figura N°3: Tapa del n°1 de la revista *Trinchera Cultural*

También aparece en este número una mención a la participación de AJTAH en el Congreso Nacional de Cultura y Educación del Justicialismo. Se reproduce en la publicación un párrafo del texto presentado en dicho congreso: “La sociedad que no considera con especial amor al artista, al humanista, está tristemente destruida...”

En contratapa se realizan recomendaciones de lectura (se recomienda leer el “Boletín Doctrinario” de la Escuela Superior Peronista, la “Revista Doctrina” del Frente Doctrinario Peronista, la revista “Cultura y Comunicación” del Prof. Alfredo Policastro y “La Idea Peronista” de Carlos Rodríguez), se hace una dedicatoria “a los jóvenes de la UES”, se agradece al Sec. Gral. de la CGT Correa y se despedirá anunciando el próximo número de la revista, con cuyo ejemplar no contamos para este trabajo, pero de cuya aparición sabemos por nuestros entrevistados.

La nueva etapa que se abrió con el triunfo electoral del radicalismo se caracterizó por intentar reconstruir un estado de derecho y un sistema político que además de restablecer las reglas de juego de una república, lograra la estabilidad para la vida política argentina. Dentro de los conceptos utilizados en ese intento estaban los de *democratización* y *modernización*. Este ideario se emparentaba con la Teoría de la Modernización aunque más no fuera en lo discursivo. Y tenía su correlato en las artes y la cultura, estando la *modernización* vinculada en cierto sentido a la *internacionalización* intentada desde mediados de los años cincuenta.

Lejos de ese discurso las propuestas de AJTAH se emparentaban con las luchas del peronismo en las décadas anteriores. Recordemos las banderas históricas de este movimiento político: Soberanía Política, Independencia Económica y justicia Social, más una cuarta, el Nacionalismo Cultural, explicitada por Perón en 1973,

En lo socio-cultural, queremos una comunidad que tome lo mejor del mundo del espíritu, del mundo de las ideas y del mundo de los sentidos, y que agregue a ello todo lo que nos es propio, autóctono, para desarrollar un profundo nacionalismo cultural, como antes expresé. Tal será la única forma de preservar nuestra identidad y nuestra auto-identificación. Argentina, como cultura, tiene una sola manera de identificarse: Argentina. Y para la fase continentalista en la que vivimos y universalista hacia la cual vamos, abierta nuestra cultura a la comunicación con todas las culturas del mundo, tenemos que recordar siempre que Argentina es el hogar (Perón, 1974. Citado en Díaz, 2018, p.489).

El proyecto cultural de la agrupación se vincula también claramente con tradiciones como el cristianismo Católico, o, en cuanto a la producción intelectual, podemos encontrar vínculos con el revisionismo histórico.

Aquellas propuestas expresadas en *Trinchera Cultural* se referían a las *raíces* de una cultura *popular* y *cristiana* y a la consolidación de sus valores frente a la penetración de ideologías ajenas a la que allí se considera *nuestra tradición*. La *lucha* que plantean los textos es de carácter *cultural*, *espiritual*, de ahí que uno de los temas tratados es el de la *vocación* como *llamada* y *don divinos*. Para analizar estos conceptos, el autor del artículo, parte de un texto del Padre Francisco Compañy¹³ quien toma la figura de Martín Fierro¹⁴, el gaucho

13 Francisco Compañy (Río Cuarto, Córdoba, 1909 -) Recibió el Sagrado Orden del Presbiteriado en el Seminario de Loreto del Arzobispado de Córdoba. Fue una figura paradigmática de los llamados “católicos populistas” -de un perfil comparable con Hernán Benítez-, que a partir de su fe se posicionaron a favor de las clases populares en contra de los sectores “oligárquicos”, en sintonía con el discurso de Perón de un catolicismo popular, y fervorosos de las acciones sociales de Eva Duarte de Perón. En: Achával Ines (2013). “Francisco Compañy, un cura peronista. Algunas claves para entender las complejas relaciones entre catolicismo y peronismo. Córdoba 1943 – 1947”. XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza. <https://www.aacademica.org/000-010/738>

14 Martín Fierro, obra poética de José Hernández.

Que más que un personaje en su escena, es toda una raza, un despunte vigoroso y nuevo, y un brote fuerte y sano de esta tierra, de este misterio-tierra que quiso y pudo darle una permanente y verdadera fisonomía, una vida y un destino propio y trascendente a nuestro, hoy, casi indefinido hombre argentino. (Rodríguez, 1983, p.10)

O la utilización de la figura de Facundo como anclaje en la historia, como antecedente, de dicha lucha que encuentra en el jefe riojano a un modelo de argentino, que es gaucho, es cristiano y su bandera “Religión o muerte” que enfrentaba a las elites europeístas del siglo XIX, se constituye en metáfora de este combate cultural, en el siglo XX, entre la *América mestiza* y las élites *cipayas*¹⁵. Esa lucha se traduce en el ámbito de la cultura y el arte en un estado de dependencia que impone modelos y valores ajenos.

Por eso estamos presenciando la vergonzante decadencia de un “arte” digitado internacionalmente y absolutamente ajeno a las esencias y aún al sano interés de nuestro pueblo mientras se ahoga en el silencio o la miseria a sus verdaderos artistas. (Del Corro, 1983, p.4)

La derrota electoral del peronismo a nivel nacional y provincial, truncó este proyecto cultural y significó el fin de AJTAH y de su publicación. El nuevo escenario político y el rumbo que las organizaciones peronistas tomaron a partir del '83 establecieron un marco desfavorable para aquellas ideas y proyectos, sumando a esto que el panorama internacional marchaba ya hacia el fin de la guerra fría, el auge de la globalización neoliberal y el expolio de los Estado Nación.

Epílogo

Los integrantes del grupo Elece que habían conformado este proyecto político-cultural se replegaron hacia el campo del arte, su actuación posterior estuvo dirigida a la continuidad de la práctica artística dentro, pero también fuera, de la formación cultural. Otros motivos además de los estrictamente políticos condicionaron la continuidad del proyecto colectivo hacia adelante. Creció durante los ochenta una dispersión en cuanto al lugar del trabajo artístico. Las causas que nuestros entrevistados expresan a la hora de explicar aquel alejamiento de la década del ochenta son múltiples, entre ellas no carece de importancia el desarrollo y el peso de la vida familiar, las exigencias del trabajo, y la situación social y económica.

...influyó mucho la vida cotidiana nuestra. Es decir, en un momento en el cual, algunos artistas, (...) [pudieron] dedicarle el mayor tiempo posible de su vida a su pintura, a su dibujo, este, a su música. (...) en nosotros, no ocurrió eso, y que bien o mal, haciéndole lugar a casi todas las cosas, tuvimos que seguir enfrentando los problemas y las soluciones...¹⁶

15 *Cipayo*: Quizá del port. *sipay*, y este del persa *sepāhi* ‘soldado’. 1. m. Soldado indio de los siglos XVIII y XIX al servicio de Francia, Portugal y Gran Bretaña. 2. m. despect. Secuaz a sueldo. <https://dle.rae.es/cipayo>

16 Comunicación personal con Tomás V. Rodríguez, Córdoba, 31/05/2019.

Finalmente, según otros testimonios, con el retorno al sistema democrático las expectativas del grupo en cuanto a participación pública no se cumplieron.

nosotros seguíamos desarrollando trabajos en el taller, y teníamos la esperanza que en el año 1983, cuando retornaba la democracia, en el primer gobierno de Alfonsín, (...) se iba a producir un cambio brusco, pero por sorpresa no fue así...¹⁷

El giro del '83 fue en muchos sentidos el momento de inflexión para este grupo de plásticos en sus proyectos colectivos y personales. Siendo todos ellos trabajadores asalariados el nuevo ciclo de crisis económicas también afectó su desenvolvimiento artístico y cultural.

Conclusión

El proceso de *democratización* que comienza en el '83 renueva las anteriores disputas y plantea nuevas. El restablecimiento de las reglas de juego republicanas por sí solas no establecen la posibilidad de la realización de todas las aspiraciones de la ciudadanía, sino que brinda un mecanismo de resolución de los antagonismos mediante el recurso de la *mayoría*. Esto posibilita teóricamente una convivencia pacífica y un espacio de respeto a la diversidad de opiniones. Pero a la vez, lo que dirime el sistema político es la distribución del poder entre los distintos sectores de la sociedad. Por lo cual hay también en esta situación vencedores y vencidos, y los triunfos y derrotas marcan el futuro de múltiples formas.

El tiempo de la Dictadura del '76 dejó una pesada carga de muerte, pero también de endeudamiento externo, de desempleo y desindustrialización. El gobierno de la Junta Militar contrariamente a sus discursos patriotericos, ejecutaron el descrédito de todo aquello que se vinculaba con la Patria, el patriotismo o una cultura nacional arraigada. Un falso nacionalismo utilizado para encubrir sus crímenes y traiciones sentaron las bases para ello.

1983 aparece como el tiempo en el cual, tras el obligado retiro, las anteriores luchas reaparecen e intentan continuar. Sin embargo, el regreso de la institucionalidad democrática no resultó para gran parte de la militancia política, social y cultural en la recuperación de las líneas de acción llevadas adelante en las décadas anteriores. La etapa de lucha, de represión y violencia política le comienzan a pasar factura a aquella militancia, a aquellos ideales y sobre todo a sus posibilidades de realización. Los años de la liberación nacional o la revolución social tocan a su fin. Los intentos de los *artistas-militantes* provenientes del Elecé por construir un proyecto cultural y de política cultural *nacional, popular y cristiana* chocan con esa situación. Lo que comenzará será un período en el que el discurso de la *modernización* se hará presente en las líneas de acción políticas, sociales y culturales llevadas adelante desde el poder durante las siguientes dos décadas.

Ahora bien, este momento histórico, expuso la aspiración de una parte importante de los argentinos de dar vuelta la página sobre un pasado que resultó demasiado costoso y de magros resultados colectivos. Por supuesto, este es otro anhelo, asentado sobre ideales que intentaran concretarse con suerte diversa. Pero que sin embargo pondrá un punto final a la violencia política y estabilizará al sistema político argentino. Se realizará sin embargo a

17 Comunicación personal con Tomás F. Guzmán, Córdoba, 31/05/2019.

costa de ciertas claudicaciones nacionales, sociales, políticas y de soberanía que conducirán en las siguientes décadas a nuevas tensiones internas. Seis años después del retorno de la democracia el *menemismo*, en nombre del peronismo, consolidará la globalización de la Argentina abandonando las históricas banderas de ese movimiento.

Referencias

- Becker, Howard. (2008). *Los mundos del arte*. Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes.
- Díaz, Ailén. (Verano 2018/2019). Discurso de Juan Domingo Perón del 1° de mayo de 1974. *Revista Derechos en Acción*, 4(10), 479-493. <https://doi.org/10.24215/25251678e266>
- Del Corro, Carlos R. (abril 1983). El ojo de Facundo. Nota Editorial. *Trinchera Cultural*, 1 (1), 10-13.
- Giunta, Andrea. (2008) *Vanguardia, internacionalismo y política: arte argentino en los años sesenta*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gutiérrez, Alicia B. y Gordillo, Mónica. (Dirs.) (2019). *Democratización y modernización en Córdoba desde la recuperación democrática*. Proyecto de Investigación 2019-2023 del Instituto de Humanidades, CONICET-UNC. http://idh.unc.edu.ar/files/PUE_IDH_Final.pdf
- Rodríguez, Tomás V. (abril 1983) La Fe del Martín Fierro. *Trinchera Cultural*, 1 (1), 10-13.
- Williams, Raymond. (1994). *Sociología de la cultura*. Barcelona: Editorial Paidós.



Revalorización del género circense con la apertura de la democracia en Córdoba: antecedentes de la creación del Festival Internacional de Circo en Escena (2007)¹

Jesica Lourdes Orellana

Universidad Provincial de Córdoba/Universidad Nacional de Córdoba

jesicaorellana@upc.edu.ar

Resumen

En el presente trabajo, abordamos los diferentes acontecimientos que permitieron revalorizar los géneros circenses² en la ciudad de Córdoba, con la apertura de la democracia. Época en que las artes escénicas comienzan a estar dentro de la agenda de la política de forma prioritaria y al mismo tiempo circunstancial, por responder a una necesidad propagandista (Heredia, 2013), y de corto plazo. Este escenario, permite que las artes escénicas se vayan consolidando a través de herramientas de autogestión para legitimar un campo de saber.

Para estudiar cómo fueron los inicios de formación del campo de producción y circulación de saberes y prácticas específicas en torno a las artes circenses a comienzos del siglo XXI, abordaremos el concepto de “condiciones de producción”. Término acuñado por Raymond Williams (2000), que nos brinda herramientas para estudiar el lugar de los discursos y la cultura en el proceso social global, como así también, establecer las relaciones de hegemonía y contrahegemonía.

Palabras claves: Género circense, hegemonía, democracia, formación cultural.

Condiciones y contextos de producción: el estallido de las artes escénicas en los 80

Los discursos sociales de la época, permitieron que las condiciones de producción y su contexto generen un estallido de las artes escénicas tanto en los ámbitos formales como informales. Renace en Argentina el circo como disciplina abocada a las nuevas tendencias, que son el resultado entre experimentación y tradición popular. En 1982 se crea, en Buenos Aires, la primera escuela de circo del país, que es además la segunda en Latinoamérica, fundada por los por los Hermanos Videla (integrantes de una de las familias

1 El presente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación “Ontología social y poder. Dimensiones conceptuales, políticas, educativas y culturales”, 2018-2022. Dirección: Eduardo Sota. Co-Dirección: Esteban Leiva. Así mismo, es parte de la tesis doctoral “La hazaña circense en Córdoba: un diálogo político en tensión con el teatro contemporáneo” (UNC).

2 Infantino (2016) hace referencia a género artístico, para poner acento en la capacidad de los sujetos de insertarse y apropiarse de los géneros, manipulando ciertos recursos comunicativos-expresivos nucleares o prototípicos que los caracterizan. Lxs artistas recuperan y moldean el pasado, se apropian de otros géneros convencionalizados, ampliando y minimizando las llamadas “brechas intertextuales” (p. 57)

más prestigiosas de circo) que le dieron el nombre de circo criollo. Con ellos se cambia la concepción tradicional de que la técnica es un secreto familiar de cada circo e invitan a otros integrantes para que se incorporen y capaciten. Estos artistas trabajan en compañías extranjeras y nacionales.

Al igual que el circo, el teatro por su parte presenta una actividad diversa y múltiple a través de los diferentes colectivos de trabajo que aparecen en esta época postdictatorial. A este acontecimiento estético, Dubatti (2011) lo denomina como “nuevo teatro”, circunscribiendo dentro del periodo desde 1983 a 2002. En la producción y recepción del nuevo teatro argentino sobresalen: la crisis de la izquierda y la hegemonía del capitalismo autoritario; la asunción del horror histórico de la dictadura y la construcción de una memoria del dolor, como así también la heterogeneidad cultural, entre otros temas.

Esta diversidad que plantea el arte va a decir Dubatti (2011), transforman a la Argentina de la Postdictadura, en un laboratorio de teatralidad sin antecedentes y obliga al teatro a redefinirse respondiendo por complementariedad o rechazo al nuevo fundamento de valor, es decir, registre de alguna manera el impacto de las nuevas condiciones culturales. Si lo nuevo se ha relativizado, se siente como viejo todo discurso o poética que se niega a percibir o ignora las nuevas condiciones culturales. La tendencia de la época era la libertad y por lo tanto se vuelve al pasado a través de diversas tradiciones como la gauchesca, el circo, la comedia del arte, el tango, el sainete, el melodrama, etc.

Resulta interesante destacar cómo en los años 80 acróbatas y payasos ocupan espacios impensados, trepan al Obelisco o presentan obras teatrales en clave satírica, aparece el teatro físico como De la Guarda, siendo posible la hibridez en el género performativo siendo muy difusas las fronteras y dando lugar a la aparición, como menciona Dubatti (2011) de “teatro comunitario, danza-teatro, nuevo circo, artes performativas, etc. ganando una teatralidad des-definida, la liminalidad entre teatro y vida, entre el teatro y las otras artes, entre el teatro y la ciencia, la manifestación política, la religión...” (p. 75).

En Buenos Aires, la legitimación del circo en la política cultural pública y su consideración a la par de las otras artes escénicas se concretó a partir de 2009, con la creación de dos carreras universitarias nacionales dedicadas al circo en la UNTREF y la UNSAM, así como con la creación del Polo Circo y de las ocho ediciones del Festival de Circo de Buenos Aires, llevadas a cabo por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires desde el año 2009. Así mismo, se crea el FICI, Festival Internacional de Circo Independiente, de modo privado.

La llegada del Primer Festival Latinoamericano de Teatro

En Córdoba se crea el Primer Festival Latinoamericano de Teatro, que tuvo el impacto de ser una ventana al mundo para el estallido de las artes escénicas en la ciudad. Este evento se realizó desde el 18 al 28 de octubre de 1984, y buscó enmarcarse dentro del optimismo democrático que se vivía en el país, haciendo visible características asociadas a la libertad: ocupación de lugares públicos, funciones en los barrios populares, la participación de aquellos que volvían del exilio. Se destacaba el uso del espacio público a través del teatro callejero. Su difusión masiva y de gran afluencia de espectadores, fue la imagen que quedó como recuerdo del festival, asociada a una fiesta por la libertad recuperada.

Afirma Basile (2015), con la reapertura de la democracia y la creación del I Festival Latinoamericano de Teatro (1984-1994), que trae compañías internacionales que representan sus puestas en escenas, no solo en los recintos cerrados, sino que también lo hacen en las calles, generan un despliegue que atrae al público más popular y poco asiduo a este tipo de espectáculos. Y crean un nuevo imaginario social de libertad y democracia. El mismo fue diseñado por Carlos Giménez, un cordobés fundador del Festival de Caracas y del grupo “Rajatabla”.³ El teatro fue, en ese momento, la política de la democracia donde Raúl Alfonsín y Eduardo Angeloz (gobernador de la provincia por entonces) dispusieron recursos para movilizar a la sociedad en torno a la cultura.

En cuanto al entorno político, analiza Heredia (2013), que el gobierno utiliza el teatro de modo estratégico para sus candidaturas, como el caso de Angeloz (UCR), que en su plataforma electoral propuso múltiples medidas para impulsar la cultura, “...muchas de ellas referidas específicamente a la actividad teatral: reapertura de la escuela de Teatro de la Universidad Nacional de Córdoba, impulsar la Ley de Teatro, facilitar la profesionalización de los trabajadores de la cultura... El Secretario de Cultura de la Provincia, Daniel Tieffemberg, impulsará la creación de la Escuela Provincial de Teatro. En la misma se formarían los docentes que impartirán en los colegios la disciplina, luego de aprobado el proyecto de educación que agregaría como obligatoria en los programas escolares la materia teatro” (pp. 3-4).

Cabe aclarar que estas ideas no eran propuestas por el gobierno de turno, sino impulsadas por el deseo de los artistas que querían mejorar sus condiciones laborales y de producción. Siendo el arte un derecho logrado y proyectado en miras de un nuevo gobierno democrático. Siguiendo a Williams (2000), las producciones materiales y culturales se van configurando por la hegemonía, siendo las mismas fuerzas activas de experiencias, relaciones, actividades y prácticas que ordenan los elementos necesarios de un complejo entrelazamiento de fuerzas políticas, sociales y culturales. Podemos observar cómo se va conformando lo dominante, pero también las formas en que se materializan emergencias y resistencias frente a los procesos de dominación, gracias a las condiciones de posibilidad de emancipación que tienen los sujetos con este nuevo panorama político.

Grabriela Halac (2006), afirma con respecto al Festival Latinoamericano: “Las repercusiones de este Festival, de características masivas y con un perfil renovador, comenzaron a promover el acercamiento de los jóvenes al teatro, el intercambio, y el surgimiento de algunos grupos. Este Festival bianual tuvo su última edición en 1994, por decisión del gobierno provincial de Ramón Bautista Mestre”. (p. 15) Se observa como la gestión del Festival Latinoamericano de Teatro no logra sostenerse en el tiempo, ya que deja de ser funcional a las pretensiones políticas del gobierno, y por lo tanto existe una nueva reconfiguración acerca de lo que es hegemónico y no en el arte. En este caso analizamos cómo las prácticas artísticas que son procesos que están vivos, en permanente división y tensión, hacen que la hegemonía debe ser pensada como un proceso social, de modos de construir acuerdos y consensos. Ya que la construcción del sentido común es lo que va generando las diversas ideologías. En consecuencia, la hegemonía, en términos de Williams

3 Rajatabla fue fundado en 1971 por el director argentino Carlos Giménez, Francisco Alfaro, a partir de un grupo de jóvenes actores y estudiantes del Taller de Teatro del Ateneo de Caracas.

(2000), nunca es acabada, siempre admite choques, rupturas y conflictos al interior de la sociedad. Los sujetos no son estáticos, pueden resignificar prácticas y sentidos en torno a la hegemonía que se intente imponer.

Observamos aquí, cómo los discursos de la época, que generan sentidos de libertad y colectividad, permiten comprender y transformar las condiciones sociales, materiales y culturales de la Argentina. El paisaje comienza a cambiar de a poco, el retorno a la democracia en 1983 permitió que la Escuela de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba, actual Facultad de Artes, pudiera hacer una readecuación de los planes de estudios (1985- 1987) conjuntamente con la reapertura de los Departamentos de Cine y Teatro.

Otro hito importante acaecido para que la actividad teatral se propague y comiencen a surgir muchos grupos de teatro independiente, es la aprobación de la Ley Nacional del teatro en 1997. La misma fomenta la actividad a partir de fondos de financiación para la producción escénica.

Los orígenes de Circo en Escena

Para construir los orígenes de Circo en Escena, partimos de interrogarnos acerca de ¿Cuáles son los hilos de continuidad que permiten que se reactive el circo en Córdoba después de la apertura de la democracia?, ¿Cuáles fueron las condiciones de producción, gestación y fortalecimiento de los artistas circenses?, ¿Cuáles son sus principios de legitimación?, ¿Cómo nace un festival Internacional de Circo en Córdoba? Para dar cuenta de cómo se fue consolidando la actividad, nuestra pretensión es hacer una reconstrucción, teórica e histórica, de los nuevos modos de organización y creación circense, analizando cómo las trayectorias individuales se entrecruzan con la historia colectiva en el género artístico. En palabras de Infantino (2018) "...la contemporaneidad se entrelaza con el pasado y la historia local se entremezcla con la regional" (p. 14).

En los años 90, las ramificaciones locales de esas experiencias artísticas que deja el Festival Latinoamericano, bifurcadas entre la proliferación de espacios autogestivos y la integración gubernamental, generan nuevos artistas provenientes del teatro, de la música o las artes plásticas. Se crea una poética que busca utilizar el espacio público, organizar un teatro más directo y cercano al espacio callejero. Acá se retoman técnicas actorales con títeres, marionetas, acrobacia, destrezas corporales, y demás artes populares, para unificarlas en una puesta en escena que brinde en general un mensaje político de oposición. Este prolífero proceso, permite que luego en el año 2007, se cree el Primer Festival Internacional de Circo en Escena.

Pero volviendo a los comienzos de los años 90, el circo va comenzando aparecer como práctica diversa y dispersa, gracias a la afinidad y contagio que se produce entre artistas, que buscan generar una red activa a través del arte, para sustentar sus necesidades creativas y económicas. En esa búsqueda van construyendo ideas y fuerzas alrededor de la disciplina, que le permiten ir ganando espacios escénicos en la ciudad. Mencionaremos aquí algunos protagonistas que fueron parte de los inicios de Circo en escena. Como el caso de la artista Gabriela Rojo, que comienza haciendo trabajo social a finales de los noventa, a través de técnicas circenses, con chicos del Consejo del Menor de Alta Gracia. La misma, relata que deja su actividad en las sierras y vuelve a Córdoba, donde se encuentra con los artistas

Sebastián Rojo, Guillermo Goffré y Rubén Rayano; y comienzan a entrenarse en técnicas circenses. En el año 2000 viajan por primera vez a la V Convención Argentina de Malabares, Circo y Espectáculos Callejeros⁴, que es un espacio muy rico para los artistas cordobeses, ya que pueden acceder a talleres, charlas-debate, intercambiar contactos y ver diversas obras (Rojo, 2015).

En el año 2003 Marcelo Castillo y Ricky Piscui abren la primera escuela de circo en Córdoba. Luego surgieron distintas compañías, espacios y talleres como el galpón de "Los Eufrasio", "Las Gatas", y el Galpón "Da Vinci". Estos espacios funcionan como ámbitos de experimentación, escuela para jóvenes y adolescentes de barrios marginales, sala de presentación de variedades y obras; y alojamiento para los malabaristas o teatreros que andaban de paso por la ciudad, que a cambio de compartir trucos nuevos podían hospedarse en estos espacios.

Por el momento las compañías no se presentaban en salas de teatro, sino que actuaban en la calle, plazas, en galpones o eventos especiales como el día del niño. Luego participaron en festivales como el Festival de Circo en Villa Giardino, Los carnavales de Unquillo, Festival Internacional de Teatro del Mercosur, Festival de Circo Yo Me Río Cuarto y llegaron a presentarse en otras provincias o países limítrofes.

Es en los carnavales de Unquillo donde se comienza a gestar La Meteorología del Circo Da Vinci⁵, del cual participan del desfile en una carroza que es un camión con una pista de circo. Este grupo fue formado en el año 2002 y logra difundir su actividad gracias a un ciclo de circo que se hace todos los viernes en la plaza San Martín.

En ese mismo año el grupo Da Vinci y el artista Ricky Piskui⁶, organizan el Primer Encuentro de circo en La Falda, además de temporada de circo en Carlos Paz, donde

4 La Convención Argentina de Circo, Payasos y Espectáculos Callejeros es una reunión anual creada por artistas y para artistas del humor y el circo. Cientos de profesionales y estudiantes de estas disciplinas conviven en un ambiente lúdico y de creación, asistiendo a cursos, talleres, charlas y debates; participando así sea como protagonista o como espectador a una gran diversidad de espectáculos y hechos artísticos. Seis días de convivencia artística y humana ininterrumpidas; "el mayor congreso de humor y circo de Latinoamérica". (Información extraída de la página oficial: Convencion Argentina. com).

5 "La Meteorología de Circo Davinci, es una agrupación independiente de circo-teatro formada en el año 2002 en Córdoba (Argentina), conformada por actores, músicos y artistas plásticos. En sus principios fue simplemente el acompañamiento musical de una función de circo, con el tiempo fue tomando autonomía la banda desde lo musical. La compañía tiene una trayectoria ininterrumpida desde entonces presentándose en distintas provincias de la Argentina, así como también en Uruguay y Brasil. En el año 2009 editan el material discográfico "Maravilla", en el 2012 "ERMOSURA" y en el 2017 presentan su obra escénico musical "Fanfarria", una propuesta de percusión y rebote entre lo festivo y lo funesto. Fanfarria quedó seleccionada para participar de la 32º Fiesta del Teatro de Córdoba y en El Encuentro Regional de Teatro, organizado por el Instituto Nacional del Teatro.

6 Artista circense, proveniente de Buenos Aires, se interesó por la disciplina cuando presenció un show en la Costa Atlántica y a partir de ahí comenzó a estudiar circo en El Centro Cultural Rojas, siguió con la escuela de Circo de Berazategui hasta que emigró seis años a Europa en busca de buenos maestros. "Me fui perfeccionando en Alemania y en España. Primero haciendo malabares y después haciendo talleres para payasos" (Entrevista, enero 2018. Villa Carlos Paz). En el año 2000 intenta hacer funciones de circo callejero en Carlos Paz y no consigue los permisos en la municipalidad, por lo que se tiene que trasladar a la Falda. En el año 2002, logra desarrollar su actividad en Carlos Paz hasta la actualidad, junto a María Moyano forman el circo Piskui, espacio de creación de espectáculos circenses y escuela de formación. El circo crece de tal forma que pasa de ser en el 2006 un medio de subsistencia a convertirse con el tiempo en un semillero de artistas para Córdoba.

compartían el espacio con Circo Chico dentro de la Feria de los Artesanos, trabajaban también en la feria para chicos instalada en El Parque Sarmiento y daban clases en la escuela dentro del galpón de los Da Vinci.

Ricky Piskui en el año 2002, organiza el Encuentro de Circo y Malabares de Villa Giardino (Córdoba). En el año 2003, encabeza la organización de La 8va Convención Nacional de Malabares y Circo en la Falda (Córdoba), que se realiza por primera y única vez fuera de la provincia de Buenos Aires, y tiene una concurrencia de 800 participantes. Estos eventos que duran entre tres y cuatro días, son creados con el objetivo de experimentar y reflexionar acerca del nuevo circo, que no solamente integra a personas y artistas circenses, sino que también permite la unión y fusión de otras disciplinas artísticas como el teatro, la danza, la música entre otros. Por otro lado, en el caso de los artistas circenses estos espacios le sirven para tomar clases con maestros de otras partes del país.

En el año 2003 se desprenden algunos artistas del Da Vinci (Sebastián Rojo, Marina Rojo, Javier Goffré) y forman el grupo Santuanimé⁷. El nuevo grupo viaja a la provincia de Salta para participar del evento "Salta Joven", que se realizaba en unos galpones del ferrocarril y era un espacio de intercambio cultural. Santuanimé tiene un gran trabajo de producción y hacen funciones dentro de la provincia para la Agencia Córdoba Turismo, Agencia Córdoba Cultura, NuevoCentro Shopping, Sheraton, Carrefour, Renault, supermercados Norte, supermercados Libertad, Instituto Santa Ana, Feria de los Niños Parque Sarmiento, y Feco. También participaron en la feria para niños que se organizaba en invierno.

Natalia Cohan⁸, otra referente del circo en Córdoba, es hija de Galia Cohan, reconocida actriz cordobesa que comenzó siendo parte de la Comedia Cordobesa, más adelante de "La Chispa" y luego de "Los delincuentes" dirigido por el maestro Paco Giménez. Natalia Cohan, relata cómo los años noventa fue una explosión artística en Córdoba. Ella comienza con la murga Paradise que nace en 1996 dentro de los corsos de Unquillo⁹, sierras de Córdoba. La misma fue organizada por el artista plástico Tomás Espina y se destacó por trabajar con la disciplina circense implementando malabaristas, zancos, motociclistas, músicos y bailarines. La murga Paradise lleva veintidós años trabajando y sigue manteniendo su relación con el circo. En ese entonces Tomás Espina convoca también a los Hermanos Eufrasio¹⁰ que construyen tambores, vestuarios, zancos, etc. En ese momento, no tenían conocimientos sobre la técnica, salvo Fernando Gil (Longo), que había aprendido la técnica en Europa y la transmitió a los Hermanos Eufrasio y al Circo Da Vinci. (Cohan, 2015)

7 Grupo dedicado a la experimentación del malabarismo, del humor y de la manipulación de objetos. Los integrantes vienen de diferentes ramas del arte como la plástica, el cine, la expresión corporal, la música. Nace a principios de 2003, del desprendimiento de tres artistas del Circo Da Vinci, Gabriela Rojo, Sebastián Rojo y Javier Goffré.

8 Natalia Cohan, nació en Córdoba el 28 de julio de 1976. Es cantante, clown y artista circense. Formó parte de Los Hermanos Eufrasio y el Circo Da Vinci.

9 En 1938 se crean los corsos de Unquillo, con el gobernador Amadeo Sabattini. El evento le otorga a la localidad serrana relevancia turística, como así también espacio de inspiración para muchos artistas que prevalecen hasta la actualidad.

10 Agrupación teatral, los primeros en recuperar las técnicas circenses en Córdoba, estaba conformada por Marcelo Castillo, Rubén Rayano, Marcos Maggi y Cristián Bottiglieri, entre otros.

Los espacios donde se cruzaban los saberes alrededor de la disciplina circense era en primer lugar el galpón de Los Eufrosios en Barrio Puyrredón y luego el Galpón de Los Da Vinci. En estos espacios llegaron artistas de todas partes del mundo, gracias a los contactos que tenía Ricky Piskui.

Cabe destacar que hasta el momento la única compañía que podía vivir solo de la disciplina era Circo Bolsillo que apareció en la escena callejera cordobesa en el 2001, y lograron ser un éxito en el Parque Sarmiento y luego en la televisión local. La compañía estaba conformada por tres artistas que seguían la clásica fórmula de los payasos del circo tradicional: el Carablanca que lo interpretaba “Rabanito” Juan Ignacio Manzi (maestro de ceremonias, la ley y el orden, el que cuida las reglas y mantiene las formas), el Augusto interpretado por “Lucho” Luciano Desimone (protagonista, desobediente, travieso, con barba de chivo y figura gruesa que decora con nariz roja y vestuario extravagante) y el Contra-Augusto representado por “Blo” Pablo Fernández (mimo-clown que se encarga del despliegue físico en pista y trapecio, tiene los atributos para acaparar el escenario, pero se mueve en el registro de un contrapunto discreto). Juan y Luciano cursaron el Profesorado de Teatro en La Escuela Superior Integral Roberto Arlt, pero este último viajó a España donde se profesionalizó en las técnicas circenses. Pablo Fernández comenzó siendo malabarista en una murga, y conoció al Circo de Bolsillo durante una temporada de funciones en el Teatrino del Zoológico de Córdoba en el cual logró incorporarse en el año 2005.

Es interesante destacar que el circo logra reactivarse en la provincia de Córdoba, gracias a la influencia de los festivales y encuentros que sirvieron como espacios de experimentación y circulación de estéticas. Entre esos espacios se destacan El Primer Festival Latinoamericano de Teatro creado en 1985, La Murga de Unquillo en 1996, la creación de “Señores niños al teatro”¹¹ en el año 2001, los Encuentros de Circo en Villa Giardino año 2002, en la Falda en el año 2003 y El Festival Internacional del Mercosur en el año 2005. Estos lugares de intercambios, fueron los que habilitaron que muchos jóvenes, que a pesar de no provenir de familia circense, pudieran contagiarse y hacer posible un desarrollo de la disciplina.

Colisiones y fricciones se producen internamente en las artes escénicas, como así también sus formas de organización cultural. Williams (2015), afirma que existen formas de organización y autoorganización mucho más cercanas a la producción cultural, como es el caso de “los movimientos” que son artistas que se unen para la prosecución común de un objetivo específicamente artístico. Son organizaciones grupales que pueden incluir exposiciones colectivas o manifestaciones públicas, donde comparte un posicionamiento tanto teórico como práctico colaborativo. Sus relaciones sociales son inmediatas y muchas veces no se distinguen del grupo de amistades que comparten intereses comunes.

El Festival de Circo en Escena, su primera edición (2007), estuvo organizado por las nueve compañías de circo que se encontraban en Córdoba, con la intención de llevar el circo

¹¹ Es un colectivo de trabajo formado por dos grupos de teatro independiente de la ciudad de Córdoba: Tres Tigres Teatro y Ulularia Teatro. Desde el año 2001 conforman un espacio de unión y coordinación dedicado a niños y jóvenes. En este festival participaron los artistas circenses mencionados en este escrito que crean obras infantiles también.

a las salas de teatro. Fue una propuesta de la Sala Chacarita Teatro, de comenzar a pensar en una obra de calle dentro de una sala y tener que experimentar con todas las necesidades y requerimientos que eso demanda. Desde registrar una obra en Argentores para que el porcentaje de la gorra o de las entradas quede para los artistas, trabajar con técnica de luces y convocar público dentro de una sala. También la grupalidad les permitió reconocerse dentro del ámbito artístico como trabajadores de las artes circenses y cuestionarse acerca de la estética e ideología con la que se posicionan para pensar: ¿Qué festival se quiere para ese año? ¿Lo que se hace es nuevo circo o circo-teatro? atender a la problemática de falta de formadores en Córdoba, entonces plantear estrategias para traer formadores para que el nivel de los espectáculos sean cada vez más profesionales. Pensar además, a qué públicos se quería llegar.

Continuando con Williams (2015), la organización interna de las formaciones culturales, en este caso de la agrupación Circo en Escena, observamos que sus miembros no tienen una filiación formal, ya que la modalidad con la que trabajan es de organización abierta, es decir que no siempre tienen los mismos integrantes, sino que todos los años se modifican. La unión es el deseo de gestionar un festival internacional de circo teatro en la provincia de Córdoba. En cuanto a las relaciones externas de especialización, el objetivo es promover las artes del circo y una forma diferente de pensar la disciplina a través de democratizar el público fomentando el ingreso libre a los espectáculos y salida a la gorra.

En los primeros años del Festival Circo en Escena, en las Galas que se realizaban en la Sala de teatro Bataclana eran aproximadamente 120 espectadores, en la actualidad estas presentaciones se llevan a cabo en el Pabellón Argentina de Ciudad Universitaria con 1200 espectadores.

Con el tiempo, se logró que se presentaran al festival, profesionales de gran trayectoria, nuevos exponentes con novedosas rutinas, participaciones individuales de autodidactas y noveles artistas. Cada día del evento tiene una variedad de estilos o formatos de producciones, tales como funciones en salas y espacios abiertos, varietés, talleres de formación, desfiles de inauguración, presentación de libros, foros en torno a alguna problemática sobre la actividad circense y dos galas de inicio y cierre. Cabe destacar la visión comunitaria del festival continua, todas las funciones y talleres son a la gorra y sus actividades se distribuyen por toda la ciudad tanto barrios alejados, céntricos o localidades vecinas, buscando la accesibilidad para el público. Así fue como Circo en Escena fundó las bases de lo que hoy es el circo en Córdoba, entre los logros se encuentra la apertura de un gran número de salas dedicadas al circo para la enseñanza o la presentación de espectáculos y grupos afines.

Afirma Williams, que las formaciones más modernas se originan en momentos de transición y de intersección dentro de una historia social compleja, como es el caso que analizamos en este escrito. Pero los individuos que al mismo tiempo componen las formaciones y son conformados por ellas, adoptan además una gran gama compleja de posiciones, intereses, e influencias diversas. Algunos de los cuales son resueltos por las formaciones, mientras que otros permanecen como diferencias internas, como tensiones y a menudo como base de subsiguientes divergencias, rupturas, divisiones e intentos de nuevas formaciones. Resalta Williams (2000), que (...) aprender a analizar la naturaleza y la

diversidad de las formaciones culturales, es lo que nos permite avanzar a una comprensión más adecuada de los procesos sociales directos de la producción cultural (p. 72).

Referencias

- Arce, José Luis. (2007). El teatro en Córdoba antes del golpe militar del '76: Algunas consideraciones sobre los 60, los 70 y los 80. *Revista Territorio Teatral*, 1, 1-9.
- Basile, María Verónica. (2015). I Festival Latinoamericano de Teatro: escenas de la democracia recuperada. *Revista Afuera: Estudios de crítica cultural*, pp: 1 – 8.
- Dubatti, Jorge. (2014). *Filosofía del teatro III: el teatro de los muertos*. Buenos Aires: Atuel.
- Dubatti, Jorge (2011) *El teatro argentino en la Postdictadura (1983-2010): época de oro, destotalización y subjetividad*. Buenos Aires: Stichomythia.
- Fobio, Laura. (2010). El nuevo teatro cordobés y el niño como espectador activo. *Telón de Fondo, Revista de teoría y crítica teatral*, 1-25.
- González, Soledad (2002). La categoría juventud como instrumento de clasificación de las prácticas y de los agentes artísticos. *Revista Avances*, 6, 58-70.
- Heredia, Verónica. (2 al 5 de octubre de 2013). Los festivales Latinoamericanos de teatro en Córdoba: escenarios de la democracia. [ponencia] XIV Jornadas Interescuelas/ Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.
- Halac, Gabriela. (2006). Teatro independiente en Córdoba: Identidad y Memoria. *Cuadernos de Picadero*, 11, Instituto Nacional del Teatro.
- Infantino, Julieta. (2016). “La formación del artista circense en Argentina: Una historia de revalorización, innovación y desafío”. En M. Coelho Bortoleto, T. Ontañón Barragán, & S. E., *Circo: horizontes educativos* (págs. 83-103). Brasil: Autores Asociados.
- Infantino, Julieta. (2014). *Circo en Buenos Aires: Cultura, jóvenes y políticas en disputa*. Buenos Aires: Editorial Inteatro.
- Williams, Raymond. (2000). *Marxismo y Literatura*. Barcelona: Editorial Península.
- Williams, Raymond. (2015). *Sociología de la cultura*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Fuentes y otros documentos citados

- Cohan, Natalia. (12 de agosto de 2015). Circo en Escena. (J. Etchenique, Entrevistador)
- Goffré, Guillermo. (11 de agosto de 2015). Circo en Escena. (J. Etchenique, Entrevistador)
- La Voz del Interior (14 de Septiembre de 2007). Circo en escena. *La voz del Interior*, pág. 1.
- La Voz del Interior (5 de Agosto de 2007). Circo en Escena. *La voz del Interior*, pág. 1.
- La Voz del Interior (1 de abril de 2009). Circo en Escena. *La voz del Interior*, pág. a.
- Rojo, Gabriela. (8 de Julio de 2015). Circo en Escena. (J. Etchenique, Entrevistador)

La alfabetización como experiencia: entre tecnologías, discursos y transmisiones

Coordinadorxs: Cecilia Martínez (IDH-CIFFyH), Agustín Berti, (CIFFyH, UNC),
Natalia González (CIFFyH, UNC) y Gloria Borioli (CIFFyH, UNC)

Abordar la democratización del saber y su relación con las subjetividades implica analizar los procesos de transmisión cultural intergeneracionales; y en ese análisis situado en el actual contexto de aprendizajes con mediaciones digitales, es importante considerar las experiencias de sujetos con diferentes alfabetizaciones y lenguajes.

Ahora bien, la desigualdad en el acceso, la distribución y el empleo de los capitales culturales, digitales y simbólicos circulantes ha impactado -durante la pandemia- en los procesos de transmisión y apropiación y la diada foucaultiana saber/poder. En efecto, las múltiples alfabetizaciones en los escenarios educativos actuales se pueden leer en clave de una cultura prefigurativa (Mead, 1971) signada por el futuro incierto, la ruptura de valores y modelos de la modernidad y el desarrollo de tecnologías que dislocan y rediseñan la transmisión mediada fuertemente por plataformas digitales. Entre la distancia y el diálogo, entre las representaciones y las prácticas, se advierten por lo menos dos ocurrencias: por una parte, un espacio en disputa respecto del cual puede hipotetizarse que “la crisis generacional no es sino la ausencia de una conversación entre generaciones, o también la presencia de una conversación que termina demasiado rápido o, incluso, la existencia de una conversación ríspida” (Skliar, 2009); por otra parte, una zona de inteligibilidad en construcción que invita a pensar una pedagogía crítica de las alfabetizaciones. En ese sentido nos interpela como investigadores a preguntarnos sobre las plataformas digitales como contenidos o continentes, la cognición alterada por el mundo digital, los sentidos que los estudiantes construyen a partir de diferentes tipos de alfabetizaciones, etc., asumiendo que la tecnología no es neutral, ni un mero medio sino que es parte constitutiva de los sentidos.

La pandemia nos hizo revisar contenidos y modos de transmisión. En el actual contexto, el simposio propuso analizar los aprendizajes como experiencias, los diferentes tipos de alfabetizaciones (digitales, computacionales, académicas, etc) y los sentidos que los estudiantes construyen. Desde los aportes de la pedagogía crítica nos interesó analizar la dimensión emancipatoria y de comprensión de la realidad que habilitan los aprendizajes situados mediados por el mundo digital.

Por ello, el simposio convocó producciones que documenten alfabetizaciones diversas en tanto procesos de transmisión y formación de las nuevas generaciones en contextos

educativos formales y no formales, para compartir reflexiones y avances en los campos de la tecnología digital y la educación superior, focalizando los modos de hacer y enunciar las prácticas pedagógicas.



Escritura en aulas virtuales.

Un modelo posible para su estudio desde el análisis del discurso

Diego A. Moreiras

FCC, UNC / ISPT, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba

diegoamoreiras@unc.edu.ar

María Eugenia Rosa

ISPT, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba

miluna_lopezrosa@hotmail.com

Silvia Rojas

ISPT, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba

silviathales2013@gmail.com

Resumen

El presente escrito busca presentar resultados del proyecto de investigación desarrollado desde un Instituto de Formación Docente de la Provincia de Córdoba, con evaluación y financiamiento por parte del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) en la convocatoria 2021¹. El mencionado proyecto se propuso un trabajo en tres fases: el análisis de las clases escritas y publicadas en las aulas virtuales de un ISFD de la ciudad de Córdoba, entrevistas a las/os docentes para conocer el proceso de escritura de estas aulas y entrevistas para conocer lo ocurrido desde el punto de vista de las/os estudiantes, durante 2020 y 2021. Centró su atención en tres dimensiones de la escritura: a) la(s) presencia(s) y los entramados de voces; b) la construcción pedagógico-didáctica de esas clases y c) la escritura digital multimodal. En este texto nos interesa compartir la construcción metodológica realizada para el análisis de discurso de las aulas virtuales creadas por las/os docentes, es decir, el trabajo realizado en la fase 1, así como compartir algunos resultados del trabajo realizado. Este escrito busca realizar un aporte en lo que entiende es un área de vacancia: la investigación de aulas virtuales a partir de la perspectiva del análisis de discurso.

1 Hacemos referencia al Proyecto titulado: "Escribir las clases (en aulas virtuales). Lo que hicimos y lo que aprendimos en tiempos de docencia no presencial de emergencia a partir del SARS-COV-2. Estudio en caso: Instituto Superior del Profesorado Tecnológico", dirigido por el Dr. Diego A. Moreiras e integrado por Mariela Prado, Sofía López, Claudia Cerino, María Eugenia Rosa, Nicolás Dubois y Silvia Rojas. Presentado en 2021 a la convocatoria de Proyectos de Investigación del Instituto Nacional de Formación Docente, aprobado y financiado para su ejecución durante 2022, según [Resol. 4085/2021](#) del Ministerio de Educación de la Nación y sus [Anexo 1](#) y [Anexo 2](#). El Instituto Superior del Profesorado Tecnológico se encuentra en la ciudad de Córdoba, es parte de la Dirección General de Educación Superior del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, su directora es la Prof. Carola Rodríguez y su regente la Prof. María Eugenia Danieli, a quienes agradecemos el impulso y el apoyo en este camino.

Palabras clave: modelo de análisis; análisis de discurso; escritura de clases; INFOD; Plataforma E-ducativa.

Desarrollo

Presentación

El proyecto en el marco del cual surge este escrito se propuso, de manera general, analizar las clases escritas y publicadas en las aulas virtuales de un Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) de la ciudad de Córdoba (fase 1), así como el proceso de escritura de estas por parte de las/os docentes (fase 2) y su recepción por parte de las/os estudiantes durante 2020 (fase 3). Todo ello a partir de la suspensión de la presencialidad por la pandemia de SARS-COV-2.

Nos interesó indagar y analizar estas clases desde tres dimensiones, distinguibles analíticamente aunque imbricadas:

A) la dimensión de la(s) presencia(s) y la construcción de entramados de voces en la escritura.

B) la dimensión pedagógico-didáctica de la escritura de las clases.

C) la dimensión multimodal de la escritura.

Esto supuso reconocer la complejidad de la escritura como objeto de indagación, y al mismo tiempo un posicionamiento sobre múltiples problematizaciones posibles en torno a ella. En este proyecto, la abordamos en el particular cruce entre educación en contexto de pandemia y entornos virtuales de enseñanza (aulas virtuales de la plataforma E-ducativa).

El supuesto general de la investigación fue que uno de los desafíos para las/os docentes en 2020 fue la necesidad de “escribir” sus clases, para hacerlas llegar a las/os estudiantes, con las consiguientes complejidades y desafíos de esa tarea: en ese período las/os docentes nos vimos forzados a escribir mucho, diverso, para diferentes destinatarias/os y en el Instituto Superior del Profesorado Tecnológico (ISPT) principalmente a través de la plataforma E-ducativa, provista por el INFoD. La metodología del proyecto fue cualitativa y tuvo como punto de partida un estudio en caso, con actividades diversas de acuerdo a cada una de las tres fases puestas en juego en el mismo.

En este escrito nos interesa en particular compartir la construcción metodológica realizada para el análisis de discurso de las aulas virtuales creadas por las/os docentes, es decir, lo realizado en la fase 1. Esta contempló un trabajo de descripción y análisis de aulas virtuales y de las clases allí presentes en 2020. Establecimos una selección de aulas a partir del universo disponible, que tuvo en cuenta la significatividad así como la diversidad de aulas de ambos turnos de cursado en el ISPT. A partir de la identificación de un área de vacancia en la perspectiva de análisis que nos resultaba pertinente, nos propusimos construir un modelo propio y ponerlo a prueba. Este escrito da cuenta de ello, con la convicción de que lo hecho resulta útil para el análisis pero también como orientaciones al momento de construir, como docentes, nuestras propuestas en aulas virtuales.

Marco teórico

En torno a la noción de escritura, la entendemos en un sentido amplio: como actividad humana que utiliza sistemas de signos de manera sistemática, y que utiliza además múltiples materialidades significantes/lenguajes, realizada en el marco de semiosis social y en contextos de mediatización (Verón, 1993; 2014; Moreiras, 2019). Construimos nuestro objeto de estudio considerando las tres dimensiones de la escritura ya mencionadas.

Entendemos la escritura, además, como “instrumento de poder y segregación” pero también como reinscripción, diseminación, desvío, impugnación (Da Porta y Tabachnik, 2019, p. 25). “Nos hallamos ante formas en las que las escrituras adquieren una ‘condición híbrida’”, que admiten hiperenlaces y una fuerte presencia de la dimensión visual y sonora, junto a la materia lingüística tradicional (Piretro, 2020, 57-59).

Esta idea amplia de escritura permite contemplar diferentes formas de producción discursiva digital, como las que tienen lugar en entornos digitales, específicamente aulas virtuales.

Desde hace un tiempo la educación en línea, como heredera de la educación a distancia (Odetti, 2016), se ha establecido en un campo específico de producción de saberes sobre la enseñanza (y el aprendizaje) en entornos virtuales. Así, resultan frecuentes en la última década las publicaciones dedicadas a los entornos virtuales de enseñanza (y de aprendizaje), y dentro de estos últimos, en particular, las aulas virtuales (por mencionar sólo un ejemplo, Alonso Reyes et al, 2016). En este campo amplio, nos interesan las producciones que se reconocen en el cruce entre perspectivas sociodiscursivas, constructivistas, elaboradas desde el campo de la comunicación y en diálogo con los estudios culturales. Destacamos particularmente propuestas como la de Da Porta y Plaza Schaefer (2021), en la destacan la categoría de recorrido didáctico, que enfatiza la idea de tránsito, de movimiento e incluso de relato y narración para pensar el trabajo en las aulas virtuales.

Un aula virtual puede ser entendida como “un espacio o entorno creado virtualmente con la intencionalidad de que un estudiante obtenga experiencias de aprendizaje a través de recursos/materiales formativos bajo la supervisión e interacción con un profesor” (Área y Adell, en De Luca, 2021, p. 149). El uso de aulas virtuales no comenzó en pandemia, aunque en 2020 se tornaron fundamentales (De Luca, 2021, p. 150). Y esto nos invita a atender, como señala Ana Piretro, “a aspectos que se vinculan con los procesos, prácticas y tareas de lectura y escritura (recorridos, géneros, lenguajes, situaciones, entre otros) para analizar qué potencialidades y/o limitaciones presentan estos espacios” (2020, p. 66).

Como parte del proyecto, hemos indagado específicamente en estudios sobre aulas virtuales. En la revisión bibliográfica previa resultó difícil dar con propuestas de análisis de aulas virtuales que contemplaran sus diferentes herramientas, espacios, actividades al mismo tiempo y como parte de un modelo integrado.

Entre los trabajos que se proponen esta tarea, y siguiendo a J. Porro, podemos identificar dos grandes conjuntos de estudios, cuando los consideramos en términos teórico-metodológicos: los que se enfocan en aspectos pedagógicos y los que adoptan una perspectiva semiótico discursiva (Porro, 2017).

Entre los primeros, podemos recuperar a modo de caso, la propuesta de E. Barberá y A. Badia (2005), quienes tempranamente generan un modelo de análisis enfocado en lo

pedagógico, que es utilizado luego en diferentes investigaciones en el campo. Este modelo es complementario de otras propuestas posteriores, que toman como objeto empírico de análisis algunos roles dentro de las aulas (por ejemplo, la función tutorial) (cfr. Martínez y Briones, 2007; Collebechi e Imperatore, 2010) o algunas actividades o herramientas dentro de ellas (por ejemplo, el trabajo en Foros o con Wikis) (Pinque, 2020; Lorier, 2018; Chiecher y Donolo, 2011). Esta perspectiva de análisis fue recuperada en parte para nuestro trabajo de investigación, particularmente para la dimensión B de nuestro objeto de estudio. No obstante, no nos permitía el análisis de otros aspectos fundamentales para nuestro interés, correspondientes a las dimensiones A y C.

En el segundo conjunto de estudios, entre los que se desarrollan desde perspectivas discursivas, podemos mencionar, a modo de caso, las investigaciones de C. Svensson (2018 y 2019), desde la Universidad del Comahue. Esos trabajos, particularmente 2019, ofrecen una propuesta de análisis erudita, que recupera diferentes tradiciones dentro del campo de la semiótica multimodal y que demanda del analista un manejo amplio de estos antecedentes para apropiarse de manera productiva de su propuesta. En nuestro trabajo nos hemos encontrado con dos dificultades en este sentido, una de forma y otra de método: la utilización de categorías relativamente complejas no siempre justificadamente, ya que los resultados finales son por momentos descriptivos y podría arribarse a ellos desde una “lectura” superficial de las aulas; y por otro lado, la dificultad de utilizar propuestas semejantes con investigadorxs que no son especialistas en ese campo y hacerlo en un período de tiempo breve, como el propuesto en el cronograma de trabajo de esta convocatoria del INFoD. Esto dificultó realizar un trabajo de lecturas iniciales en un campo ajeno, que permitiera apropiarse de ellas de manera significativa.

Frente a esto, optamos por construir un modelo propio, desde el análisis del discurso, para la investigación de aulas virtuales que nos permitiera analizar las tres dimensiones propuestas. Lo construimos a partir de categorías relativamente sencillas, que permiten un trabajo descriptivo y también interpretativo, y que pudo ser conversado, construido y puesto en funcionamiento por todo el equipo, desde docentes a estudiantes, sin importar la formación de base.

Propuesta metodológica - Discusión

Para el desarrollo de esta fase, establecimos una selección de aulas virtuales a partir del universo que teníamos disponible. En primer y segundo año del Profesorado de Educación Tecnológica (PET) hay en total 20 unidades curriculares en cada uno de los dos turnos de cursado, eso hizo un total de 40 aulas virtuales potenciales. No obstante, el universo de aulas no fue de esa cantidad, sino menor. Definimos 12 aulas para analizar y abarcamos así casi la totalidad de las aulas virtuales disponibles (descontadas las clonadas/repetidas, las vacías, las de docentes no accesibles y las no disponibles). Las mismas corresponden a los diferentes campos de la formación (general, de la práctica docente, específica) del Profesorado, en una proporción equitativa entre los tres.

Como decíamos antes, esta fase demandó un trabajo intenso de rastreo de antecedentes que nos permitió identificar y precisar el tipo de análisis que necesitábamos realizar, de acuerdo a nuestros objetivos. Creamos nuestro propio modelo de análisis, que

se encuadra en una propuesta de análisis de discurso desde el marco que provee E. Verón (1993), complementado con aportes de: Da Porta y Plaza Schaefer (2021), Kerbrat Orecchioni (1986), Colussi Ribeiro (2013), Triquell (coord) (2012) y Kaufman y Rodríguez, (2014).

Este modelo que propusimos contempló algunas categorías que nos han permitido una primera descripción general de las secciones de cada aula.

Propusimos una clasificación para analizar qué se invita a hacer en cada sección dentro de cada aula, en función de lo establecido por el docente (reelaboración a partir del esquema narrativo en Triquell, 2012): *hacer conocer* (incluía orientaciones generales para el recorrido por el aula; pautas generales para organizar el trabajo; indicaciones organizativas para encuentros sincrónicos; sugerencias de espacios para sostener la interacción, entre otras); *hacer saber* (hacía referencia al trabajo con los saberes y contenidos disciplinares propios de la unidad curricular, en sus múltiples formatos, soportes y lenguajes); *hacer hablar* (dentro de las múltiples actividades posibles que podían proponerse para realizar dentro del aula virtual y fuera de ella, aquí concentramos aquellas que tenían como objetivo la expresión y la participación escrita por parte de estudiantes); *hacer hacer* (en esta última categoría incluimos todas aquellas otras actividades que suponían otro tipo de tareas, más allá de las vinculadas a la escritura en un sentido restringido, es decir, otras formas de producción discursiva).

En segundo lugar, nos abocamos al análisis a partir de las tres dimensiones de la escritura de estas clases (lo comunicacional, lo pedagógico-didáctico y lo multimodal) y dentro de cada una de ellas de algunos aspectos específicos.

En la dimensión comunicacional (reelaboración a partir de Da Porta y Plaza Schaefer, 2021), identificamos en primer lugar si el texto estaba escrito en 3ra persona; si utilizaba la 2da de alguna manera y si aparecía la 1ra (frecuente o muy ocasionalmente); también buscamos subjetivemas (Kerbrat-Orecchioni, 1986), en términos de marcas de emociones, sentimientos, a través de adjetivación (adjetivos calificativos, por ejemplo), a través de uso frecuente de signos de puntuación, de exageraciones, humor, ironía, marcas de dudas en la primera persona, etc; dimos cuenta de la presencia de orientaciones (de bienvenida, de descripción de cada espacio, para transitar el aula tipo pistas, guías, sugerencias, etc) del estilo “hacer conocer”; y finalmente, quiénes eran las personas nombradas en el texto, qué voces se incorporaban, cómo se lo hacía (por ejemplo, citas directas o paráfrasis) y con qué finalidad.

En la dimensión pedagógico-didáctica (a partir de ideas tomadas de Porro, 2017) identificamos la forma en que se construyó el contrato didáctico: de manera “objetiva” (centrada en 3era persona, por ejemplo); de manera “directiva” (centrada en 2da); de manera “reflexiva” (centrada en 1era persona) así como los “atributos” que se asignaban cada una de esas personas: sabe, duda, invita, pregunta, obliga, es amable/tosca/cálida, es empática; etc.; rastreamos la presencia explícita y la explicación de anticipaciones sobre el recorrido didáctico general propuesto para todo el año, dentro y fuera de E-ducativa; nos preguntamos sobre cómo se ofrecía / acercaba el contenido de trabajo del espacio: escrito por el/la docente, a través de textos ajenos, con presentaciones u orientaciones para su lectura, con alguna “traducción” que permita una “mediación” en la interpretación y/o en la lectura, etc.; finalmente, qué tipo de actividades propone hacer (qué se espera de

lxs estudiantes) y además, rastreamos si eran obligatorias, en su totalidad, si se brindaba información necesaria como fecha de inicio, de cierre, espacio para la resolución de la misma, etc.

En la dimensión multimodal nos propusimos dar cuenta de “cómo era lo que estaba en las aulas” (Moreiras, 2019; Pedrazzini, y otras, 2020; reelaboración a partir de Colussi Ribeiro, 2013): construimos una clasificación a tal fin que organizó las producciones discursivas en: 1. textuales; 2. visuales/fotográficas; 3. hipertextuales; 4. multimodales; 5. hipermodales. En las primeras, ubicamos publicaciones que utilizaban preponderantemente la materia lingüística (texto escrito); en las segundas, junto a la escritura convencional, se utilizaban fotografías y/o archivos visuales y/o elementos de diseño como tablas o íconos. En las hipertextuales, además de la escritura tradicional se incluían enlaces que permitían continuar la lectura en otros espacios virtuales. En las multimodales se incorporaban recursos en lenguajes sonoros o audiovisuales (se podía escuchar o ver un video dentro de la propia clase) articulados con texto escrito o publicados de manera autónoma. Finalmente, las producciones hipermodales eran aquellas que articulaban dos o más de los lenguajes / recursos de las anteriores (foto + enlaces + texto escrito, por ejemplo). Sumado a esto, nos interesó dar cuenta de las formas en que se incorporaban recursos y materiales al aula: podían estar “linkeados” o incrustado/embebido; podían utilizarse plantillas de las ofrecidas por el aula o no, etc.

El modelo fue pensado para favorecer el recorrido analítico por las aulas y fue construido bajo la forma de una tabla en la que pudimos recoger ejemplos concretos de lo visto en las aulas. En términos de su uso, no interesaba tanto extraer información para cada categoría de cada dimensión, sino utilizarlo como orientador en la descripción y posterior análisis de las aulas. A partir de estas tablas, elaboradas una para cada aula, cada dupla generó un texto descriptivo extenso y hacia el final un resumen para socializar con lxs restantes integrantes del equipo. Funcionó así como un organizador global de la tarea de análisis. El modelo adoptó esta forma que presentamos a continuación:

Modelo inicial para análisis de AV		
Hacer un listado de las secciones. Dar cuenta qué nos invita a hacer cada espacio: - hacer conocer - hacer saber - hacer hablar - hacer hacer		
Dimensiones	Las “marcas” a mirar	Ejemplos
Lo comunicacional	Uso de 3era, 2da o 1era persona.	
	Uso de subjetivemas	
	¿Hay orientaciones?	
	Enunciadores / voces	
Lo pedagógico - didáctico	Mirar contrato didáctico	
	Información sobre trabajo dentro y fuera de E-ducativa	
	Cómo aparece el “contenido”	
	Tipo de actividades	
Lo multimodal	Predomina lo: - textual - visual - hipertextual - multimodal - hipermodal	
	La forma de su presencia	

Figura 1: Presentación del Modelo de Análisis de Aulas Virtuales. Fuente: elaboración propia.

Confiamos en que lo compartido de este modelo permita dar una idea de la manera en la que llevamos adelante esta fase de la investigación.

A partir de este modelo, sintéticamente presentado arriba, y luego del trabajo de análisis, fue necesario contemplar además algunas especificidades surgidas desde las propias aulas virtuales. Hemos recuperado a tal fin una propuesta clásica de organización de los textos con los que se trabaja en la escuela, de A. M. Kaufman y M. E. Rodríguez (2014), que nos permitió complementar el análisis según las tramas discursivas que predominaban en las secciones más relevantes de cada aula (conversacional, descriptiva, argumentativa o narrativa), así como según las funciones textuales o las intencionalidades con que se comparten y socializan producciones discursivas (informativas, literarias, apelativas, expresivas). Mientras que las tramas nos permitieron identificar aulas predominantemente descriptivas / expositivas (que era nuestra expectativa al inicio), también nos dimos con aulas

cuya “forma” explícitamente emulaba una conversación e incluso un relato / narración. Algo similar ocurrió con las intenciones que pudimos reconocer en los escritos de las aulas: era esperable encontrar funciones informativas e incluso apelativas (sobre todo en la sección de actividades); nos sorprendió encontrar funciones literarias en algunas aulas, así como expresivas (tanto por parte de docentes como de estudiantes).

Otro criterio que se impuso como relevante fue la identificación de las aulas según la organización lógica de las mismas (ritualizadas o redundantes, aquellas en las que era posible encontrar la misma información en diferentes espacios de la misma o acceder a los mismos recursos desde diferentes secciones o hiperenlaces; imprevisibles o disímiles, aquellas en las que era más difícil identificar, desde el análisis, el criterio a partir del cual se las había construido y lineales, aquellas en las que había un único recorrido posible, relativamente claro) y finalmente según la autoría de los materiales compartidos (del/a docente; de académicos; de otras fuentes que pueden ser artísticas, culturales u otras).

Todo lo anterior nos permitió generar, entre otros resultados, una propuesta de clasificación de aulas virtuales que constituye parte de los hallazgos realizados durante la investigación y que no nos resulta posible compartir en esta instancia.

Reflexiones de cierre

El Encuentro en el que fue presentado este trabajo tenía como meta, de acuerdo a los escritos que se ofrecieron como Circulares, asumir el desafío de ofrecer nuestros aportes a partir de diferentes formas colectivas de construcción de saberes, desde el compromiso político de la tradición universitaria y la formación docente de nivel superior. El proyecto de investigación desde el cual se ha generado este escrito reivindica la voluntad de ejercitar la crítica como herramienta de análisis al tiempo que apuesta por la construcción de herramientas para intervención. Y lo hace desde la articulación entre el financiamiento, ausente durante muchos años y recuperado en 2021, del Ministerio de Educación de la Nación para desarrollar proyectos de investigación desde Institutos Superiores de Formación Docente, y en articulación con la Universidad Nacional de Córdoba.

La propuesta de análisis de aulas virtuales que hemos compartido es una parte de un proyecto mayor, que ha concluido en marzo de 2023 y consideramos se inscribe en los lineamientos planteados por la convocatoria de este Simposio 14 “La alfabetización como experiencia: entre tecnologías, discursos y transmisiones”, en el cual se inscribe. Sobre todo en el marco del devenir complejo posterior a la pandemia de SARS-COV 2, entendemos que reflexionar sobre los entornos en los que hoy se desarrollan potencialmente una parte de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, como las aulas virtuales, resulta fundamental para pensar las alfabetizaciones en vínculo y dentro de plataformas digitales.

Este modelo socializado aquí (y los resultados a los que dio lugar, de próxima publicación), busca ofrecer un aporte concreto no sólo para el análisis de aulas virtuales, sino también para el trabajo de enseñar en sí, especialmente en modalidad combinada (alternando presencialidad y virtualidad), como pareciera que será de aquí en adelante la propuesta del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba para el nivel superior.

Bibliografía

- Alonso Reyes, Reynaldo; Jiménez Montejó, Gilda y Pacheco Ballagas, Jorge (2016). Las aulas virtuales y la formación del profesorado. *Transformación* 12(1), 52-64. Camagüey.
- Barberá, Elena y Badia, Antoni (2005) El uso educativo de las aulas virtuales emergentes en la educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del conocimiento* 2(2), 1-12. Barcelona.
- Chiecher, Analía Claudia y Donolo, Danilo Silvio (2011). Interacciones entre alumnos en aulas virtuales. Incidencia de distintos diseños instructivos. Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación* (39), 127-140. Sevilla.
- Collebechi, María Eugenia e Imperatore, Adriana (2010). Modos de intervención docente en relación con las prácticas de lectura y escritura en entornos virtuales de educación superior. *Educación, Lenguaje y Sociedad* 7(7), 15-26. La Pampa.
- Colussi Ribeiro, Juliana (2013). Propuesta metodológica para el análisis de blogs periodísticos. Intercom - RBCC 36(2), 197-218. San Pablo.
- Da Porta, Eva, y Tabachnik, Silvia (2019). Escrituras virtuales y subjetivación. Los nuevos escribientes de la red. *Heterotopías*, 2(3), 25-35. Córdoba.
- Da Porta, Eva y Plaza Schaefer, Verónica (2021). *Recorridos didácticos en entornos virtuales: Aportes para repensar las propuestas de enseñanza en la educación universitaria*. ADIUC. Córdoba.
- De Luca, Mariana Patricia (2021). Las aulas virtuales en la formación docente como estrategia de continuidad pedagógica en tiempos de pandemia. Usos y paradojas. *Análisis Carolina* 33, 1-12. Madrid.
- Kaufman, Ana María y Rodríguez, María Elena (2014). *La escuela y los textos*. Aique educación. Buenos Aires.
- Kerbrat Orecchioni, Catherine (1986). *La enunciación*. Hachette. Buenos Aires.
- Triquell, Ximena (2012). *Contar con imágenes. Una introducción a la narrativa fílmica. Segunda edición*. Editorial Brujas. Córdoba
- Lorier, Leticia (2018). Usos de los foros virtuales en un curso universitario: las interacciones entre docentes y estudiantes. En Bertolotti, Virginia (comp). *Lengua, comunicación e información*. Facultad de Información y Comunicación (FIC), Universidad de la República (UDELAR), 123-141. Montevideo.
- Martínez, María Teresa y Briones, Stella Maris (2007). Contigo en la distancia: la práctica tutorial en entornos formativos virtuales. Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación* 29, 81-86. Sevilla.
- Moreiras, Diego Agustín (2019). Qué definiciones de lenguaje para qué procesos de comunicación. *Revista EFIDGES* 5(9), 60-67. Dirección General de Educación Superior, Ministerio de Educación. Córdoba.

- Odetti, Valeria (2016) Materiales didácticos hipermediales: lecciones aprendidas y desafíos pendientes. En J. M. García y M. Báez Sus (comps). *Educación y tecnologías en perspectiva*, FLACSO Uruguay, 29-42. Montevideo.
- Pedrazzini, Ana; Scheuer, Nora y Vazquez, Laura (2020) Repensar la alfabetización a partir de la multimodalidad. Aproximaciones interdisciplinarias y multiculturales. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación* 89, 11-19. Buenos Aires.
- Pinque, Germán (2020). La escritura colaborativa en la virtualidad: nociones y estrategias para pensar su inclusión en propuestas de enseñanza. *Revista EFI DGES* (6)10, 95-103. Córdoba.
- Piretro, Ana Paula (2020). De umbrales y pasajes: escrituras, medios y tecnologías digitales en Educación Superior. En C. Rodríguez; M.L. Galante; A.P. Piretro y O. Matarozzo. *Escritura(s). Borde(s). Arte(s)*. Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba.
- Porro, J. N. (2017). El aula virtual y sus dimensiones: un análisis de la propia práctica. *Revista EFI-DGES* 3(5), 136-157. Córdoba
- Svensson, V. C. (2018). Análisis de portadas de aulas virtuales. *Ciencia, Docencia y Tecnología* 29(56), 156-185. Paraná.
- Svensson, V. C. (2019). Análisis de aulas virtuales desde la multimodalidad. *Eduotec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa* 69, 53-74. Palma.
- Verón, Eliseo (1993). *La Semiosis Social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Gedisa. Barcelona.
- Verón, Eliseo (2014). Teoria da midiatização: uma perspectiva semioantropológica e algumas de suas consequências. *MATRIZES* 8(1), 13-19.



De ramas oxidadas y Potlach digitales.

Reflexiones en torno al rol de ayudante alumne en contexto de ASPO

Nadia Victoria Wenk

Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba

wenknadia@gmail.com

Resumen

Esta ponencia se desprende de un diálogo entre mi trabajo final de grado, la experiencia de cursado por la Diplomatura “aprender a enseñar” y la participación en dos cátedras en calidad de ayudante alumna. En ambas cátedras, Teoría Antropológica I (TAI) y Arqueología de cazadores-recolectores (ACR), se abordan los orígenes de la antropología, los efectos sociales de sus paradigmas y respectivas especificidades conceptuales.

Ambos equipos apuntaron a asegurar el acceso y permanencia a la educación universitaria desde distintas estrategias en el contexto de ASPO, resultando menester el reconocimiento de dos tipos de capitales: por un lado, el de docentes, detentores de capitales teóricos y experienciales; el de ayudantes alumnos, en su mayoría, detentores de nacionalidades digitales, autodidactas en uso de TICs. Desde éste supuesto previo, como construcción de idearios sociales transmitidos intergeneracionalmente dentro del campo específico de la antropología, se organizan las estrategias de enseñanza y aprendizaje con que se intentó hacer frente al contexto de ASPO y asegurar la llegada del conocimiento a les estudiantes, desde un enfoque relacional.

Aquí cabe destacar que, tanto el nombramiento de docentes como de ayudantes alumnos responden a resoluciones departamentales. Las mismas se enmarcan dentro del proyecto de formación integral de futuros antropólogos, apuntando a la democratización de las ciencias antropológicas (distinguiéndolas en sus tres campos tradicionales: social, biológica y arqueológica) desde la formación de grado.

Tras esta breve síntesis contextual, en esta ponencia se pretende ahondar en una serie de problemáticas vistas en el modelo de enseñanza-aprendizaje previo al ASPO, su puesta sobre relieve en la cuarentena y la experiencia particular como ayudante alumna.

Palabras clave: experiencias; transmisión intergeneracional; tecnologías.

Desarrollo

Cuando “La rama dorada” se oxida

La decisión de este título por asociación con “La rama dorada” (Frazer, 2015), no es azarosa. Dicho texto, fundamental para el debate de los distintos paradigmas antropológicos, apunta a definir y sintetizar elementos comunes dentro de distintas ramas de las prácticas religiosas. Allí se plantea que, la base del pensamiento religioso tendría vinculación con

cultos de fertilidad. En este sentido, el dorado de elevación espiritual, que inicialmente trabajó Frazer (2015), aquí, se asocia con la integración de los conocimientos de las tres áreas (social, biológica y arqueológica).

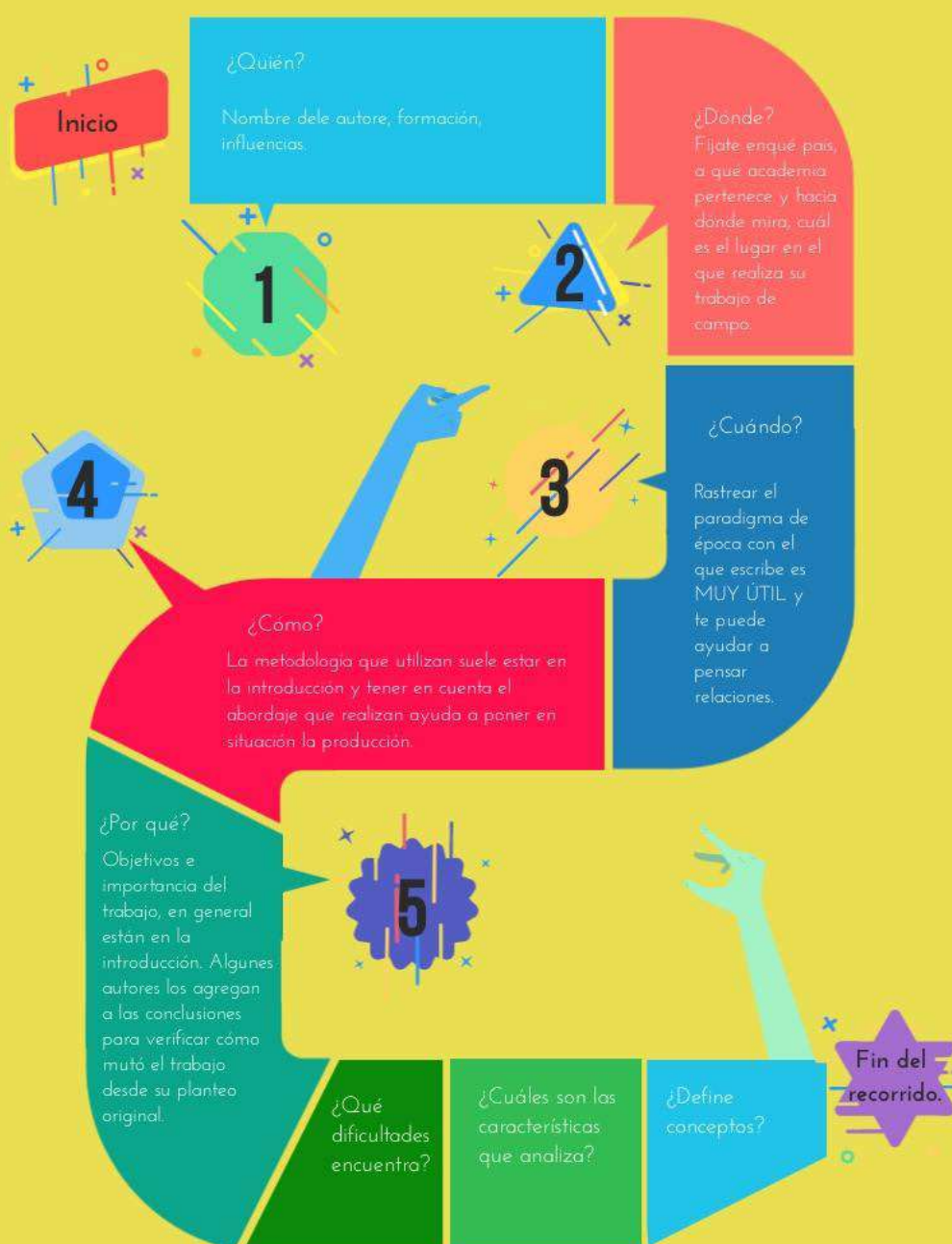
Licenciatura en Antropología				
Primer año		Horas Semanales	Total Horas	Correlatividad
1er Cuatrimestre	0 Curso de Nivelación		100 hs.	
	1 Problemáticas de la Antropología Social	6 hs	96 hs	
	2 Problemáticas de la Arqueología	6 hs	96 hs	
	3 Problemáticas de la Bioantropología	6 hs	96 hs	
2do Cuatrimestre	4 Teoría Social	6 hs	96 hs	
	5 Teoría Antropológica I	6 hs	96 hs	
	6 Arqueología de Cazadores – Recolectores	6 hs	96 hs	
	7 Etnografía de Grupos Indígenas	6 hs	96 hs	
Segundo año				
1er Cuatrimestre	8 Teoría Antropológica II	6 hs	96 hs	01, 05
	9 Arqueología de la complejidad social	6 hs	96 hs	2
	10 Etnografía en contextos rurales	6 hs	96 hs	1
	11 Evolución humana	6 hs	96 hs	3
2do Cuatrimestre	12 Metodología de la Investigación en Antropología	6 hs	96 hs	01, 02, 03
	13 Antropología Forense	6 hs	96 hs	3
	14 Arqueología Argentina I	6 hs	96 hs	2
	15 Teoría Antropológica III	6 hs	96 hs	8
Tercer año				
1er Cuatrimestre	16 Historia Social Argentina	6 hs	96 hs	
	17 Problemáticas Interétnicas	6 hs	96 hs	1
	18 Arqueología Argentina II	6 hs	96 hs	14
	19 Estudios de Cultura Material	6 hs	96 hs	2
	Prueba de suficiencia de idioma extranjero			
2do Cuatrimestre	20 Antropología en Contextos Urbanos	6 hs	96 hs	10
	21 Arqueología y Naturaleza	6 hs	96 hs	2
	22 Dinámica de poblaciones humanas	6 hs	96 hs	11
	23 Materia Electiva	6 hs	96 hs	02, 03, 08
Cuarto año				
1er Cuatrimestre	24 Antropología de la Política	6 hs	96 hs	01, 04
	25 Arqueología Pública	6 hs	96 hs	2
	26 Taller de trabajo de campo	6 hs	96 hs	12
	Área Social			
	Área Bioantropología			
	Área arqueología			
2do Cuatrimestre	27 Materia Electiva	6 hs	96 hs	02, 03, 08
	28 Seminario Electivo	4 hs	64 hs	02, 03, 08
	29 Seminario Electivo	4 hs	64 hs	02, 03, 08
	30 Taller de producción de trabajos finales	4 hs	64 hs	12
	Trabajo Final	12 hs	120 hs	

Plan de estudios de la Licenciatura en Antropología, disponible en Departamento de Antropología: <https://blogs.ffyh.unc.edu.ar/antropologia/informacion/sobre-el-plan/programa/>

Preguntas que pueden servirte

para

guiar la lectura de los textos



El desafío, análogo a una roca de piritita (Urrutia et al., 1987), expuesta ahora a la constante fluidez (Bauman y Mosconi, 2011) que oxida y degrada la estructura preconcebida que nos ha moldeado, anterior a la pandemia de coronavirus y la nueva estructura de vinculación que representó (Agamben et al., 2020). Con esto nos referimos a la reestructuración necesaria de las estrategias con que se venían generando los equipos de cátedra en Antropología.

Potlach digitales

El potlach, ceremonia estudiada por Marcell Mauss (2009), implica la circulación de objetos, prestigio y de responsabilidades sociales. Aquí, el hablar de potlach digitales, refiere a la reintegración del capital académico docente vertido en nosotres les estudiantes y ayudantes alumnos antes del ASPO. Siendo en este momento, motivados por la intención de asegurar la permanencia y continuidad de les estudiantes, nos encontramos con que detentábamos otro capital: el de ser considerados natives digitales (García et al., 2007). Lo destacable del Potlach en este caso, es que, en la batalla con uno mismo por incorporar las maneras de construir conocimiento, muchas veces libera emocionalidades inesperadas (llantos, enojos, irse del aula por la incomodidad de no entender). Nosotres como ayudantes alumnos intentamos, ante las manifestaciones, dar un poco más o lo suficiente como para saldar el bache que afecta la permanencia o la continuidad del hilo de la clase que les estudiantes han de seguir, señalando la validez de dudar y dialogar.

Nuestro potlach, como un “ida y vuelta” de capitales y experiencias que pasó, en mi caso como ayudante de dos cátedras muy distintas (una arqueológica y otra teórico-metodológica o social), se sintetizó en pautas de lectura, útiles para ambas áreas, inspirada ciertamente en la propuesta de Appadurai (2014), quien propone realizar una guía de preguntas para construir la biografía de los objetos. Aquí la propuesta es “¿qué les debería preguntar a los textos?”:

Palabras Finales

Esta muestra simple de los esfuerzos llevados a cabo durante el ASPO, no sólo simplificó el diálogo intergeneracional docentes-alumnos, sino que instrumentó el análisis del modelo de enseñanza trabajado hasta ahora en la licenciatura, visibilizando nuevos desafíos, y dándole un valor a la experiencia hecha piel de los ayudantes alumnos; piel de la que nos despojamos y tratamos de convertir en herramientas para dar a quienes vienen después. Esto nos llevó a nuevos planteamientos, nuevos recorridos a transitar en conjunto: ¿en qué se sostiene la efectividad de un plan integral de formación en antropología? ¿Cuál es el lugar de la afectividad en los procesos de formación profesional? ¿Existe una relación entre dicha afectividad y la trayectividad de los estudiantes por las tres áreas tradicionales de la antropología? En este marco, ¿qué efecto tienen los modelos experimentales de enseñanza?

Bibliografía

- AGAMBEN, G., ZIZEK, S., NANCY, J. L., BERARDI, F., LÓPEZ PETIT, S., BUTLER, J.,... Y PRECIADO, P. B. (2020). *Sopa de Wuhan. Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemias*. Ciudad: ASPO.
- APPADURAI, A. (Ed.). (2014) [1988]. *The social life of things: Commodities in cultural perspective*. Cambridge University Press.
- BAUMAN, Z. Y MOSCONI, L. (2011). *Daños colaterales: desigualdades sociales en la era global*. Fondo de Cultura Económica.
- FRAZER, R. (2015) [1944]. *La rama dorada: magia y religión*. Fondo de Cultura Económica.
- GARCÍA, F., PORTILLO, J., ROMO, J., y BENITO, M. (2007). *Nativos digitales y modelos de aprendizaje*. SPDECE.
- MAUSS, M. (2009). [1925]. *Ensayo sobre el don: forma y función del intercambio en las sociedades arcaicas*. Katz Editores.
- URRUTIA, M. M., GRAÑA, J., GARCÍA-RODEJA, R., y MACÍAS VÁZQUEZ, F. (1987). *Procesos de oxidación de pirita en medios superficiales: potencial acidificante e interés para la recuperación de suelos de mina*. Cuaderno do Laboratorio Xeolóxico de Laxe, 11. Pp: 131-145. Universidad Santiago de Compostela.

Otras Fuentes

- <https://blogs.ffyh.unc.edu.ar/antropologia/informacion/sobre-el-plan/programa/>
- <https://normas-apa.org/> Normas APA 7° (séptima) Edición.



Alfabetización disciplinar en la formación de profesores de historia

Carolina Cernusco

Facultad de Educación y Salud (FES). Universidad Provincial de Córdoba (UPC)

carocernusco@gmail.com

Resumen

La lectura y la escritura son consideradas herramientas fundamentales para aprender en todos los niveles de la educación; pero de acuerdo a los diversos campos de conocimiento convocan atenciones, presentan propósitos y modos de hacer con el discurso escrito que se distinguen entre sí. Es por ello que formarse dentro de cada campo de conocimiento demandará junto a la adquisición de los conocimientos disciplinares el aprendizaje de los modos de leer y escribir propios del mismo.

Enfrentar las diversas demandas de lectura y escritura según el área de conocimiento resulta un gran desafío para los estudiantes y plantea dificultades. Desde este marco se presentan los resultados parciales de una investigación llevada a cabo por el equipo de investigación "*Jóvenes y discursos*", perteneciente a la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH. UNC) en torno a la alfabetización académica en el profesorado de Historia perteneciente al Instituto Superior Simón Bolívar de la ciudad de Córdoba. La investigación responde a un estudio cualitativo cuyos objetivos buscan contribuir a la formación del egresado del Instituto de Formación Docente en el campo de la alfabetización disciplinar, a partir del relevamiento de representaciones de la comunidad académica institucional sobre la lectura y escritura y las correspondientes prácticas discursivas y colaborar con asesoría, seguimiento de las producciones orales y escritas de los estudiantes.

Palabras claves: alfabetización disciplinar, profesores, historia.

Introducción

La lectura y la escritura son herramientas fundamentales para aprender en todos los niveles de la educación; pero en cada área se toma la palabra según modos particulares. Por ello, la educación superior demanda junto a la apropiación de un saber, un proceso de alfabetización disciplinar, entendido como un conjunto de habilidades discursivas propias de la disciplina científica (Montes Silva y López Bonilla, 2017). Desde esa hipótesis en primer lugar, se entiende la alfabetización académica como el "proceso por el cual una persona aprende a acceder a las discusiones y los recursos de las disciplinas académicas mediante el aprendizaje del uso del discurso especializado y la participación en actividades en ámbitos académicos" (Bazerman, Little y otros, 2016, p. 57). Y, en segundo lugar, se considera que la alfabetización disciplinar comprende las habilidades especializadas, propias de los campos del saber, los modos de aproximarse y de hacer conocimiento, los estilos de pensamiento, las estrategias de lectura y de escritura y las herramientas metodológicas de las áreas del

conocimiento (Montes Silva y López Bonilla, 2017; Montes Silva, Bonilla Esquivel y Salazar Robles, 2019; Parodi, 2008 y 2011; Shanahan y Shanahan, 2012).

Enfrentar las demandas de lectura y escritura según según cada disciplina resulta un gran desafío para los estudiantes y plantea preocupaciones a los profesores. En esta línea el equipo de investigación *Jóvenes y discursos* de la Facultad de Filosofía y Humanidades UNC, ha venido indagando en el Instituto Superior Simón Bolívar en torno a la alfabetización disciplinar en los profesorados de Historia, Biología y Física. En relación al Profesorado de Historia durante el período 2020-2023 se ha arribado a algunos hallazgos los cuales se detallan a continuación.

Aproximándose a la formación del profesor de historia

La formación del profesor de Historia implica un proceso permanente y continuo que requiere saberes y habilidades para desempeñarse como profesor, junto a la adquisición de conocimientos disciplinares propios del campo (Diseño Curricular para el Profesorado en educación secundaria, 2001). Desde este marco las prácticas de lectura y escritura cobran especial protagonismo, en tanto se constituyen en importantes herramientas para la adquisición de dichos conocimientos. Si se analiza el diseño curricular para el profesorado de historia es posible identificar distintas disciplinas que contribuyen a la formación del futuro profesor. Estas disciplinas poseen particularidades que hacen que la manera de acercarse a leer y a escribir desde el interior de las mismas demande a los profesores la enseñanza de códigos y convenciones que las regulan a fin de que los estudiantes puedan participar de sus prácticas discursivas. En este sentido cobra especial importancia conocer y comprender cómo se enseñan y aprenden estas prácticas discursivas a lo largo de los años de formación del profesor de historia, teniendo en cuenta que estos futuros profesores deberán promover en sus estudiantes de secundario la adquisición de competencias lectoras y escriturales.

Asimismo, se advierte en el Diseño Curricular de dicho profesorado la escasa mención a la necesidad de promover la alfabetización académica y disciplinar a lo largo del proceso de formación. En algunos apartados más generales del mismo, como en el de *Finalidades de la formación docentes* y *Consideraciones acerca del campo de formación específica* se enuncia la importancia de “abordar los saberes y prácticas inherentes a la alfabetización académica en el campo de la Historia” o bien en lo que respecta al apartado de *Consideraciones para la enseñanza* se expresa: “Realización de escritos breves en forma de ensayo o informes, sobre temas y problemas relevantes vinculados a las temáticas desarrolladas ...”. Esto lleva a preguntarse cómo los profesores formadores incorporarán la enseñanza de la lectura y escritura desde las disciplinas a enseñar si dichas prácticas no están contempladas desde el propio diseño o bien no aparecen como contenidos a ser tenidos en cuenta para la formación de los profesores de historia. Parecería que es parte de la iniciativa personal y de la importancia que cada profesor le otorgue a estas prácticas el ser contempladas y promovidas a lo largo de los años de formación.

Desde este marco se destaca que si bien en Historia hay aspectos de la lógica discursiva que se comparten con otras Ciencias Humanas y Sociales, existen otros que aparecen como rasgos y condiciones particulares, representados por los grados de precisión y formalidad y los modos legitimados de resolución de los problemas (Cartolari y Colombo,

2013). Dadas estas características surgen algunos interrogantes: ¿cómo se enseña a leer y escribir en el profesorado de historia?, ¿cómo aprenden los estudiantes a leer y escribir desde la especificidad del campo de la historia?; ¿qué se les solicita leer?; ¿qué escriben?; ¿cuáles son las dificultades que se les presentan ante la producción de textos escritos?; ¿qué estrategias implementan los profesores a fin de promover estas prácticas discursivas en sus estudiantes?; ¿qué estrategias utilizan los estudiantes al momento de realizar producciones escritas? Interrogantes que surgieron y guiaron el proceso investigativo y se fueron complejizando en el contacto con los distintos profesores y hoy permiten tener una aproximación al complejo proceso de alfabetización disciplinar del profesorado objeto de la investigación, para a partir de allí iniciar procesos de intervención didáctica a través de asesorías, acompañamientos a diferentes cátedras.

Leyendo historia

Diferentes autores (Aisenberg, 2005, 2010; Massone, 2012; Henríquez Vásquez, Muñoz Salinas, 2017) expresan que las exigencias en torno a la lectura en el marco de la alfabetización disciplinar refieren a reconocer posiciones y argumentaciones, contextualizar las lecturas en tiempo y espacio, inferir implicancias, corroborar información mediante la comparación de fuentes a fin de establecer la confiabilidad de los datos, identificar continuidad y cambio, utilizar fuentes como evidencia y adoptar una perspectiva histórica.

Desde el trabajo de campo se advierte a través de las voces de los profesores que los estudiantes leen diferentes materiales en soporte papel tales como textos de expertos, artículos de publicación especializada, textos elaborados por las cátedras, compilaciones de autores, manuales de divulgación, libros, pero en el caso de los libros se seleccionan partes o capítulos acotadas no llegando a ser de lectura la totalidad del mismo. De acuerdo con Figueras y Santiago (2002) estos escritos "... tienen como objetivo transmitir la experiencia y el saber científico y cultural de una comunidad; de ahí, precisamente que el texto expositivo esté en la base del discurso académico, ya que es la secuencia textual prototípica para transmitir y construir el conocimiento" (p.49, citado en Bañales Faz, Castelló Badía y Vega López, 2016). Con respecto a ello la profesora entrevistada expresa por un lado que al seleccionar tiene en cuenta "... que no sean muy extensos que no sean 400 páginas que no sean compilaciones infinitas..." y continúa diciendo "Con el tiempo al finalizar la materia hago una encuesta acerca de cierto ranking de textos que les resultaron interesantes que les gustaron y bueno confirmo esto, de que los textos que tienen más de 50 páginas, 70 páginas son difíciles y bueno se va perdiendo la atención".

La identificación de esta diversidad de materiales evidencian que los profesores ponen en contacto a los estudiantes con los diferentes géneros académicos, científicos y disciplinares. De este modo cobra sentido la noción de "género discursivo" de Bajtín (2005), entendido como los tipos relativamente estables de expresiones que dan cuenta del carácter y la forma diversa del uso del lenguaje. "Unos y otros, constituyen emergentes de prácticas discursivas diferenciadas y responden a objetivos pedagógicos particulares; unos y otros, se construyen en relación a prácticas culturales que son visiblemente diferentes ... (Giménez y Luque, 2014, p.10).

El proceso de selección de los materiales plantea dificultades a algunos profesores debido a la complejidad que presentan los textos por su especificidad, el vocabulario técnico, desconocido por los alumnos hasta el momento de su lectura: "... tengo dificultad para seleccionar materiales. Los textos de economía son muy complejos y tienen un uso muy complicado de las herramientas matemáticas. A veces elaboro yo la bibliografía". Los estudiantes tienen dificultades para comprender el vocabulario, lo que lleva a este profesor a promover la elaboración de glosarios a manera de registro de los términos nuevos por parte de los estudiantes. Esta iniciativa es vista con interés por sus estudiantes y como posibilitadora de un acercamiento e incorporación paulatina del léxico específico.

Esto plantea la inclusión de un conjunto de condiciones para el desarrollo de la actividad lectora, lo que lleva a estos profesores en coincidencia con lo señalado por Banales, Castelló Badía y Vega López, (2016) a generar diversas actividades a través de las cuales favorecer el proceso de lectura del estudiante. Así en algunas materias los profesores acompañan a los estudiantes en el acercamiento a los textos a través de un trabajo colaborativo. "Y lo que había decidido en ese momento fue hacer un trabajo de doble entrada por un lado una lectura fragmentada por capítulo y luego con la construcción colectiva de un guion que terminó siendo un podcast, entonces cada grupo abordaba la lectura de uno o dos capítulos, subía un guion recuperando conceptos, categorías, varios conceptos y luego lo trabajamos en un documento colaborativo". Lo que se advierte es la inclusión de situaciones de lectura colectivas, individuales lo cual resulta beneficioso para que los estudiantes arriben a una comprensión a través de la intervención docente (Aisenberg, 2005). En línea con estas propuestas didácticas, "En general lo que hacemos es proponer una lectura individual, un tratamiento en el aula que desarma un poco el bloque en diferentes conceptos o áreas que me interesan el armado de redes conceptuales, trabajamos mucho con el armado de redes conceptuales en pareja y después en el grupo total ...", "... lo que buscamos un poco es descomponer el texto a través de las categorías a través de las dimensiones, a veces a través de las experiencias que narra el texto".

En otros casos los profesores implementan estrategias de reconocimiento del paratexto del material que se abordará, por ejemplo, al leer artículos de publicación especializada, se parte de reconocer quién es el autor, interiorizarse del mismo, detenerse en las palabras claves, en el resumen para comprender qué información proporciona y cuál es su utilidad. Desarrollar la habilidad lectora de los elementos paratextuales "favorece el desarrollo general de la competencia lectora en la medida en que [permite] interpretar, asignar un sentido a cada elemento del paratexto" (Narvaja de Arnoux, 2010, p. 31). Esto posibilitará estar en mejor situación para comprender la relación existente entre el texto a leer y su contexto de producción, es decir que ayuda a establecer un marco en el que se presenta el texto. Pero también permite al lector no iniciar de cero su lectura, ya que con el contacto con el paratexto se puede construir una representación del escrito y por lo tanto facilitar su comprensión.

Así los profesores juegan un papel importante en la promoción de la comprensión lectora en sus estudiantes y de esta manera brindan andamiajes para que éstos puedan progresivamente apropiarse de los conocimientos necesarios para su formación.

Todo ello pone de evidencia la preocupación de los profesores, pero al mismo tiempo revela el compromiso de hacerse cargo de los problemas que surgen en los procesos lectores de sus estudiantes generando instancias y prácticas de intervención a manera de andamiajes para que éstos puedan progresivamente apropiarse de los conocimientos. se trata de convertirse en profesores inclusores (Carlino, 2006), es decir profesores capaces de abrir las puertas de la disciplina y enseñar a los estudiantes a leer y escribir según las convenciones propias de la misma, para así poder convertirse en miembros activos dentro de ella a través de la participación, el intercambio, producción y socialización de los saberes.

Junto a los materiales en soporte papel aparece la incorporación de materiales digitales que incluyen diversidad de formatos como videos, podcast: “uno de los cambios radicales fue dejar de dar esos PDF escaneados eternos y empezar a ofrecer recorridos que implicaran múltiples lenguajes para que nuestros estudiantes por un lado pudieran acceder y por otro lado un recorrido más ameno, si no la lectura se desestimaba porque si no se vuelve muy pesada”. Y en otros casos como la asignatura de economía introducen documentales referidos a temáticas que abordan desde la materia o bien se promueve la lectura digital de los diarios: “no existe en los estudiantes el hábito de lectura de diferentes materiales...”, “... son otras formas de buscar generar el interés en temas de economía y actuales”. Mirar películas o leer en Internet para profundizar los temas parecen ser las claves para el acceso a los saberes históricos (Massone, 2012). De esta forma van generando distintas estrategias con la finalidad de motivar a los estudiantes y hacer más accesible los contenidos que se pretenden enseñar y que ellos se apropien. Se puede decir entonces que en los ámbitos de formación se van alternando diferentes recursos y dispositivos para el acceso al conocimiento de la historia, lo cual requiere ser considerado a fin de tomar conciencia de las nuevas y variadas modalidades de difusión, composición y apropiación de los procesos de lectura. De este modo “Las tecnologías de la información y comunicación han otorgado un lugar central a la lectura y la escritura modificando al mismo tiempo las formas de leer, escribir y buscar información” (Massone, 2012), obligando a los profesores de historia a ampliar los objetos de lectura en las clases.

Los procesos de escritura

En cuanto a la escritura, es fundamental enseñar al alumno a desestructurar el texto y a desmontarlo, para luego codificarlo de otro modo y reestructurarlo a través de iconos y de tablas (Matozzi, 2004). Al respecto los profesores expresan que solicitan diferentes escritos a sus estudiantes, tales como monografías, informes de lectura, parciales domiciliarios, los cuales se constituyen en lo que géneros de formación (Navarro, 2010). Junto a ellos también les demandan la escritura de artículos científicos, proyectos de investigación, ensayos como parte de los géneros académicos-científicos a aprender. Pero también aparecen producciones propias de los campos disciplinares, representadas por narrativas de las prácticas docentes, relatorías de experiencia (como es el caso de la asignatura de Didáctica o de la Práctica en los últimos años de la carrera), y la elaboración de reseñas y ensayos (en la asignatura de economía), a través de las cuales los estudiantes van incorporando progresivamente competencias específicas a la alfabetización disciplinar.

La producción de diferentes textos aparece como una demanda desde las diferentes asignaturas. Esta solicitud según los profesores, genera en los estudiantes el surgimiento de diversidad de sentimientos representados por inseguridad, agobio, ansiedad y preocupación en muchos de ellos. Frente a ello los profesores buscan estrategias a fin de acompañar a los estudiantes a través de intervenciones didácticas que dependen según se trate de estudiantes de los primeros primeros años de la carrera o bien de los últimos años. Al decir de la profesora de Introducción a la economía y ciencias políticas (2^{do} año), uno tiene que permanentemente estar marcando las pautas para las producciones escritas. Si uno no está permanentemente marcándoles que deben presentar no lo hacen". Se trata de "guiar al estudiante para que se vaya apropiando paulatinamente de estrategias adecuadas a la solución de tareas específicas, con la finalidad de que arriben paulatinamente a la autonomía en sus propios procesos ..."; "... se trata de ayudarles a conquistar o a merecer poco a poco esa autonomía." (Pozo y Monereo, 2009, p. 66).

Durante los procesos los profesores señalan que los estudiantes presentan dificultades, las cuales consisten en su mayoría por problemas de ortografía, ausencia de utilización de lenguaje técnico, problema en el agrupamiento de oraciones en párrafos, desarrollo de argumentaciones, claridad conceptual y la utilización de los signos de puntuación. Pero también consideran que por momentos los estudiantes no advierten la diferencia entre una monografía, un informe, lo que lleva a la necesidad de detenerse a explicarles las características de cada uno de ellos a fin de poder responder a lo que en cada caso concreto se les solicita. Por ello, hay quienes a fin de lograr que aprendan los diferentes géneros académicos o disciplinares trabajan con la modelización de los mismos: "Les solicito elaborar una reseña, previo les envió un modelo de lo que es una reseña", ofreciendo a sus estudiantes ejemplos de reseñas, informes, etc., los cuales son leídos por ellos, analizadas en sus partes constitutivas y a partir de allí recién son escritos.

En cuanto a la presentación de estos escritos también identifican falencias: "Presentan trabajos sin carátula, y yo les digo que están en segundo año y que tienen que internalizar ciertas prácticas". Es importante lo formal pero también el contenido, con un mayor desarrollo teórico, que haya una fundamentación con interpretación y conclusiones"

En estas producciones los estudiantes despliegan variadas estrategias como la utilización del corrector del word, procesos de revisión ante de las entregas, el trabajo en borradores, el intercambio con pares y la utilización de algunos recursos como videos explicativos del tema, búsqueda de otras bibliografías. A pesar de ello, sus entregas según los profesores no siempre responden a los requerimientos de las cátedras, lo cual se evidencia en las instancias de devolución implementadas por algunos de ellos a través de la utilización de rúbricas, "yo trabajo con rúbricas para calificar y ellos se encuentran con las rúbricas y empiezan a analizar, se fijan y así para la siguiente producción van mejorando. Ellos empezaron a ver que yo era muy detallista en la devolución". Estas intervenciones docentes se convierten en verdaderos espacios promotores de análisis y reflexión por parte de los estudiantes ya que comprenden qué se espera de ellos y generan de alguna manera una disposición y compromiso hacia la tarea encomendada.

Fruto de la pandemia del COVID 19 se introducen cambios importantes en lo que significan los procesos de escritura, incorporándose recursos tecnológicos a través

principalmente de las aulas virtuales que adquirieron una presencia fundamental, los encuentros de meet y con ello la posibilidad de generar producciones en línea, la participación en foros, la elaboración de tableros digitales, o bien la elaboración de guiones en algunos casos para el armado de podcast, como una manera de comunicar los conocimientos y poder socializarlos en otros espacios. La diversidad de propuestas desde las cátedras gira en torno a las posibilidades de cada profesor, las particularidades de los contenidos a abordar, las características de los estudiantes de cada grupo a cargo, como así también el acceso a conexión de internet por parte de los estudiantes. Todo esto implicó aprender no solo contenidos propios de la disciplina sino también adquirir competencias en torno a estos nuevos recursos. En este sentido expresa una profesora: “La virtualidad nos está llevando a pedir otras producciones. Hay necesidad de introducirlas y explicarles a los estudiantes el conocimiento de las herramientas digitales. Eso se plantea como un problema al trabajar con las herramientas digitales”.

Así como ocurre con la lectura digital en la que se requiere un lector crítico de la interrelación entre imágenes, sonidos, textos y videos, la combinación entre la lectura de textos verbales y la visión, la escritura digital exige a los profesores desarrollar en sus estudiantes nuevas competencias para el trabajo a fin de no caer en el mero cortar y pegar, planteando problemas que exijan a sus estudiantes una escritura concebida desde una manera de reestructurar el conocimiento (Hebrard, 2000, citado en Massone, 2012). Esto es, la alfabetización virtual presupone, como condición excluyente, una alfabetización en la lectura y en la escritura. Por ello expresan los profesores que todo esto exigió un doble desafío, por un lado, la necesidad de formarse rápidamente a fin de conocer las particularidades de estos nuevos entornos, identificando posibilidades reales de ser implementadas y, por otro lado, enseñarles a sus estudiantes cómo, cuándo y para qué y por qué utilizarlos, tomando conciencia de las particularidades de las mismas según los contextos en los que se participaba.

Desafíos futuros

A modo de síntesis provisional y desde los materiales recogidos, podemos concluir que la formación docente enfrenta en el campo de la Historia un doble desafío: por un lado, la complejidad de los procesos cognitivos para el acceso y la reconstrucción del conocimiento se suma al avance de las tecnologías, que ya no constituyen una herramienta o una mediación, sino que ofrecen nuevas posibilidades de aprender a pensar juntos. En efecto, será necesario avanzar dejándonos interpelar por otras cogniciones y atender a la configuración de las actuales subjetividades, que formulan nuevas solicitudes a las prácticas de enseñanza.

Y, por otro lado, promover prácticas de lectura y escritura en el marco de la formación de futuros profesores de historia plantea la necesidad de diseñar propuestas didácticas en las que se hagan presentes actividades diversas que las promuevan junto a un acompañamiento por parte de los profesores. Se trata de asistir a los estudiantes a manera de andamiaje a fin de que los mismos puedan progresivamente adquirir competencias discursivas que les permitan a futuro como profesores promoverlas en las aulas a sus propios estudiantes. Esto implica no solo un compromiso de los profesores, sino decisiones y políticas institucionales

reales y sostenidas a través del diseño de proyectos de formación, capacitación, asesoría y asistencia a fin de “aprender mientras se enseña”.

Bibliografía

- Aisenberg, B. (2005). La lectura en la enseñanza de la historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos. *Lectura y Vida*. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n3/26_03_Aisenberg.pdf
- Aisenberg, B. (2010). Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje. En Siede, I. (coord.). *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Bs. As: Aique.
- Bañales Faz, G., Castelló Badía, M. y Vega López, N. A. (2016). Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación. Serie: Lenguaje, educación e innovación (lei). https://www.researchgate.net/publication/313160424_Ensenar_a_leer_y_escribir_en_la_educacion_superior_Propuestas_educativas_basadas_en_la_investigacion
- Batjín, M. (2005, [1982, 1979]). El problema de los géneros discursivos. Planteamiento del problema y definición de los géneros discursivos. En Batjín, *Estética de la creación verbal* (Octava edición., pp. 248 - 293). Siglo XXI.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., Garufis, J. (2016). *Escribir a través del Currículum: una guía de referencia*. Editado por Federico Navarro. 1a ed. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Libro digital, PDF. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6539186>
- Carlino, P. (2006). Ayudar a leer en los primeros años de la universidad. *Revista Educación en Ciencias*, 1 - 12. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/158.pdf>
- Cartolari, M. y Colombo, L. (2013). Enseñar y aprender los modos característicos de leer, escribir y pensar en historia: una revisión de elaboraciones teóricas y hallazgos empíricos. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología y XX Jornadas de Investigación, Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Buenos Aires, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/manuela.cartolari/26>
- Giménez, G., y Luque, D. (2014). Cultura escolar, cultura académica y textos escolares. Reflexiones en torno a los lectores migrantes. En G. Gimenez, D. Luque, y M. Orellano, *Leer y escribir en la UNC. Reflexiones, experiencias y voces II*. Buenos Aires: Secretaría Académica. Área de Tecnología Educativa. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC.
- Vásquez, H., Muños, R., Salinas, Y. (2017). Leer y escribir históricamente: Los desafíos pendientes de la enseñanza y del aprendizaje de la historia. *Diálogo Andino*, nº 53. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-26812017000200007&lng=en&nrm=iso&tlng=en

- Massone, M. (2012). Enseñar a leer y escribir en historia: Los cambios en un contexto de transición cultural. *Clío y Asociados* (16), 152-167. En Memoria Académica. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5546/pr.5546.pdf
- Mattozzi, I. (2004). Enseñar a escribir sobre la historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 3, 39-48. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/820726.pdf>
<https://doi.org/10.36799/el.v4i1.84>
- Montes Silva, M. E., López Bonilla, G. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques y propuestas pedagógicas. *Perfiles Educativos*, (39), (155). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000100162
- Montes Silva, M., Bonilla, E., Esquivel, J. L., y Salazar Robles, E. M. (2019). Alfabetización académica y disciplinar: intervención con estudiantes de Doctorado en Educación. *Estudios lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura*. 4(1), 47-70. <https://doi.org/10.36799/el.v4i1.84>
- Navarro, F. (2010). ¿Qué son los géneros profesionales? Apuntes teóricos - metodológicos para el desarrollo del discurso. IV Congreso Internacional de Letras. Debates de la teoría, la crítica y la lingüística en el Bicentenario. (pp. 44 - 64). Dpto. de Letras. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Narvaja de Arnoux, E. (2010). *La lectura y la escritura en la universidad*. Eudeba.
- Parodi, G. (2015). *Géneros académicos y profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*. Ediciones Universitarias de Valparaíso Pontificia Universidad Católica de Valparaíso: Valparaíso.
- Pozo, J. I., y Monereo, C. (2009). *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. GRAO.
- Shanahan, T.; Shanahan, C. 2008 Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content area literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40-61.



Escuelas ProA: apropiación digital y pedagogía *hacker*

Lucila Didier
Universidade Federal da Bahia, Brasil
didierlucila@gmail.com

Resumen

En un escenario actual, donde la presencia de las tecnologías digitales es cada vez más pronunciada, urge analizar políticas públicas relacionadas a la alfabetización digital y las brechas digitales. Cobra especial relevancia la relación entre lo tecnológico y las políticas públicas, ya que la escuela es el epicentro de muchas de estas. Centrada en el estudio de un programa de escuelas experimentales en Córdoba, Argentina —Escuelas ProA— esta ponencia analiza de qué modos estas escuelas, presentadas como un formato escolar innovador, potencian los procesos de apropiación digital de sus estudiantes a través de una propuesta escolar innovadora con rasgos de pedagogía *hacker*. Para ello, se realiza una investigación cualitativa, de corte fenomenológico social. Con una muestra intencional de 29 estudiantes, se realizan cuestionarios cerrados, entrevistas y reconstrucción de las experiencias a través de relatos autobiográficos. A través del análisis del discurso, se crean categorías de análisis que luego se articulan con el referencial teórico. Por lo anterior, se concluye que la escuela ProA es una propuesta de enseñanza que potencia el desarrollo de los procesos de apropiación digital de los jóvenes a través de una formación especializada que posibilita el desarrollo de una pedagogía con rasgos *hacker*.

Palabras clave: Escuelas ProA; Escuela Secundaria; Tecnología Digital; Apropiación Tecnológica; Educación *Hacker*

Introducción

El vínculo existente entre las sociedades y las tecnologías no es reciente. Sin embargo, desde la revolución digital que se inició a finales del siglo pasado, las tecnologías digitales (en adelante, TD) han cobrado un protagonismo cada vez más exacerbado, suponiendo, proponiendo y estructurando formas de ver/sentir/hacer el mundo.

Hoy, vivimos en medio de una tecnoesfera, en la cual las TD son el presente natural, formando una especie de ecosistema digital en el cual dispositivos y humanos comulgan cotidianamente. Nuestras prácticas de vida se han visto afectadas, o resignificadas, por ese contacto estrecho, volviéndonos a todos un poco *cyborgs*; sujetos cibercultura que empuñan su espada en forma de *smartphone* y se conectan a otros a través de redes sin fin (Preciado, 2022).

Atravesando esa revolución digital, los estados han tenido que prestar atención a las nuevas problemáticas asociadas a la tecnologización del mundo. Sus políticas públicas ya no pueden hacer oídos sordos a las crecientes desigualdades producto de la falta de acceso

material, y cognitivo, a las TD, y deben empeñar sus esfuerzos en generar oportunidades reales para poder acompañar al crecimiento tecnológico y que nadie, o por lo menos no todos, queden afuera.

Como suele ocurrir, desde los estados centrales surgieron las principales políticas o programas, que se enfocaron en ayudar a los estados periféricos o semiperiféricos a dar el salto hacia lo digital, ofreciendo recursos para implementar políticas de corte distributivo o de mejora de la infraestructura necesaria para el piso tecnológico.

En Argentina, desde 2003 a esta parte, fueron desarrollándose diversas políticas de ciencia y tecnología que no sólo se esforzaron por garantizar el acceso material a las TD, entregando dispositivos, sino que también avanzaron sobre la disminución de las desigualdades en relación a la alfabetización digital y en la evolución de los estados a ciudades inteligentes.

Una de las primeras problemáticas que se puso en evidencia fue la desigualdad entre los países centrales y los periféricos o semiperiféricos o, dentro de un mismo país, la diferencia entre los quintiles de mayores ingresos y los de menos, sobre todo en la posibilidad de acceso material a los dispositivos. Esta desigualdad no refiere tan solo a la posibilidad de adquirir ciertos dispositivos sino a la variedad de los mismos, a la posibilidad de actualización y sobre todo a estar o no conectados a internet, lo cual marca una diferencia sustancial en el uso de TD.

Debido a que esta brecha de acceso es quizás la más fácil de identificar, y el primer paso en la disminución de desigualdades, el grueso de las políticas públicas se orientaron a dotar a las sociedades de cada vez mayores cantidades de dispositivos o de facilitar mediante ciertas acciones —créditos bancarios, cuotas sin interés, etc.— la adquisición de los mismos. Sin embargo, el qué hacen o qué saben las personas acerca de las TD fueron dimensiones que quedaron relegadas: mientras que se invirtió mucho esfuerzo y dinero en garantizar, o posibilitar el acceso material, no se hizo lo mismo para alfabetizar digitalmente a esas sociedades (Menezes, 2018).

Uno de los espacios que fue epicentro de las políticas y reformas vinculadas a las tecnologías, intencionalmente o no, fue la escuela: Primero, a través de los laboratorios de informática, luego, mediante las aulas digitales móviles y los programas inspirados en el proyecto *One Laptop per Child* de Nicholas Negroponte (Lago Martínez, 2015) y finalmente con los programas que buscan generar una mejora en la relación cualitativa de jóvenes con TD, como el caso de ProA, que se estudiará en esta ponencia (Didier, 2018).

Con propuestas que oscilaron entre formar mano de obra especializada o concebir a las escuelas como la puerta de entrada de las TD en otros estratos sociales, lo técnico fue abriéndose paso dentro de los muros de lo escolar, no sin ello estar asociado a diversas problemáticas: diferencia entre estudiantes y docentes en cuanto al manejo técnico, generaciones de estudiantes con marcadas diferencias respecto a sus docentes, etc.

A su vez, las problemáticas que surgieron asociadas, en mayor o menor medida, a la incorporación de las TD en las aulas, se unieron a las dificultades de antaño que acechan la escuela: sobreedad, repitencia, deserción, entre otras.

Como un intento de dar respuestas a todo ello, los estados también ensayaron reformas del formato escolar tradicional, en búsqueda de una educación renovada que

pueda dar respuesta a nuevos y viejos problemas. En ese marco, surge en Córdoba el programa experimental de escuelas secundarias ProA, creado en el 2014, inspirado en un proyecto similar implementado en Río de Janeiro, Brasil.

ProA es un programa experimental de escuelas secundarias, financiado y gestionado por el gobierno provincial. Con crecimiento gradual, desde su creación en 2014 a la fecha se han inaugurado 41 sedes, distribuidas a lo largo y ancho del territorio cordobés. Estas escuelas están fuertemente vinculadas a las TD, ya que su principal objetivo es mejorar la relación cualitativa entre los jóvenes y las tecnologías. Los estudiantes egresan de ProA con título de Bachiller en Desarrollo de Software, razón por la cual tienen asignaturas de especialidad desde primer año y mayor carga horaria en inglés y matemática.

ProA tiene un formato escolar innovador, sobre todo en lo que respecta al trípode de hierro (Terigi, 2008) ya que tiene marcadas diferencias con el resto de las ofertas educativas provinciales al menos en tres grandes ejes: tiempos y organización escolar; selección y clasificación de contenidos por ser enseñados con fuerte énfasis en lo digital; y nuevas formas de evaluación y acreditación de saberes (Tobena, 2020).

Con ocho horas de cursada obligatoria diaria, docentes seleccionados a través de propuestas didácticas específicas, la incorporación de espacios de tutorías y de clubes de Arte, Deporte y Ciencia y la inclusión transversal de las TD a la vida escolar, estas escuelas suponen un desafío para la enseñanza formal y apuestan a generar nuevas experiencias de jóvenes con las TD, que puedan sobrepasar las nociones clásicas de acceso y alfabetización tecnológica y que posibiliten procesos de apropiación digital (Didier, 2020).

En medio de ese ecosistema digital descrito, y teniendo como foco la realidad de las escuelas ProA como una apuesta por la alfabetización digital, esta ponencia se centra en analizar, partiendo de los discursos de los estudiantes, de qué modos ProA potencia los procesos de apropiación digital de sus estudiantes a través de una propuesta escolar innovadora con rasgos de pedagogía hacker.

Metodología

Esta ponencia se enmarca dentro de un proceso de investigación mayor, como lo fue la tesis para la obtención del título de Magíster en Sociología, titulada ¿Nuevas políticas potencian nuevas experiencias?: procesos de apropiación digital de los jóvenes de una escuela ProA, Córdoba, Argentina. Para poder abordar las experiencias tecnológicas de los jóvenes, y analizar en qué medida la escuela ProA podría contribuir con los procesos de apropiación digital de sus estudiantes, se trabajó desde una investigación cualitativa, con enfoque fenomenológico social (Schutz, 1972) ya que se buscó realizar un estudio sociológico, que analizara los fenómenos sociales de los sujetos comprendiendo los significados de las conductas y las acciones sociales, partiendo de la perspectiva significativa de las personas.

De las 41 sedes de ProA que se extienden por el territorio cordobés, se seleccionó para este trabajo la sede de La Calera, ubicada a 10 kilómetros de la capital provincial. Esta escuela, inaugurada en 2016, está alojada en un territorio de la municipalidad, que fue donado a la provincia para que estableciera allí la escuela. Cuando se realizó el trabajo de campo —ciclo lectivo 2019— la escuela albergaba de primer a cuarto año, ya que los cursos

van abriéndose de manera gradual año tras año. A la fecha, ProA La Calera ya cuenta con dos cohortes de egresados.

Para poder seleccionar a los jóvenes con quienes se trabajaría, se realizó un muestreo intencional (Katayama, 2015) sobre los dos cursos más antiguos de la escuela (tercer y cuarto año) ya que se entiende que al llevar más tiempo dentro del programa podrían aportar una experiencia más rica en vivencias escolares. A la totalidad de ambos cursos se les fue enviado un video donde se explicó qué iba a hacerse y cómo y, desde allí, quienes quisieran participar de manera voluntaria podrían hacerlo.

De ese modo, quedó conformada una muestra de 29 estudiantes entre los dos cursos, que, a rasgos generales, tenían en ese entonces entre 14 y 18 años y que llevaban en la escuela como

mínimo tres años. Todos los estudiantes vivían a la fecha en La Calera o en ciudades aledañas, ubicadas en el cordón serrano de Córdoba. Pertenecían a familias de clase media, media baja y contaban con dispositivos tecnológicos y acceso a Internet desde hacía por lo menos siete años.

Para reconstruir la experiencia de los estudiantes, se implementaron tres modalidades de recolección de datos. En primer lugar, se realizó un cuestionario cerrado y *online*, a modo exploratorio, que fue realizado por quienes quisieran participar y que buscó indagar sobre dos ejes principales: características de sus familias, viviendas y recursos y experiencia dentro de la escuela ProA. Más adelante, se les pidió a los jóvenes que escribieran un relato autobiográfico en el que describieran experiencias de vida y experiencias con TD. por último, y teniendo como evidencia esos otros dos instrumentos, se seleccionaron siete estudiantes para poder realizar entrevistas semiestructuradas en las cuales se indagó sobre sus experiencias como estudiantes de ProA, sus experiencias previas con TD y sus experiencias actuales.

Para el análisis de los relatos y las entrevistas, se recurrió al análisis crítico de discurso (en adelante ACD) de Teun Van Dijk (2016). En un primer momento se transcribió el contenido de las entrevistas para poder ser leído por el software de análisis cualitativo *Atlas.Ti*.

Resultados

De los discursos de los estudiantes emerge la idea de que ProA es una escuela especializada en tecnologías, y a partir de ese reconocimiento es que se advierte la posibilidad de que esta escuela influya en los procesos de apropiación digitales de los estudiantes.

Esa especificidad de ProA se desprende de los siguientes tópicos emergidos de los discursos de los estudiantes: ProA como puerto de acceso material a los dispositivos; Docentes especializadas y con alto nivel de conocimiento sobre TD; y, ProA como un espacio formativo que vuelve a las TD un objeto cognoscible no solo igualando saberes, que disminuyen las desigualdades de origen, sino también instalando a las TD en el horizonte laboral/académico de las clases populares, impactando en el reparto de lo sensible. Cada uno de esos tópicos será tratado a continuación.

ProA como puerto de acceso material a los dispositivos

Los jóvenes reconocen a la escuela ProA como un espacio de enseñanza especializado en tecnologías. Al preguntarles de dónde deriva esa concepción, reconocen que existe un vínculo entre la escuela y las TD que no está presente en otras instituciones, al menos no con la misma intensidad. Ese vínculo, puede advertirse en que ProA cuenta con: mayor equipamiento tecnológico, mayor conocimiento de los docentes sobre tecnologías, disposición de estos para resolver o ayudar a resolver problemas técnicos y el uso frecuente de tecnologías en las clases.

Al incorporar las TD en la vida cotidiana de la escuela, y de manera transversal, ProA va constituyéndose como un puerto de acceso material a diversos dispositivos, que en muchos casos no están presentes en los hogares de los jóvenes o que, aun presentes, no se les otorgan los mismos usos. Ejemplo de ello es el relato de Nidas:

E: Desde tu entrada a ProA, en tu vida ¿hay más o menos tecnologías?

N: emm (duda) creo que hubo más porque antes, antes de entrar a ProA así no usaba

la computadora, pero cuando entré sí, sí

E: ¿y pensás que ProA puede haber sido como un nuevo acceso a las tecnologías?

N: sí, creo que sí. (Nidas, E1: Octubre, 2019)

En la misma sintonía, Marcos reconoce que la escuela también opera en relación al tiempo que pasa en contexto con dispositivos tecnológicos, ya que al preguntarle qué lugar ocupa la tecnología en su vida diaria responde: “y mucha, o sea, voy a un colegio especializado en eso y en mi casa también la utilizo” (Marcos, E1: Octubre, 2019). Estos relatos ponen de manifiesto que los estudiantes reconocen acceder a artefactos tecnológicos desde el espacio escolar y usarlos de manera frecuente en la cotidianeidad de la escuela en diferentes espacios curriculares, lo cual es congruente con el hecho de que los estudiantes reconozcan a ProA como una escuela especializada en tecnologías.

Si bien al hacer un relevamiento de los dispositivos tecnológicos con los que cuenta la escuela se evidencia una falta de recursos mínimos, considerando que se trata de una escuela con desarrollo de *software*, y que la conexión a internet no es una constante, los estudiantes reconocen que pueden acceder no solo al contacto con estos dispositivos sino también a la incorporación de nuevas dimensiones de uso, que abren cada vez más el abanico de posibilidades técnicas.

Docentes especialistas en TD

Es sabido que por más que haya un acceso material a los dispositivos sus usos, y las experiencias que se tejan con los mismos, dependerán de las prácticas y de cómo se interactúe con los mismos. En este sentido, una vez que las TD llegan a las escuelas, el rol de los docentes, y de la institución en general, resulta clave.

En relación a los docentes, desde el discurso de los estudiantes puede advertirse que tienen un rol relevante, sobre todo desde dos dimensiones: por un lado, en la ayuda que les brindan para la resolución de problemas técnicos o de desconocimiento sobre algún tema tecnológico y, por otro lado, en el alto grado de conocimiento sobre TD. Ese conocimiento que los estudiantes advierten que sus docentes poseen, aparece en sus propios discursos: “9, 10 (...) saben mucho de tecnologías, se dan un tiempo para saber” (Little.Sasa, E1: Octubre, 2019); y Marcos agrega: “y a los profes un emm me parece que tienen más más capacidad, sería como un 9” (Marcos, E1: Octubre, 2019); Violeta, por su parte, califica con 8 el conocimiento de los docentes.

En los fragmentos anteriores, se advierte que hay un reconocimiento de parte de los estudiantes acerca del nivel de conocimiento que tienen los docentes en relación a las TD. Desde la concepción de los estudiantes, sus docentes tienen un alto grado de saberes tecnológicos, lo cual podría potenciar más y mejor incorporación de TD en las clases.

Además de conocedores, los docentes son conocidos entre los estudiantes por ayudarles a resolver problemas técnicos que muchas veces no están directamente vinculados a los contenidos de las clases, sino a experiencias de uso por fuera del espacio escolar. Esto se refleja en el ejemplo de Cocardo:

E: y, por ejemplo, los profes de programación, si a vos se te tildó la computadora en

tu casa...

C: sí, ellos te dan una explicación para que vos lo hagas

E: los ayudan con cosas extras digamos

C: sí, claro. Una charla te dan así, de cómo podés hacer y todo eso

E: ¿y te parece importante ese espacio?

C: sí. (Cocardo, E1: Octubre, 2019)

Nidas, también considera que sus docentes pueden ser un punto de ayuda para la resolución de problemas técnicos y reconoce que ellos “ya saben más de programación y puede ser que sí sepan y nos puedan ayudar” (Nidas, E1: Octubre, 2019). Similar a lo percibido por Violeta: “a veces cuando a la compu la prendés y se pone en negro y tiene muchas cosas la puede volver a que se active, igual que el profe Rafa (Violeta, E1: Octubre, 2019).

Los profesores de la escuela, sobre todo quienes están vinculados a las asignaturas de la orientación, son considerados por los estudiantes como referentes tecnológicos, ya sea en relación a los saberes o bien en lo que refiere a la ayuda técnica.

Siendo Argentina un país semiperiférico, el discurso de los jóvenes demuestra la necesidad de que existan referentes de tecnologías, que guíen las experiencias tanto dentro como fuera de la escuela.

Resulta interesante destacar que, si en la infancia de los jóvenes fueron sus familiares quienes introdujeron las TD a sus cotidianos, hoy los docentes ocupan un lugar de

protagonismo como mediadores/potenciadores de las experiencias con TD, tanto dentro como fuera del espacio escolar formal.

ProA como espacio formativo

La escuela no solo es vista por les jóvenes como un puerto de acceso material o un espacio de encuentro con docentes especialidades: también es un espacio formativo donde las TD se vuelven un objeto cognoscible, no solo igualando saberes, que disminuyen las desigualdades de origen, sino también instalando a las TD en el horizonte laboral/académico de las clases populares, impactando en el reparto de lo sensible.

En la mayor parte de los casos entrevistados, les jóvenes accedieron a las TD en sus infancias, dentro de entornos familiares. Aun así, reconocen que el paso por ProA significó un mayor acceso a las TD, y potenció nuevas experiencias tecnológicas. Más allá de que se advierta una desigualdad en los accesos materiales iniciales entre les jóvenes, desde su relato estas diferencias parecen no incidir en el capital que se construye sobre las TD: a pesar de accesos heterogéneos, el saber que les estudiantes han construido en relación a lo técnico no presenta tantas diferencias. Ello parece advertirse desde la misma reconstrucción de experiencias en el relato de les jóvenes. Violeta, relata en su entrevista que desde pequeña tiene un gran acceso a las TD; desde su primer celular hasta hoy, ha recibido un aparato nuevo cada cumpleaños, tiene computadoras, tablets y lentes de realidad virtual. Ello podría llevarnos a pensar que su conocimiento sobre TD está muy desarrollado y que su interés y rendimientos en las materias de la orientación es también avanzado. Sin embargo, al contrastar su relato con el relato de Nidas o Georginho, dos estudiantes con un acceso bajo a las TD, encontramos que las diferencias en conocimientos, en resolución de situaciones técnicas con las TD, el interés por la orientación y el rendimiento en la misma es bastante cercano, lo cual arroja el supuesto que ProA logró generar esa igualdad mediante el trabajo en la escuela.

Además de igualar saberes, y así disminuir las desigualdades de base, la propuesta de ProA modifica el reparto de lo sensible en la medida en que coloca a las TD en la vida de las clases populares pero no solo desde la perspectiva del consumo, sino que las involucra en el horizonte laboral-académico.

De este modo, la TD se hace presente entre las clases populares desde una dimensión cognoscible, y despierta intereses y anhelos antes imposibilitados por la división estructural del trabajo. Georginho, destaca esta dimensión en su relato cuando habla de las ventajas de ProA en relación a la formación que otorga: expresa que actualmente poseer conocimiento sobre tecnologías reviste una importancia central, y pone el foco en el contexto local cuando advierte que “acá en Córdoba, Argentina, se necesitan muchísimos programadores, gente que entienda bien la computación y que sepa leer códigos y que sea analista en sistemas” (Georginho, E2: Octubre del 2021). El relato de Georginho resulta clave no solo porque destaca a ProA como un espacio de formación académica e inserción laboral, sino porque lee que en el contexto actual hay una desigualdad en relación a formación de países desarrollados en relación a los países en desarrollo que podría comenzar a subsanarse con la formación especializada en tecnologías.

Conclusiones

En las páginas anteriores hemos arrojado luz sobre los sentidos y los significados que lxs estudiantes construyen en relación a la escuela ProA, sobre todo desde el momento en que la misma es identificada como una escuela especializada en tecnologías. La escuela se reconoce así como un puerto de acceso material a los dispositivos pero no se reduce a ello, sino que avanza posibilitando que se desarrollen nuevas prácticas de uso y se amplíen las experiencias tecnológicas dentro y fuera del espacio escolar.

Por lo anterior, se concluye que la escuela ProA es una propuesta de enseñanza que potencia el desarrollo de los procesos de apropiación digital de les jóvenes a través de una formación especializada que posibilita el desarrollo de una pedagogía con rasgos *hacker*. Estos rasgos *hacker* se evidencian en cómo ProA fomenta procesos de colaboración; reconoce y valoriza estrategias diversas de enseñanza/aprendizaje; rompe con un modelo tradicional de enseñanza para incorporar nuevos modos de hacer escuela; y, genera una deconstrucción de las jerarquías de transmisión de saberes: todes enseñan y todes aprenden.

Referencias

- Didier, Lucila (2018). Entre discursos y prácticas: reconstrucción de la experiencia escolar. [Ponencia]. VII Jornadas de estudiantes, tesis y becarixs. El desafío de las Ciencias Sociales a 100 años de la Reforma Universitaria: Experiencias, diálogos y estrategias. Córdoba, Argentina. Disponible en: <https://sociales.unc.edu.ar/content/vii-jornadas-de-estudiantes-tesis-y-becarixs>
- Didier, L. (2020). Desigualdades, (des)habilidades y deseabilidades: ¿cómo explicar la relación personas/máquinas?. *Sociología y tecnociencia* 10 (2). Disponible en: <https://revistas.uva.es/index.php/sociotecno/article/view/4517/3414>
- Katayama Omura, R. J. (2015). *Introducción a la investigación cualitativa: fundamentos, métodos, estrategias y técnicas*. Fondo Editorial de la Universidad Garcilaso de la Vega.
- Lago Martínez, S. (Coord.). (2015). *De tecnologías digitales, educación formal y políticas públicas. Aportes al Debate*. Teseo
- Menezes, K. (2018). Pirâmides da pedagogia hacker: vivências do impossível. (Tese de doutorado). Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador.
- Preciado, P. (2022) *Dysphoria Mundi*. Anagrama
- Schutz, A. (1972) *Fenomenología del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Paidós
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*. 29 (15). 63 a 71. Disponible en http://www.propuestaeducativa.flasco.org.ar/archivos/dossier_articulos/19.pdf Acceso en: septiembre del 2019
- Tobeña, V. (2020). Pedagogía y TIC. Una relación en construcción en dos reformas

- argentinas de la secundaria. *Cpu-e. Revista de investigación educativa*. 31. Disponible en: <https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/2704> Acceso en: marzo del 2021
- Van Dijk, T. (2016). Análisis crítico del discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales*. (30). pp. 203-222. Disponible en: 10.4206/rev.austral.cienc.soc.2016.n30-10. Acceso en: Marzo del 2019.



Guardaparques -el saber hacer- conservación como desafío colectivo

Diana Quinteros

Escuela de Ciencias de la Educación-FFyH

Palabras clave: Experiencia - afectividad ambiental- aprendizaje

Alfabetización ambiental: entre aprendizajes, afectos y territorios

En el transcurso de los tiempos convulsos atravesados por multiplicidades de problemáticas ambientales, el extractivismo, la reducción de hábitat naturales y su correlato pandémico se pone de manifiesto una vez más la importancia de la conservación de los resquicios de vida, flora, fauna y funga que garantizan el buen vivir y esa imprescindible democracia ambiental en esta era del saqueo.

En esta coyuntura, una formación de pregrado, la Tecnicatura Universitaria en Guardaparques, propone un desafío pedagógico y político en pos de la preservación, control, la vigilancia, y la gestión de áreas naturales protegidas, estos reductos naturales con diferentes niveles de categorías de protección que se encuentran contenidos en marcos legales en todos los ámbitos estatales.

En lo que sigue se intentará mostrar esa complejidad en el aprendizaje que suscita esta formación, que también se encuentra en los territorios de las áreas protegidas naturales, que padecen los avatares de los sistemas de extractivismo, desigualdad y presión inmobiliaria

Durante el trayecto formativo estos sujetos del aprendizaje, junto a profesionales de diversos campos amalgaman la pedagogía, la conservación y este desafío de preservar lo que queda valiéndose desde herramientas legales, técnicas, administrativas, de diseño y relevamiento, estrategias desde la educación ambiental, conocimiento de los contextos antrópicos y de la biodiversidad de los sitios a proteger. Los marcos legales que referencian los planes de estudio como de la ley nacional 25675 que establece *“los presupuestos mínimos para el logro de una gestión sustentable y adecuada del ambiente, la preservación de la diversidad biológica y la implementación del desarrollo sustentable”*,¹ allanan el camino para generar propuestas pedagógicas para la formación de agentes capaces de actuar en los territorios a fin de:

- Colaborar en el análisis, planificación, implementación y evaluación de acciones de manejo dentro de un área protegida o en cualquier ámbito laboral donde se requieran capacidades para la conservación o protección ambiental.
- Participar en el control del cumplimiento de los objetivos de conservación planteados para el área protegida o programa de conservación o protección ambiental que involucre

1 2002. Ley General de ambiente. Nro. 25675

- Participar en la coordinación y promoción de la participación ciudadana colaborando en la planificación de la gestión del área protegida o del programa de conservación o protección ambiental que involucre.
- Facilitar y asistir la generación de conocimiento científico sobre los valores naturales y culturales del territorio del trabajo de cual desarrolle su actividad
- Colaborar en la generación de conocimientos técnicos a partir de la implementación de metodologías y herramientas de trabajo de campo que aporten a los programas de conservación y protección de las Áreas protegidas
- Intervenir en el diseño de la implementación de actividades o programas de educación ambiental y promover acciones sustentables en relación al ambiente, dirigidas tanto al visitante como al poblador local y hacia los profesionales que estén relacionados con el Área Protegida.²

En el transcurso de esta formación la categoría territorios atraviesa la mayoría de los espacios curriculares, desde una perspectiva que incluye una mirada crítica, diversa y cambiante de estos, en los decires Gilles Deleuze y Félix Guattari (1996), para quienes

...el territorio no está primero respecto de la marca cualitativa; es la marca lo que hace al territorio (...) El concepto de territorio implica por cierto el de espacio, pero no consiste en la delimitación objetiva de un lugar geográfico. El valor del territorio es existencial; circunscribe para cada uno el campo de lo familiar y de lo vinculante, marca las distancias con el otro y protege del caos". (cit. por Zourabichvili, 2007, pp. 42-43)

El territorio puede entenderse desde esta formación como ese espacio de disputas, de cuidado y de interacción con la comunidad humana, paisaje, animal y vegetal que se funde en las áreas naturales protegidas, en un espacio único para el resguardo de lo natural.

Como en muchos otros territorios, este también puede leerse como un campo de lucha de intereses muchas veces contrastantes, y en este sentido la conservación se entiende como un requisito necesario para pensar otros modos de vinculación con el ambiente. Esta alternativa parte de propuestas ejecutadas desde las AP'S, que amplían este territorio hacia los márgenes ponderando acciones siempre en clave participativa, con las comunidades de los sitios. Aplicando estos modos también se deja entrever una visión de ambiente, como un derecho social y humano.

Aprendizaje, cuerpo y afectividad ambiental

Incorporar es un verbo transitivo que tiene su raíz etimológica en prefijo in- (hacia el interior) y la raíz de corpus, corporis (cuerpo). Hacer cuerpo un bagaje de polisémicos saberes puestos en juego en el territorio más en disputa de estos tiempos: los ambientes naturales. Contexto de su práctica concreta, de su campo de acción, su tarea como un agente para la conservación necesita un despliegue de una batería de aprendizajes para una práctica

2 Resolución rectoral nro-0176- artículo 16. Universidad Provincial de Córdoba

político-administrativa educativa y comunitaria en pos del cuidado de lo patrimonial, los territorios, comunidades y sus valores de conservación. Es que hay en decires de algunos autores una ética ambiental, que nos marca una agenda urgida de reflexiones y cambios profundos de nuestra relación con los bienes naturales. Dice Omar Giraldo e Ingrid Toro (2020) *“sí podemos imaginar una ética ambiental que parta desde la piel y los contactos. Un ethos que se emprenda desde nuestro propio cuerpo sensible, entendido como el territorio desde el cual el universo es sentido y habitado. Nuestra intención es contribuir a la estetización del pensamiento ambiental, al reconocer que el encuentro en lo que llamamos “ambiente” no se da entre sujetos, y menos entre sujetos y objetos, sino entre pieles, entre membranas diversas que se tocan, en un enlazamiento afectivo de cuerpos compuestos de múltiples mezclas, que experiencia su universo gracias a su afectividad encarnada”*.

Esta ética ambiental para la emergencia se proyecta sobre las formaciones que pretenden aunar un bagaje polisémico de saberes hacia la construcción de agentes para la conservación capaces de ejecutar prácticas ambientales junto a otros, en las áreas naturales protegidas. Es que las formaciones técnicas alientan este cuerpo presente, en un contexto particular y receptivo a todos los factores que los entornos naturales sucumben al humanx. De este modo desde las diferentes asignaturas se complejiza la mirada sobre lo que circunda con conocimientos técnicos y científicos que se deslindan en disciplinas como:

*ecología, técnicas de trabajo de campo, prácticas, educación ambiental, administración y planificación de áreas protegidas, biodiversidad, derecho ambiental, idioma, lectura y escritura en espacios académicos, sistemas de información geográficos, problemas ambientales en áreas protegidas, contexto social en áreas protegidas, conservación del patrimonio, manejo del fuego.*³

El pensamiento ambiental por tal razón, ha dicho Val Plumwood (2002, 2005), no es entonces un tipo de saber enfocado exclusivamente en defender la naturaleza no-humana —las plantas, los animales, los ecosistemas—, sino un tipo de ontología política que defiende los aspectos reprimidos de la dualidad: la afectividad, la sensibilidad, la intuición, la espiritualidad, la feminidad, el cuerpo, y todos aquellos atributos asociados con “la naturaleza”, ubicados en un nivel de inferioridad, y por tanto susceptibles de ser explotados y dominados

Hay una categoría que ocupa una centralidad pedagógica para analizar este trayecto académico: los saberes ambientales.

Los saberes ambientales definidos (Leff, 2002) implican en todo momento la sensibilidad, pero no solo la sensibilidad de quien conoce, sino también involucra los afectos de los cuerpos-territorios.

Es notable que la circulación de esta batería de aprendizajes tiene una característica particular: estar ligados a la intimidad de la naturaleza, imbricados en su vulnerabilidad; como el brote que crece después de un incendio forestal, aquí estos saberes implican un cuerpo vivo. Parece interesante incluir a este cuerpo en el sentido que propone Jorge Larrosa cuando intenta definir la experiencia al decir que esta no se reduce al acontecimiento (una formación en este caso), sino que la sostiene. Concretamente la propuesta de Larrosa es devolverle a la experiencia su dimensión existencial y encarnada: “Personalmente, he

3 Resolución rectoral nro. 128-15. Año 2016. Universidad Provincial de Córdoba

intentado hacer sonar la palabra experiencia cerca de la palabra vida o, mejor, de un modo más preciso, cerca de la palabra existencia. La experiencia sería el modo de habitar el mundo de un ser que existe, de un ser que no tiene otro ser, otra esencia, que su propia existencia: corporal, finita, encarnada, en el tiempo y en el espacio, con otros". Se puede inferir que estos saberes ambientales pasan por este cuerpo en formación, y que este tránsito de práctica en los espacios naturales puede llegar a ser desde este punto de vista una *experiencia*.

Agente para la conservación

Los valores de conservación son una categoría fundante, un rasgo distintivo, significativo, de importancia biológica, ecológica social y cultural de un territorio. En este sentido anclar los valores de conservación en una concepción alternativa sobre el ambiente como un valor de existencia, que otorga identidad, desde el punto de vista antropológico que lo natural que nos rodea es colectivo y común. Pueden ser valores materiales naturales, como un bosque, o intangibles y culturales como las costumbres, o el propio silencio. Los valores de conservación son definidos por los actores sociales que habitan estos espacios a proteger; solo este modo de concebirllos los convierte en algo colectivizado y prestos a ser protegidos.

Se concibe entonces a los valores de conservación como modelo único para preservar la vida y la permanencia de todos los seres en el ambiente. De algún modo los valores de conservación son la idea feliz de cada área protegida y por tanto se constituyen en un desafío político- pedagógico en la formación la integral de guardaparques, sujetos capaces de trabajar en su creación, búsqueda y significancia para llegar a nombrarlos.

Cabe aclarar que esta caracterización de agente para la conservación no solo aplica para una AP, sino también para cualquier otro ámbito como los arriba mencionados en los que pueda desarrollar su tarea como guardaparque.

Siguiendo el modelo de acción y el rol de guardaparque en las APS, en nuestra provincia existen 89 áreas naturales protegidas con diferentes categorías de administración, gestión y dominio: municipales provinciales, nacionales y privadas. Estos espacios funcionan como un reducto en donde se conserva la biodiversidad. Las situaciones particulares de cada una y su implementación efectiva "sigue siendo un desafío, para estos lugares comunes y de agenciamiento de los sujetos guardaparques. De alguna manera este holismo compuesto por diversidad de seres vivos, en un ecosistema determinado es la unidad de la vida natural más directa en cuanto a la preservación de la biota, y es entonces cuando la conservación toma un peso particular.

Es interesante pensar este concepto utilizando lo que Sara Amhed (2017) define como concepto sudoroso: "un concepto sudoroso es aquel que sale de la descripción de un cuerpo que no se siente a gusto en el mundo". Con "descripción" la autora refiere a punto de vista. "Una descripción del mundo desde el punto de vista de no sentirse a gusto con él. El sudor es corporal. [...] Un concepto sudoroso puede salir de una experiencia corporal que es difícil". Permiten teorizar desde los problemas cotidianos, es decir las palabras nos permiten acercarnos a nuestras experiencias y comprender lo que hemos vivido después de haber vivido (2017:29).

4 Para ampliar la situación de las AP'S. <https://monitoreoareasprotegidas.net.ar/>

Entonces la conservación pensada desde esta perspectiva, transpirada por las urgencias y la polisemia de saberes, nos muestra cómo estas formaciones que atienden a problemáticas globales, emergentes y *en situación de emergencia*, ubican a los sujetxs en un dicotómico protagonismo, en pos de ella, y en contra.

Las preguntas que quedan abiertas se debaten entre una ética del afecto, y la conservación como practica democratizante, habilitando a los sujetxs reposicionarse en sus diferentes campos sociales y con una mirada virada hacia lo común.

¿Son este tipo de saberes hechos cuerpo los que circulan y dan sentido en estos contextos formativos, ¿cuánto de la pedagogía puede ayudar a pensar estas trayectorias que posibilitan oír necesidades vitales para la existencia de la vida en los ambientes naturales? Si bien la ley de Educación ambiental propone abrir ventanas urgentes para pensar diferentes formas de conservación, promoción y el cuidado de los bienes naturales, propuestas formativas como estas, son fundamentales para pensar los roles, y los campos en donde circulan saberes con esta ponderación y su urgencia de ser mirados para los tiempos que vienen. Este trayecto pedagógico-técnico para la construcción de estos agentes para la conservación guardaparques cobra una central urgencia si se lo piensa en cuanto a su figura de custodio de eso que queda

La formación integral de guardaparques, por tanto, parece ser un espacio pedagógico político interesante para pensar estas categorías de saberes/cuerpos- saberes/territorios, por la inconmensurable tarea que implica pensar, gestionar y diseñar estrategias con otros, en un contexto donde la urgencia es la conservación del patrimonio.



Alfabetización académica: hacerse cargo de la tarea mientras se enseña y se aprende en la FES-UPC

María Eugenia Lopez

Facultad de Educación y Salud, Universidad Provincial de Córdoba

mariaeugenialopez@upc.edu.ar

Alfredo Luis Olivieri

Facultad de Educación y Salud, Universidad Provincial de Córdoba

olivierialfredo@upc.edu.ar

Resumen

Este trabajo historiza la constitución del Programa: “Alfabetización Académica. Lectura, escritura y oralidad, mientras se enseña y se aprende (PrAA)” de la Facultad de Educación y Salud (FES), de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC) que acompaña a la docencia universitaria en la promoción de prácticas discursivas del ámbito académico profesional. De esta manera, el programa realiza intervenciones colaborativas que giran en torno a la apropiación de las prácticas discursivas inherentes a los campos disciplinares y profesionales de las carreras que se dictan en la FES-UPC, para que las y los profesores incorporen la lectura, la escritura y la oralidad en el mismo proceso en que transmiten los contenidos propios de sus unidades curriculares.

La Pandemia por Covid-19 promovió en el programa un movimiento donde se incrementaron las posibilidades de encuentro y se potenciaron las articulaciones y las tramas entre carreras y con otras facultades. En este aspecto, el trabajo se sostuvo gracias a las convicciones ético-políticas y a las perspectivas teóricas a las que adherimos, reconociendo la necesidad de llevar adelante políticas institucionales de ingreso a la comunidad académica y profesional para la que forma la universidad.

Palabras clave: Alfabetización académica, Enseñanza-aprendizaje, Política Institucional

El Programa de Alfabetización académica. Su nacimiento y configuración presente

Este trabajo presenta una iniciativa institucional de la Facultad de Educación y Salud (FES), de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC): el Programa de “Alfabetización Académica. Lectura, escritura y oralidad, mientras se enseña y se aprende” (cuya sigla es PrAA).

El programa nace con el propósito de acompañar a los profesores de la facultad en la promoción de las prácticas discursivas del ámbito académico orientando las acciones desde el siguiente interrogante: ¿Cómo enseñar a leer y escribir en la universidad a

nuestros estudiantes desde las disciplinas? A partir de compartir esa preocupación inicial se comenzaron a sumar docentes de las cuatro carreras de la FES, a saber: Licenciatura en Psicopedagogía, Licenciatura en Psicomotricidad, Licenciatura en Pedagogía Social y Profesorado Universitario de Educación Especial. Con mayores o menores saberes propios del campo de la lingüística, se unían tras reconocer la imperiosa necesidad de pensar intervenciones institucionales y/o personales que ayudaran a resolver lo que se leía como serios problemas de los/as estudiantes en la escritura de los trabajos solicitados, en la comprensión de los textos académicos que se ofrecían como material de estudio y en la comunicación oral de los saberes (fundamentalmente en instancias evaluativas).

Este grupo de docentes inició un proceso de estudio y autoformación, que se complementó con un proyecto de investigación-acción (del que surgieron la mayoría de los integrantes del equipo) que buscaba:

- ingresar a las particularidades que asumen las prácticas discursivas en cada comunidad disciplinar,
- producir conocimientos con los protagonistas de las prácticas que se intentaban conocer, en un proceso que pusiera en valor los saberes producidos en las propias prácticas de enseñanza, al mismo tiempo que construyera distancia respecto a esas mismas intervenciones y ofreciera herramientas conceptuales a otros/as colegas de las mismas disciplinas (o afines),
- construir propuestas de enseñanza acordes a lo que íbamos estudiando, llevarlas a cabo y volver a pensar sobre ellas,
- ensayar modos no instituidos en la facultad de enseñar con otrxs, constituyendo equipos de dos a cuatro docentes que compartían el dictado de clases, articulando saberes (los especialistas en el campo disciplinar de la carrera y los/as conocedores del campo de la lengua),
- comenzar a institucionalizar modos de concebir y organizar la tarea docente universitaria, articulada con investigación y extensión.

Este último punto resultaba central (y aún hoy es desafío) debido a la corta historia de esta universidad provincial que nace de institutos superiores de formación docente y técnica, de dilatada trayectoria, con fuertes marcas identitarias. En aquellos institutos la docencia fue siempre unipersonal frente al grupo clase (sin la lógica de la estructura de cátedras o departamentos), la investigación formaba parte de escasísimas experiencias financiadas por INFoD hace menos de dos décadas y la extensión tenía lugar en algunos equipos que realizaban trabajos para y con las comunidades desde la lógica de la asistencia. Para decirlo más claramente, investigación y extensión no formaban parte de las tareas que se representaban para sí los/as profesores/as; ni la institución formadora ni el estado, planteaban estas funciones como inherentes al puesto de trabajo docente.

A partir de ese germen se fue construyendo el equipo y nació el Programa. En este punto de esta corta historia se destacan algunas ideas fuerza que han sedimentado tanto al interior del equipo como en las concepciones que intentamos instalar en la facultad. Se

parte de la idea que los docentes universitarios tenemos la responsabilidad de incorporar la lectura y escritura como objetos de enseñanza (Carlino, 2004 y 2005), diseñar experiencias de aprendizaje que las involucren, a fin de que los estudiantes adquieran las competencias, y de este modo se favorezca el desempeño académico y la preparación para el ejercicio profesional que realizará a futuro. En relación con estos propósitos es que el programa se ancla en la Secretaría Académica de la FES.

El Programa toma nombre y reconocimiento oficial en 2018 mediante Resolución Decanal, pero como relatamos antes nace en 2016 de una posición (ante la enseñanza universitaria, las prácticas discursivas, las consecuencias éticas de nuestras adscripciones teórico-metodológicas y epistemológicas) y un proyecto de investigación acción que se propuso indagar entre colegas de las cuatro carreras de grado que se dictan en la FES. Sus conclusiones fueron de gran valor para seguir reflexionando en torno a la alfabetización académica y para diseñar propuestas de intervención situadas, pero fundamentalmente el modo de convocar a la reflexión, el estudio y la imaginación de propuestas generó convicciones duraderas que van instituyendo el lugar de la alfabetización académica y disciplinar en la facultad. Esta marca del origen constituye un rasgo identitario del PrAA.

Desde su inicio el equipo se propone un abordaje interdisciplinario de las temáticas que se investigan, convocando aportes fundamentalmente de la Psicopedagogía, la Psicomotricidad, la Pedagogía Social, la Comunicación Social, la Pedagogía y la Didáctica. Esto se favorece a partir de la formación de los/as integrantes del equipo: docentes con extensas trayectorias en investigación en otras unidades académicas y otros noveles, graduados recientes y estudiantes. Las preocupaciones y la perspectiva asumida se sintetizan en el nombre de la línea de investigación derivada del PrAA: “Escritura acompañada”.

Convicciones teóricas, ético-políticas y modalidad de trabajo (en la presencialidad)

La perspectiva teórica ligada a la alfabetización académica y disciplinar no puede pensarse por fuera de una posición ético-política referida a la responsabilidad ineludible que tienen las instituciones de nivel superior y de cada una de las educadoras en la transmisión del complejo entramado de saberes que permiten la construcción de sí como profesional (Olivieri, Lopez y Molina; 2020). En el nivel superior habitualmente se invisibiliza el proceso de apropiación de las prácticas discursivas inherentes a los campos disciplinares y profesionales y se deja librado a las posibilidades de los sujetos (ya sean estudiantes o profesores/as). Allí es donde se edifican los sentidos de las intervenciones que se realizan desde el PrAA, intentando acompañar a los profesores para que, desde su propia formación, estén en condiciones de diseñar prácticas de enseñanza que tematizan la lectura, la escritura y la oralidad en el mismo proceso en que transmiten los contenidos propios de sus unidades curriculares.

En este sentido, las demandas históricas respecto de generar espacios como lectores y escritores dentro de esta nueva comunidad académica, indagadas desde prácticas de investigación (Olivieri et al., 2018), se siguen sosteniendo desde una nueva realidad que se configura como desafío para el equipo de profesores en la promoción de los procesos de alfabetización académica de nuestros estudiantes. Entendiendo que, en la construcción del rol del estudiante universitario el trayecto formativo ofrecerá competencias en torno a la lectura y escritura que le posibilitará no sólo el tránsito por los estudios universitarios

sino también su egreso. En este aspecto, proponemos una práctica reflexiva desde una modalidad de docencia compartida entre profesores de las diferentes carreras, a la vez, que, un diálogo entre las carreras/disciplinas mencionadas, como modalidad de trabajo para compartir fines, objetivos y estrategias en torno a la lectura, la escritura y la oralidad en la FES.

La propuesta del programa desmitifica la idea de la práctica de enseñanza individual y en soledad, que profesionaliza, para dar lugar a la construcción de conocimiento desde la instancia de trabajo común. De allí se comprende la necesidad de compartir recursos e ideas, de observación mutua y de intercambiar experiencias sobre la práctica docente y pedagógica didáctica para elevar la calidad de la enseñanza, al estimular la asunción de riesgos y favorecer la diversidad de las estrategias docentes (Cernusco, Lopez y Olivieri, 2022). En este aspecto, desde estos enunciados intentamos apostar a un ámbito de relaciones por el sentido de comunidad, apoyo, relación mutua, auto-revisión, aprendizaje profesional compartido, como tarea espontánea y de participación voluntaria, valorando la colegialidad como el punto en el que los docentes podemos aprender unos de otros, poner en común nuestras pericias y desarrollarlas juntos (De La Barrera, 2002).

Un desafío para el desarrollo de políticas y estrategias institucionales de acompañamiento como es el PrAA, es acompañar en términos simbólicos, pero también en términos físicos, compartiendo las clases con los colegas bajo el formato de cátedra compartida; habilitando espacios de encuentro con profesores para diseñar conjuntamente una secuencia didáctica donde hay un interés de trabajar específicamente aspectos de las prácticas discursivas; proponiendo talleres de trabajo sobre géneros académicos; sosteniendo espacios de colaboración para la producción de pósteres o ponencias que se presentan en eventos académicos propios de la FES, entre otros. El acompañamiento al que nos referimos implica construir dispositivos que nos permitan sostener la presencia para compartir saberes y colaborar en la tarea de enseñanza de las prácticas de lectura, escritura y oralidad a través del currículum (Nicastro, Greco, 2012; Borioli, 2015; Agreda Reyes, Perez Azahuanchis, 2020). En este aspecto, la enseñanza de los saberes disciplinares, específicos de la unidad curricular, se piensa totalmente imbricada a la enseñanza de las prácticas discursivas necesarias para aprender y mostrar lo aprendido (géneros formativos), para comunicar los conocimientos nuevos para la disciplina que resultan de procesos de investigación (géneros académicos científicos) o ligados al ejercicio de las profesiones que se estudian en la universidad (géneros profesionales) (Navarro, 2012 y 2014).

El PrAA, está constituido por profesores de la facultad, incluye a psicopedagogos, licenciados en ciencias de la educación, profesores de educación especial, comunicadores sociales y psicomotricistas; cada uno de los cuales representan comunidades disciplinares diferentes y son responsables de cátedras diversas. Este equipo trabaja bajo la perspectiva de la docencia, la investigación y la extensión. Comenzó con la línea de indagación en torno a las prácticas discursivas académicas y su enseñanza en la universidad ya mencionada, a partir de la cual de forma ininterrumpida desde 2016 lleva adelante proyectos de investigación sobre: prácticas de enseñanza de lectura y escritura académica en la formación de los estudiantes de la FES, escritura acompañada en la elaboración del trabajo final de grado de las tres licenciaturas que se dictan en la Facultad, la construcción de autoría en

la escritura del trabajo final de licenciatura y, un nuevo proyecto sobre el género informes. Estos proyectos de investigación, junto a otras formas de construcción de conocimiento situado en esta facultad en general y en cada carrera en particular, posibilitaron construir conocimiento respecto a las prácticas de escritura de los estudiantes, a las intervenciones de los profesores en el acompañamiento de los procesos de escritura, y, a los obstáculos o posibilidades que promueven el acercamiento a la producción textual requerida en ámbitos académicos y profesionales.

Finalmente, la modalidad de trabajo en condiciones de presencialidad implica el encuentro en talleres de formación docente, la horizontalidad de cátedras compartidas, la producción de materiales que se divulgan digitalmente en el canal de Youtube y un aula virtual del PrAA en el campus de la FES, la investigación, el asesoramiento a profesores y, en algunas ocasiones, a estudiantes, y, la extensión a través de Cátedras Abiertas, y un proyecto de formación destinado a ayudantes estudiantiles y adscriptos a cátedras, proyectos, departamentos, etc. En estas modalidades, se trabaja en las diversas formas que toman las prácticas discursivas en entornos presenciales, materializados sobre papel o en pantallas, oralizados en un encuentro cara a cara o mediado por pantallas, es decir que se implican alfabetizaciones múltiples.

El Programa en condiciones de aislamiento. ¿Aislados o más cercanos?

En la pandemia reconocemos mayormente continuidades en los objetos y formas de intervención del programa. A diferencia de las percepciones de pérdida ligadas al distanciamiento social producto de la situación sanitaria, para el PrAA se incrementaron las posibilidades de encuentro (ya fueran sincrónicos o asincrónicos), se potenciaron las articulaciones y las tramas entre carreras y con otras facultades (reunidos en procesos de co-formación), se intensificó el uso de las modalidades de difusión digital de las producciones del programa, se pudo ampliar el universo de personas al que nos acercamos, se multiplicaron las formas de presencia (Lopez, 2022).

En este sentido se pueden recuperar los encuentros virtuales de formación destinada a profesoras/es y estudiantes, en torno a los géneros discursivos solicitados para comunicar los saberes contruidos en el campo formativo de las prácticas profesionalizantes y prácticas docentes, en una Jornada Institucional, de frecuencia anual, que ya lleva ocho ediciones en la FES. En estos encuentros se trabajó sobre pósteres, ponencias y la comunicación oral de dichas producciones, con el correspondiente soporte digital. Esos encuentros se realizaron de modo sincrónico para favorecer los intercambios entre expositores/as y asistentes, y luego las grabaciones se socializaron en el canal de Youtube del Programa, compartiéndose los enlaces mediante el aula virtual del PrAA. Estas maneras de compartir quitan el carácter efímero de muchas intervenciones que se hacían en el período previo a la pandemia. Al día de hoy, los materiales generados desde el PrAA constituyen fuentes de consulta incluso con propósitos diferentes al original (por ejemplo los encuentros dedicados a la producción de presentaciones digitales y a la comunicación oral en eventos académicos se socializó como aporte para el armado de la presentación de los/as docentes en sus concursos que los/as alcanzaron masivamente en el período de normalización que atraviesa la Universidad Provincial).

Tanto los encuentros como las textualidades estuvieron atravesadas por la preponderancia de las mediaciones tecnológicas y se tematizaron características de las producciones digitales, requiriendo ingresar en la problemática de la alfabetización digital. Uno de los espacios de formación se pensó y realizó con dos diseñadores gráficos -profesoras/es de otra facultad de la UPC-; hecho que no era habitual en contextos pre pandémicos. La digitalización de los encuentros borró fronteras previas intangibles pero muy efectivas, entre unidades académicas y entre campos de conocimiento. Esta instancia formativa se vinculó con la alfabetización digital aunque fue mucho más allá de ella en tanto:

- se tematizaron las producciones que construyen los/as docentes como soporte de su clase y resultó vital en dos años de enseñanza remota, virtualizada,
- se produjeron articulaciones entre saberes de campos diversos: la educación, el diseño gráfico, la psicopedagogía, la psicomotricidad, la pedagogía social y los estudios sobre el lenguaje,
- aprendimos acerca de los fundamentos de la construcción de la imagen, sobre lo cual los/as docentes de la FES no teníamos conocimiento.

En los proyectos de investigación que llevó adelante el equipo de Escritura Acompañada con posterioridad a la investigación-acción antes referida, se indagó acerca de las formas de acompañamiento a estudiantes que construyen los profesores en la elaboración de los trabajos finales de grado. Primero nos centramos en una sola carrera (la Psicopedagogía) y luego ampliamos la mirada para poner en discusión los primeros hallazgos respecto a las otras dos carreras de licenciatura que exigen una práctica de investigación expresada en un Trabajo Final de Licenciatura (TFL). El aislamiento no sólo obligó a revisar los diseños metodológicos de nuestra investigación sino a puntualizar la mirada en la particularidad que asumía el acompañamiento para la apropiación de las prácticas discursivas en contextos de mediación tecnológica obligados por el aislamiento social preventivo obligatorio (ASPO). Mientras estudiábamos el acompañamiento también fuimos responsables de acompañar egresantes en la construcción de su TFL, volviendo a poner en evidencia la complejidad y la potencia de ser investigador y sujeto investigado al mismo tiempo (tal como en el origen resultó en el proyecto de investigación-acción).

En ese marco uno de los focos de análisis, que concentró nuestro interés y el de un grupo de egresantes que acompañamos, fue el de la producción colaborativa de TFL en contextos exclusivamente digitales obligados por las medidas de ASPO y DISPO. Una preocupación que transversalizó las indagaciones previas fue la construcción de autoría, que en este último proyecto que mencionamos se abrió a la problematización de la autoría grupal (Juarez, Nasif y Zamudio, 2022), no solo en el plano lingüístico sino también en el de la autoría de pensamiento (Fernández, 2002; Olivieri, Lopez y Molina, 2021).

Actualmente, el nuevo proyecto de investigación avalado por la Secretaría de Posgrado e Investigación de la UPC sobre la elaboración de Informes, en tanto constituye uno de los géneros discursivos profesionales que preocupa en su construcción a los/as docentes de las cuatro carreras de la FES. En este sentido, los propósitos del programa se resignifican

en torno a las demandas de producción discursiva respecto de lo que se enseña, lo que se escribe y cómo se escribe, en el contexto de la enseñanza de las disciplinas de las carreras de la Facultad de Educación y Salud. Aquí otra muestra de las notas de identidad del PrAA nacidas en aquel primer proyecto de investigación-acción: la producción de conocimiento se liga a la producción de condiciones y propuestas de intervención pedagógico didácticas.

Reflexiones

Hemos compartido el recorrido realizado por un grupo de personas que compartieron la preocupación por la enseñanza universitaria y el papel de las prácticas discursivas en el enseñar y aprender las carreras que se dictan en la Facultad de Educación y Salud de la UPC. Esa preocupación se hizo política institucional y creció de tal modo que se buscó producir conocimiento junto a los/las protagonistas del proceso, socializar el mismo y co-construir propuestas de enseñanza acordes con ese conocimiento elaborado.

En contextos de presencialidad o de aislamiento el trabajo permaneció, mutando las formas de llevarlo adelante. Aquello que sostuvo el trabajo, más allá de las circunstancias inéditas que generó la pandemia por COVID-19, fueron las perspectivas teóricas a las que adherimos y las convicciones ético-políticas que sostenemos. Resulta que si no se asume, desde políticas institucionales, el trabajo en torno a las prácticas discursivas, difícilmente los sujetos pueden ingresar a la comunidad académica y profesional para la que forma la universidad, pero además escasamente pueden permanecer y graduarse.

Referencias

- Agreda Reyes, Álvaro y Perez Azahuanches, Manuel (2020). Relación entre acompañamiento pedagógico y práctica reflexiva. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, N° 30, vol. 2, jul./dic. 2020, pp. 219-232. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.
- Borioli, Gloria (2015). *La palabra acompañada. Escritura académica en la Universidad Nacional de Córdoba*. Praxis educativa, v.19, n. 3. pp. 45-52.
- Carlino, Paula (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. En *Educere, Revista Venezolana de Educación*, Año 8 N° 26 (ISSN 1316-4910). Universidad de Los Andes, Mérida, julio - agosto – septiembre de 2004, 321-327. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19901/2/articulo4.pdf>
- Carlino, Paula (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cernusco, Carolina; Lopez, María Eugenia y Olivieri, Alfredo (26-28 de octubre de 2022). Acompañando a los profesores en la promoción de la lectura, escritura y oralidad desde sus cátedras. (Ponencia). Congreso Nacional sobre Innovación Curricular y Formación Docente. III Congreso sobre Educación. UNRC, Río Cuarto, Argentina.
- De La Barrera, Sonia (2002). *Práctica docente y pedagógica en la universidad: Fundamentos de una docencia compartida*. Río Cuarto: Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto.

- Fernández, Alicia (2002). *Poner en juego el saber. Psicopedagogía: propiciando autorías de pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Juarez, Erika; Nasif, Rocío y Zamudio, Sabrina (2022). Trabajo Final de Licenciatura: *La construcción de la autoría en la escritura colaborativa en el Trabajo Final de la Licenciatura en Psicopedagogía*. Licenciatura en Psicopedagogía, FES-UPC. Dirigido por María Eugenia Lopez y Claudia Rodríguez.
- Lopez, María Eugenia (2022). *Acompañar la escritura de Trabajo Final de Grado en contexto de pandemia*. 2022, V Jornadas Internacionales Problemáticas en torno a la Enseñanza en la Educación Superior. Diálogo abierto entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas. UNCuyo. https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/17666/11.lopez-ponencia.docx.pdf
- Navarro, Federico (2012). ¿Qué son los géneros profesionales? Apuntes teórico-metodológicos para el estudio del discurso profesional. A. Cristófalo, J. Ledesma (ed.) *Actas del IV Congreso Internacional de Letras "Transformaciones Culturales. Debates de la teoría, la crítica y la lingüística en el Bicentenario"* (Buenos Aires, 22-27 noviembre de 2010) (pp.1294-1303) Universidad de Buenos Aires. https://www.researchgate.net/publication/305637478_Que_son_los_generos_profesionales_Apuntes_teorico-metodologicos_para_el_estudio_del_discurso_profesional
- Navarro, Federico (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Nicastro, Sandra y Greco, María (2012). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Argentina, Rosario: Homo Sapiens.
- Olivieri, Alfredo; Arnoletto, Andrea; Molina, Daniela; Rodriguez, Claudia y El Hay, Patricia (2018). Investigar la escritura de los trabajos finales de grado de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba. *INVESTIGA+*, año 1, número 1, 119-122.
- Olivieri, Alfredo; Lopez, María Eugenia y Molina, Daniela (2020). El acompañamiento en las prácticas de escritura en Psicopedagogía. Desafíos para la inclusión. En Borioli, G. (Dir.); Olivieri, A. et al. (2020) *La escritura como bien social*. Colección Discursos y saberes, vol. 2. Córdoba: Universidad Provincial de Córdoba Ediciones. pp. 39-62 <http://upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/volumen-2-con-isbn.pdf>
- Olivieri, Alfredo; Lopez, María Eugenia y Molina, Daniela (2021). Desafíos de la escritura académica en Psicopedagogía. Acompañar a estudiantes en la construcción de la posición de escribiente en su trabajo final. En Red Interinstitucional de Investigación Psicopedagógica (REDIIP) (2021). *Actas de Jornada I Jornada Nacional de REDIIP ¿Para qué investigar en Psicopedagogía?* Colección Actas. Universidad Provincial de Córdoba Ediciones. pp 205-214. <https://upc.edu.ar/wp-content/uploads/2021/09/Primeras-jornadas-de-la-Rediip-con-isbn.pdf>



Perspectivas para pensar un Seminario de Alfabetización Académica (2021) en contextos de formación docente virtual

El docente como curador de contenidos

Ana Inés Leunda

Instituto de Educación Superior “Simón Bolívar”

anaileunda@gmail.com

María Laura Wojnacki Fonseca

Instituto de Educación Superior “Simón Bolívar”

lauwoj@gmail.com

Resumen

Presentamos una investigación incipiente en torno a los modos cómo los docentes del “Seminario de Alfabetización Académica” despliegan y organizan la información en la sección “Clases” de la plataforma Educativa usada en los Institutos de Formación Docente de la provincia de Córdoba. Explicitamos el contexto social que condicionó la creación de esa propuesta (IES Simón Bolívar, 2021) y precisamos cuáles son los conceptos que delinean el marco teórico que nos permite iniciar esta indagación. Específicamente: los *entornos sociotécnicos* (Dussel, 2020) para pensar las clases remotas, la *alfabetización académica* (Borioli, 2019) en tanto discurso que los estudiantes necesitan comenzar a comprender en relación con un campo específico de conocimiento (en este caso lengua y literatura) y *zona de pasaje* (Ávila, 2016) entendida como frontera compleja que permite pensar procesos y prácticas de enseñanza al inicio de una carrera de nivel superior. Desde esta mirada, destacamos el concepto de *docente curador*, que funciona como hipótesis de trabajo, pues partimos de considerar que el diseño de las clases en las aulas remotas implica no una “selección de contenidos que se vuelca” en una interfaz, sino que supone una compleja tarea de estructuración de saberes que resultan claves para el proceso de enseñanza que se busca concretar.

Palabras clave: Formación docente, docente curador, alfabetización académica, clase remota, entorno sociotécnico.

Presentación

La pandemia que se instaló en el 2020 supuso que los procesos de enseñanza en los distintos niveles de escolaridad de nuestro país se vieran profundamente transformados desde las primeras fases (por ejemplo, Dussel, 2020; Maggio, 2020, 2021; Skliar, 2021). Particularmente, en el IES Simón Bolívar la necesidad de pensar una educación remota implicó desplegar diversas estrategias, pues como señalan Cuello et al. (2018) el uso de las

aulas virtuales hasta entonces era accesorio y siempre subordinado a la clase presencial. Para mirar críticamente esta circunstancia que atravesó las instituciones educativas, focalizaremos en el Seminario de Alfabetización Académica (SAA), que se concretó en esta institución de formación docente en el año 2021. Específicamente, analizaremos las clases subidas al aula virtual, que fueron elaboradas por las docentes de primer año de los dos turnos de la institución [1]. Este Seminario, junto con el “Seminario del Oficio de Enseñar”, es una de las dos primeras instancias de formación para los ingresantes. Nuclea los contenidos disciplinares, por ello, lo dictan un conjunto de docentes específicos de Lengua y Literatura.

Ponemos atención en este seminario, pues permite reflexionar en torno a una “zona de pasaje” (Ávila, 2016) en la que los/as ingresantes deben no solo comenzar a reconocer un nuevo espacio institucional, sino también un nuevo discurso vinculado con la especificidad de la disciplina que empiezan a estudiar. Y, en ese sentido, las preguntas centrales que guían nuestra labor son: ¿cómo se organiza la información virtual en las clases de este seminario?, ¿qué prácticas de alfabetización académica podemos visibilizar? y ¿qué entramado de conceptos pueden resultar válidos para pensar estas prácticas áulicas remotas?

Concepto para una perspectiva de análisis

Con respecto a la perspectiva teórico-metodológica que estamos empezando a diseñar, un punto clave constituye la noción de *docente-curador*. Afirmamos que la autoría de una clase remota invita a pensar en un/a docente que no solo produce un discurso verbal. En primera instancia, entendemos que la curadoría de contenidos supone búsqueda de recursos, selección y difusión. En este sentido, se recupera la similitud con el trabajo en los museos: el curador de contenidos digitales agrupa y da sentidos a esa selección y su forma de desplegarse. A esta tarea, sumamos también una serie de acciones docentes que superan este primer momento y enfatizamos su aspecto creativo: quien produce estas clases también critica, reconceptualiza, resignifica, y da accesibilidad. Además, un docente-curador habilita el ingreso de la voz del estudiantado y su reflexión.

Tomamos posición aquí con respecto al valor de la materialidad de la escritura, pues consideramos que tanto el soporte como el proceso de maquetación son fundamentales en la *composición de la clase remota*. Dialogamos con los aportes de otras disciplinas como la historiografía (Chartier, 1993 y Littau, 2008), pues nos aportan luz para pensar que la lectura y la escritura son procesos materiales sociales muy complejos que exceden lo meramente verbal. Así, la noción de docente-curador (Juárez Popoca, Torres Gatelú y Herrera Díaz, 2017) implica reconocer un campo de posibilidades y también un desafío lejos de estar resuelto, pues sugiere pensar en los tiempos de creación de contenido, la necesidad de formación continua vinculada a la enseñanza virtual, entre otros.

Por su parte, Inés Dussel (2020) nos aporta otra clave conceptual, la noción de *entorno educativo socio técnico*, que permite poner en perspectiva la creación de clases de manera remota. Como ella desarrolla, el uso de tecnología en las aulas no es un emergente de la pandemia, sino una condición de posibilidad para los procesos educativos en general.

Durante la pandemia, esta tecnología estuvo ligada a la centralidad que adquirió el *lenguaje digital* en las prácticas de enseñanza¹.

Nuestro último nodo conceptual se vincula con el nombre del espacio curricular: “*Seminario de Alfabetización Académica*”. Muchos son los estudios que se vienen concretando al respecto. Charles Bazerman (2005) desde EEUU, Federico Navarro (2018) desde Buenos Aires, Ximena Ávila (2016), Gloria Borioli (2019) y muchos más en la Universidad Nacional de Córdoba vienen visibilizando la singular complejidad que implican las prácticas de leer, escribir y hablar en el nivel superior y la necesidad de desplegar prácticas de enseñanza específicas al respecto.

Podríamos pensar que en un profesorado de Lengua y Literatura la “alfabetización académica” es casi un proceso redundante: de manera inevitable se enseña sobre el lenguaje. Sin embargo, consideramos que la especificidad de la *alfabetización académica* exige diferenciarla de otros campos como la lingüística (tema central de la clase 1 que vamos a analizar) o la teoría y el análisis literario (eje nodal de la clase 2 de nuestro corpus).

Acercamiento a las clases remotas 2021

Las clases que empezamos a analizar son las que responden al campo específico de la formación, como anticipamos, con foco en el lenguaje, en el primer caso y en la literatura, en el segundo.

Clase	Clase 1:	Clase 2:
Aspectos observables	<i>“Pensar la lengua, pensar el mundo, pensarme a mí mismx”</i> Autoras: Romina Grana y Laura Wojnacki	<i>la literatura</i> <i>“De la lectura al análisis literario: «un camino de múltiples veredas»”</i> Autoras: Magdalena González Almada y Ana Inés Leunda

¹ En nuestro caso, nos detendremos en las políticas educativas nacionales y la creación del INFOD, como contexto de posibilidad para la creación de estas propuestas de trabajo sin depender de otros organismos privados como Google Classroom (Bosch Alessio, Ludueña y Maldonado, 2020).

Texto verbal: desarrollo conceptual	Se observa: Una reflexión sobre la noción de <i>lenguaje</i> como capacidad humana y de <i>lengua</i> como experiencia vinculada con la diversidad cultural. Se utilizan para ello dos textos de divulgación: "¿Para qué sirven las lenguas"? de Elena Mellado y "Más de una lengua" de Bárbara Cassin. En diálogo con lo anterior se reflexiona sobre las palabras "intraducibles".	Se observa: 1) una introducción a la <i>lectura de textos ficcionales</i> en tanto proceso que permite realizar conjeturas y formulación de preguntas; 2) aproximación a <i>la escritura como "trabajo necesario"</i> para la concreción de un análisis; 3) esbozo de la noción de " <i>crítica literaria</i> " 4) primer vínculo con la distinción de " <i>géneros literarios</i> " y <i>nouvelle</i> . 5) Referencia al <i>libro</i> como parte de la <i>industria cultural</i> .
Uso de plantillas con colores, íconos y palabras destacadas	Se utilizan para proponer reflexiones sobre las lenguas e invitar a romper el sentido común, para destacar actividades de entrega opcional y obligatoria y para introducir paratextos que se vuelven objeto de reflexión.	No se observan
Fotografías, ilustraciones y videos	Las fotografías acompañan las referencias de una de las autoras referidas (Bárbara Cassin) y la portada de su libro. Se cierra la clase con un video de presentación de un docente de la casa comentando sus espacios curriculares y dando la bienvenida.	Se utilizan para acompañar las referencias a los libros y autores citados: Federico Lavezzo, Roberto Arlt, Virginia Woolf, etc.

Deixis interna. (Referencias a otras clases del mismo seminario u otros segmentos del aula virtual).	-A partir de referencias explícitas se recuperan nociones sobre la lectura “para estudiar” abordada en clases anteriores. Anticipa actividades de la clase sincrónica que acompaña a la virtual y recuerda lecturas necesarias para la clase siguiente. En ningún caso se generan enlaces. - Presencia de enlaces directos al Material Teórico que se encuentra en el AV y al Foro central de la actividad obligatoria.	Se articula de manera verbal esta clase con otras del mismo seminario, aunque no se generaron los enlaces correspondientes.
Presencia de enlaces a la web.	Incorporan (sin incrustar) notas periodísticas de lectura obligatoria sobre las lenguas e información ampliatoria de sitios web sobre cada una de las autoras que se abordan. Se enlazan tutoriales de INFOD que acompañan el uso del Aula Virtual.	Se utilizan (sin incrustar) enlaces sobre videos y notas periodísticas para ampliar información de autores, obras y conceptos.
Explicitación de conceptos sobre alfabetización académica	Al solicitar lecturas de artículos o libros, se recuerda la noción de <i>lectura como proceso</i> . Se guía en las actividades opcionales y obligatorias, algunos <i>aspectos de escritura</i> como segmentar las oraciones, cuidar el registro, releer. Se anticipa el <i>contexto</i> de circulación (en qué clases se compartirán: sincrónicas o foros) y algún objetivo como compartir impresiones sobre la diversidad lingüística.	Al referir a <i>la escritura y la crítica literaria</i> , se destacan preguntas para que los estudiantes reflexionen sobre los “ <i>tipos de textos</i> ” que escriben y la importancia de observar <i>el propio proceso de lectura/escritura</i> en (potencial-constante) crecimiento. (No es una actividad para escribir en el espacio de la clase).

Actividades	Se solicita una tarea de anticipación para compartir en la clase sincrónica que supone leer y comentar impresiones e ideas sobre un artículo de divulgación sobre las lenguas. Como actividad principal y obligatoria, se solicita un comentario en el foro a partir de preguntas que proponen reflexión teórica y de comprensión sobre el texto de Bárbara Cassin.	Se solicita una tarea al final de la clase que tiene carácter de obligatoriedad. Un primer análisis de la nouvelle <i>El oso antártico</i> de Federico Lavezzo.

Para nosotras, en estas *clases escritas virtuales* es posible visibilizar al *docente como curador de contenidos*. No supuso pasar de “la lógica del cuadernillo” en formato papel al aula virtual. No hubo un “traslado” o mero “corte y pegue” de información. Por el contrario, implicó una reelaboración de contenidos, de actividades, de formas y sobre todo, de lógicas de enseñanza, de aprendizaje y de manejo de los tiempos. Por ejemplo, el cronograma, como acompañamiento a los estudiantes resultó clave, así como también el desafío de cierta autonomía para ellos/as, que estuvo imbricada con sus ritmos de trabajo, vida doméstica, etc.

Consideramos que este *proceso de curaduría* fue posible porque, por un lado, se pudo contar con un *entorno socio técnico digital favorable*. Las plataformas provistas por el Instituto Nacional de Formación Docente (el INFOD) estaban ya disponibles desde tiempo anterior a la pandemia. Como señalan Bosch, Ludueña y Maldonado (2020), estas aulas virtuales son resultado de políticas públicas iniciadas en 2006 y, en junio de 2020, se contaba con 1005 institutos conectados en todo el país, incluido el que estamos analizando. Las aulas, además, cuentan con un apoyo técnico, en nuestro caso Germán Pinque, quien en el IFD dicta cursos para los/as estudiantes en el momento del ingreso, además de acompañar el cursado durante todo el ciclo lectivo.

Por otro lado, la creación de las clases también estuvo vehiculizada por la trayectoria previa de trabajo docente: un equipo a cargo del SAA, al menos desde 2016, venía produciendo textos en formato papel. Si bien, como ya señalamos, la tarea exigió tiempo para *curar el contenido*, el contar con hábitos de trabajo en red facilitó la concreción de esta producción colaborativa.

No buscamos idealizar la tarea, sabemos (casi no es necesario decirlo) que estas clases escritas son un “trabajo en proceso”. El diseño de la tabla, por ejemplo, sugiere la necesidad de generar enlaces para que los/as estudiantes puedan acceder con un clic a otras partes del mismo seminario (algo que Moodle hace automáticamente), entre muchas otras posibles mejoras. Sin embargo, que se haya concretado un proceso de curaduría nos parece una práctica interesante en ese contexto complejo de 2021, que también nutrió las

prácticas docentes 2022-Postpandemia: en los IFD hoy la modalidad virtual se combina con la presencialidad.

Palabras de cierre

Finalmente, queremos culminar explicitando nuestra apuesta por la reflexión en torno a las propias prácticas, la posibilidad de que los/as docentes de nivel superior destinemos tiempo no solo para producir material de estudio (como el de las clases aludidas), sino también para diseñar posicionamientos conceptuales (y éticos) que den cuenta de zonas educativas y textuales singulares. Coincidimos con Valeria Sardi (2017) cuando afirma que la inscripción de la experiencia docente en prácticas de escritura puede ser un insumo más para la producción de conocimiento. En este caso, puntualmente, el analizar estas clases permitirá seguir repensando y construyendo críticamente un espacio institucional relevante ("de pasaje", como es el ingreso a la carrera) para la formación docente inicial.

[1] Las docentes que participaron fueron: Sandra Peralta, Magdalena González Almada, Romina Grana, Gerardo Calderón y, las autoras de esta ponencia: Laura Wojnacki y Ana Leunda

Bibliografía

- Ávila, Ximena, (Dir.) (2016). Zona de pasaje en la licenciatura en comunicación social: hacia la exploración de la escritura en géneros académicos en el ingreso de la carrera. Anuario 2015-2016. Córdoba, UNC.
- Bazerman, Charles; Little, Joseph; Bethel, Lisa; Chavkin, Teri; Fouquette, Danielle y Garufis, Janet. (2005). *Reference guide to writing across the curriculum*.
- Borioli, Gloria. (2019). Interrogar la palabra. Oralidad y aprendizaje en la Universidad Nacional de Córdoba. En *Praxis*. Vol. 23 (número 3).
- Bosch Alessio, Constanza, Ludueña, Ana Laura, Maldonado, María Eugenia. (2020) Potencialidades y desafíos tecno-pedagógicos de la plataforma "Educativa". Voces y perspectivas de docentes y estudiantes de la provincia de Córdoba, en *Revista EFI-Educación, Formación, Investigación*, Vol. 4 (número 6), 77-93.
- Chartier, Roger (1993) *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*. Madrid, Alianza.
- Cuello, Silvina, Ferreyra, Marina, Gerbaudo, Sandra y López, Nicolás. (2018). Las representaciones de las Tecnologías de la información y la Comunicación de los docentes y su vinculación con la implementación de las aulas virtuales. *Revista EFI-Educación, Formación, Investigación*, Vol. 4 (número 6), 24-40.
- Dussel, Inés (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. en *Revista EFI-Educación, Formación, Investigación*, Vol. 4 (número 6), 11-25.
- Juárez Popoca, Diana, Torres Gastelú, Carlos Arturo, Herrera Díaz, Luz Edith. (2017). Las posibilidades educativas de la curación de contenidos: Una revisión de literatura. En *Apertura*, Vol. 9 (número 2). <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/1046>

- Littau, Karin (2008). *Teorías de la lectura: libros, cuerpos y bibliomanía*. Buenos Aires, Manantial.
- Maggio, Mariana [EAD-UNCA] (25 de marzo de 2020) Enseñar en Tiempos de Pandemia. (Webinar). YouTube. [Webinar dictado por la Dra. Maggio para la UNCA]. <https://www.youtube.com/watch?v=lvY5QZ5Qk04&t=43s>
- Maggio, Mariana. (2021) *Educación en pandemia. Guía de supervivencia para docentes y familias*. Buenos Aires: Paidós.
- Navarro, Federico (2018). Didáctica basada en géneros discursivos para la lectura, escritura y oralidad académicas. En F. Navarro & G. Aparicio (Eds.), *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad* (pp. 13-23). Bernal: Universidad Nacional de Quilmes. ISBN 978-987-558-499-0.
- Sardi, Valeria (2017) La escritura de las prácticas como cruce de fronteras. Articulaciones entre la configuración de la identidad docente y las prácticas en contexto. Dossier en *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*. Vol. 2. 1–14. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/saberesypracticas/article/view/993>
- Skliar, Carlos [BAeducacion] (12 de agosto de 2021). Hacer escuelas. Hacer presencias [Video]. YouTube. [Conversatorio virtual con Carlos Skliar por parte de la Dirección de educación especial del Gobierno de la provincia de Buenos Aires]. <https://www.youtube.com/watch?v=mJ41sYbJSyA>

Sentidos de los conocimientos y la intervención educativa en experiencias de aprendizaje situadas en contextos y condiciones diversas

Coordinadorxs: Alicia Acin (CIFYH, UNC),
Mariel Castagno (CIFYH, UNC) y Patricia Mercado (CIFYH, UNC).

En el marco del Encuentro Interdisciplinario de Ciencias Sociales y Humanas 2022, propusimos el Simposio “Sentidos de los conocimientos y la intervención educativa en experiencias de aprendizajes situadas en contextos y condiciones diversas”. En el convocamos a equipos de investigación, de extensión universitaria y/o de prácticas profesionales de intervención vinculados a ellos a fin de pensar conjuntamente sobre el tema en la complejidad de las tramas, contextos y escenarios en los que se llevan a cabo.

Confluyen en esta propuesta dos equipos de investigación radicados en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades María Saleme (CIFYH) en los que los procesos de conocimiento abordados habilitan a pensar prácticas de intervención socioeducativas con sujetos diversos en diferentes contextos educativos -urbanos, rurales, de privación de libertad u otros-, reconociendo sus particularidades.

La invitación fue a presentar ponencias inscriptas en experiencias educativas situadas en contexto, que vinculen procesos investigativos y sus derivas en intervención o, a la inversa, proyectos extensionistas y/o de intervención que se nutren de la investigación, considerando sus posicionamientos epistemológicos, enfoques, resultados y construcción de conocimiento logrado, allí donde la educación contribuya al desarrollo de procesos de aprendizaje significativo en los sujetos, en condiciones de igualdad, en la escuela y mas allá de la escuela.

La tarea de indagar en y compartir los sentidos otorgados, propios y particulares, que asumen para los sujetos que participan en dichos procesos, nos involucra en el propósito de afinar las intervenciones con miras a favorecer la apropiación de cultura para todxs.

Sentidos que estudiantes, docentes y ayudantes alumnos/as y adscriptos/as le atribuyen a su participación en el Programa Universitario en la Cárcel¹

Alicia Acin

Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades-UNC

acinalicia@gmail.com

Mariel Castagno

Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades y Facultad de Psicología-UNC

mariel.castagno@unc.edu.ar

Resumen

En este trabajo procuramos mostrar los sentidos que los actores del Programa Universitario en la Cárcel le otorgan a la experiencia transitada en el mismo, ya sea en calidad de estudiantes, de docentes, o de ayudantes alumnos/as y adscriptos/as.

El paso de los estudiantes por el PUC en carreras de grado, experiencias extensionistas o en cooperativas de trabajo produjo afectaciones subjetivantes a partir del acceso a derechos culturales, sociales y políticos, que inciden en su posicionamiento como sujetos sociales. La apropiación de conocimientos del campo de las humanidades los dota de instrumentos de análisis de la realidad, de conocimientos técnicos y/o de funcionamiento grupal que usan en su vida cotidiana para analizar y resolver situaciones en la puesta en marcha de un emprendimiento, en la organización del trabajo y en las relaciones laborales y sociales que se les presentan al acceder a la libertad. A su vez, contribuye a perfilar otros rumbos a futuro vinculados con cambios que *ellos mismos* han determinado, favoreciendo su inclusión social en el proceso de salida.

Los/as docentes que realizan tutorías en el grado o proyectos de extensión también refieren a transformaciones subjetivas relacionadas con esas actividades. Según ellos/as, trabajar en contexto de encierro ha contribuido a su reflexividad y ampliación de conocimientos en varios aspectos: ético-político, epistemológico y pedagógico-didáctico. Esto les ha posibilitado modificar sus prácticas docentes con relación a la responsabilidad social de la universidad, al conocimiento, a la enseñanza de la disciplina a su cargo y a los sujetos con quienes se implican en el vínculo pedagógico.

Los sentidos construidos por ayudantes alumnos/as y adscriptos/as refieren a colaborar en el aprendizaje de sus compañeros/as privados/as de libertad desde acciones solidarias

¹ El PUC, que cuenta con más de 20 años de funcionamiento, es una apuesta de la Facultad de Filosofía y Humanidades por contribuir a garantizar el derecho a la educación y la apropiación de bienes culturales a las personas privadas de libertad. Desde 2014 ha incorporado otra línea de acción –el impulso a cooperativas de trabajo– en respuesta a las demandas de estudiantes que se encontraban en el proceso previo a la salida de la cárcel.

sustentadas en un posicionamiento político, lo que a su vez repercute en su formación. Esto les permite desnaturalizar los orígenes sociales de los estudiantes, descentrarse y ponerse en el lugar de otros/as, y reconocer la diversidad de sujetos en los procesos de enseñanza y aprendizaje que, indirectamente, favorece su inserción laboral en propuestas educativas distintas del formato escolar clásico.

Palabras clave: Programa Universitario en la Cárcel, experiencia educativa, sentidos de estudiantes y equipos de cátedra, afectaciones subjetivantes.

Introducción

Esta ponencia versa sobre los sentidos que los actores nodales del Programa Universitario en la Cárcel (PUC), en especial estudiantes, pero también docentes, ayudantes alumnos/as y adscriptos/as que se han involucrado en su implementación, le atribuyen a la experiencia vivenciada en su paso por el mismo.

El interés en conocer la incidencia del Programa Universitario en la Cárcel en los sujetos que realizan actividades educativas, formativas y culturales en él no es nuevo sino que reconoce antecedentes de más de una década a nivel local. En efecto, como hallazgo de una primera investigación acerca de las motivaciones de las personas privadas de libertad para inscribirse en el PUC, Acín y Correa (2011) expresan que, a pesar de los efectos despersonalizantes del encierro punitivo, a través de su participación en el Programa, dichas personas reconstruyen “nuevos sentidos que invisten a los sujetos de capacidad deliberativa que posibilita el ejercicio con mayor libertad de la autonomía” (p. 67); y esto ocurre en simultáneo al reconocimiento de cambios en sí mismos/as relacionados con el acceso a la educación.

Por su parte, Mercado (2016) se pregunta de qué puede apropiarse un sujeto en la cárcel donde no existe una situación socio comunitaria que favorezca la construcción ciudadana entre sujeto y sociedad. Y, en alusión a las intervenciones pedagógicas que el PUC propicia, sostiene la importancia de posibilitar la apertura al conocimiento y el aprendizaje en situaciones de profunda alteración que coadyuven en la construcción de subjetividades alternativas a las que promueven el castigo y el encierro.

En continuidad con esas inquietudes, en el marco del proyecto actual de investigación, que indaga la relevancia política, social y académica del PUC y la manera en que se configura la singularidad de los procesos psicosociales y formativos que este habilita, una de sus preguntas refiere a las experiencias formativas y subjetivantes que el PUC promueve en las personas privadas de libertad que participan en el mismo.

A fin de responder a ese interrogante nos valemos de información proporcionada por entrevistas en profundidad a liberados que han realizado algún trayecto en el Programa mientras cumplían su condena, ya sea cursando carreras de grado, realizando actividades de extensión, involucrándose en las cooperativas de trabajo o varias de estas actividades a la vez; también mediante el registro de la participación de un egresado del PUC en una clase de un seminario de grado², en calidad de profesor invitado en 2021, y de la presentación de

² Seminario optativo “Educación en contextos de encierro: practicas con adultos privados de libertad y adolescentes bajo control penal” de la carrera de Ciencias de la Educación.

otro liberado en un programa radial y en uno televisivo en 2022, ambos conducidos por el periodista Gustavo Sylvestre.

A su vez, utilizamos la obtenida a través de una encuesta auto administrada por docentes que desarrollan tutorías en el PUC, así como conversaciones espontaneas o testimonios de ayudantes alumnos/as y adscriptos/as que participaron en el PUC en distintos momentos, y las apreciaciones que dos de ellos/as plantearon en el cierre de un seminario relativo a educación en contextos de encierro. Esto nos mostró que dichos actores también han construido sentidos en torno a esa experiencia formativa, por lo que esta presentación los incluye.

Nuestras referencias teóricas proceden de las Ciencias Sociales y Humanas. Una noción clave y transversal es la de derechos humanos, los cuales son la resultante de conquistas y luchas sociales y se construyen con y a través de decisiones políticas (Perano, 2020). Según Pautassi y Gamallo (2012), toda persona es portadora de derechos y de una calidad jurídica que le otorga facultades y deberes. A su vez, dicho enfoque determina responsabilidades sobre otros sujetos e instituciones, en especial el Estado en su deber de garantizarlos, así como la adopción de medidas a fin de que esos derechos se satisfagan.

Asimismo, recuperamos conceptos de Meirieu (2007) y Frigerio (2003), desde la Pedagogía y el Análisis Institucional, en lo atinente a la hospitalidad y la construcción de lazos que posibilitan el reconocimiento del otro como semejante así como la inclusión de los sujetos y la pertenencia a la sociedad de la que forman parte. Desde otro campo, Honneth (2011) también aporta a esto último al considerar el reconocimiento social como el derecho a atribuir al otro la capacidad de cumplir con determinadas obligaciones, que es fundamental para construir la dimensión normativa de la subjetividad, desde su perspectiva; a su vez, se vincula con prácticas sociales como la solidaridad orientadas a que el sujeto perciba cualidades personales que son valiosas para el logro de objetivos colectivos.

Entre los lazos y relaciones sociales, están aquellas que forman parte del capital social, en términos de Bourdieu (2007), concebido como la acumulación de recursos reales o potenciales ligados a la posesión de una red de relaciones con grados variables de institucionalización y al reconocimiento mutuo.

Para este trabajo también fueron relevantes los conceptos de significaciones y sentidos. Las significaciones tienen una raíz social en tanto aluden a fines y valoraciones sociales de determinados grupos sociales que se expresan en representaciones sociales, las cuales construyen realidad y subjetividades (Acín y Correa, 2011), a diferencia de los sentidos que expresan contenidos singulares de los sujetos. Tanto los sentidos otorgados como las significaciones construidas son recuperadas en relación a los procesos de subjetivación y al agenciamiento de los sujetos, en este caso, relacionados con las prácticas pedagógicas y culturales que se llevan a cabo en el PUC (Acín y Castagno, 2019).

A través del análisis y la interpretación efectuados, surgen variados y valiosos elementos para comprender las afectaciones subjetivas de los/as actores del PUC -estudiantes/ participantes de actividades extensionistas, docentes, y ayudantes alumnos/as y adscriptos/as- derivadas de su participación en el Programa, que exponemos a continuación.

Sentidos atribuidos por estudiantes actualmente en libertad a su participación en el PUC

Los estudiantes son, sin dudas, los actores centrales por cuanto son los destinatarios del Programa, es por esto que nos detenemos con mayor profundidad en ellos.

Los sentidos atribuidos a la experiencia vivenciada en el PUC por los liberados³ a quienes tuvimos acceso, adquieren singularidad en función de su posición social, de la extensión e intensidad del recorrido realizado en el programa, de su nivel de involucramiento y de la prioridad de satisfacer otras necesidades una vez obtenida la libertad, entre otros factores; sin embargo, en todos ellos el reconocimiento hacia el PUC es unánime, más allá de si cursaron carreras de grado, realizaron actividades de extensión o participaron en las cooperativas de trabajo, aunque ponen de relieve distintos aspectos (Acin, Castagno y Morcillo, 2022).

En términos generales, la mayor valoración no reside en el aspecto académico, salvo por parte de dos estudiantes: uno, que interrumpió la carrera en un tramo avanzado de la misma, y otro, quien se tituló y es el primer egresado del PUC. El primero valora tanto el encuentro con el conocimiento como el nivel académico, la disposición y el compromiso de los profesores cuando recibía las tutorías en prisión. Y, principalmente, la estrecha relación que estableció con la institución universitaria cuando cursaba en la facultad -ya en una etapa avanzada del cumplimiento de la pena- a través de su incorporación a grupos de estudio, participación en equipos de investigación o asistencia a seminarios y coloquios, entre otras actividades; en sus propios términos, es este un periodo en que vivenció “una vida riquísima, muy nueva, intensa y alucinante”.

La satisfacción en el estudio, junto a un proceso reflexivo a través del cual re significó el encierro, le permitió transformar la experiencia de la cárcel hacia una situación vital significativa que contribuyó a proyectar un cambio de vida. Según sus palabras, fue “un antes y un después”, que lo marcó y lo seguirá marcando aunque hoy esté alejado de la vida académica.

El otro estudiante que destacó lo académico se considera “hijo del PUC” ya que participó activamente en el Programa desde su origen, formó parte de variadas actividades de extensión y es el primer egresado de la carrera de Filosofía; en virtud de ello, expresa que su título es un logro tanto personal como colectivo que lo compromete, y ello se evidencia en la continuidad de su participación, ya desde otro lugar.

De igual modo que el anterior, su integración a la vida universitaria cuando cursaba en la facultad fue plena, participando en equipos de investigación y en el grupo Metamorfosis -integrado por estudiantes en semi libertad y sus pares de distintas carreras- el cual organizó actividades formativas para docentes, estudiantes y egresados/as sobre educación en prisiones. Aunque, a diferencia de aquel, permanece vinculado a la facultad y sigue participando en actividades a las que es convocado, a través de proyectos de investigación, publicaciones y del claustro de egresados/as. Más que por la relación epistemológica con el conocimiento, que para él es muy importante, entiende la incidencia del Programa en

3 Los sujetos entrevistados son reconocidos por la institución como varones y hablan de si como tales, de allí el uso del masculino para referirnos a ellos.

el reconocimiento de un otro diferente que encontró en los profesores a cargo de todas las actividades en las que participó, lo cual posibilitaba que las asimetrías derivadas de la jerarquía -que representan violencia epistémica- se “disolvieran” en el PUC (Acin, Castagno y Morcillo, 2022). Respecto a las investigaciones en las que fue consultado, destaca el rol de las investigadoras quienes a través de las entrevistas favorecían la reflexión sobre sí mismos, sus trayectorias socioeducativas y sus vidas, expresándolo de este modo: “la palabra del otro extraño, que no juzga ni subvalora, obligaba a pensarse a sí mismo”.

En el caso de los otros liberados, los sentidos atribuidos a las experiencias vivenciadas en el PUC se relacionan más con la ampliación del lenguaje y los conocimientos que lograron apropiarse -incluidos aquellos relativos al cooperativismo- o el establecimiento de relaciones entre conceptos que les permiten comprender más y mejor el mundo circundante; también con la posibilidad de transferir saberes o capacidades desarrolladas a su futuro desempeño laboral y su aporte a la inclusión social. Es decir, la valoración del conocimiento no está ausente sino que lo recuperan en función de las necesidades de resolver situaciones en su vida cotidiana. Asimismo, con el establecimiento de nuevas relaciones sociales que les permite ampliar sus horizontes, tener contención e incluso contar con un capital social para afrontar el complejo proceso de salida de la cárcel. Y, en un sentido más profundo, con proyectar otros rumbos para sus vidas.

En sus relatos, enfatizan algún/os aspecto/s singular/es de esa experiencia subjetivante producida en el PUC, que agrupamos en tres categorías: comprensión, inserción socio laboral y nuevos rumbos de vida.

En efecto, destacan el hecho de haberse apropiado de conocimientos generales así como de la articulación de conocimientos de distinta índole y de la construcción de relaciones entre conceptos, que les permiten tener apertura de pensamiento y mayor comprensión del mundo; y, relacionado con ello, haber encontrado nuevas palabras para nombrar la compleja realidad circundante y expresarse más claramente; en varios casos se suma también el reconocimiento hacia la Facultad y la Universidad por la posibilidad de estudiar una carrera universitaria y, de ese modo, superar la biografía escolar familiar.

Asimismo, subrayan tener cierta contención frente a la incertidumbre de la salida en libertad a través de la construcción de nuevas relaciones y la adquisición de capital social que aporta el ámbito universitario, como también de las cooperativas de trabajo y la formación cooperativa en general y en oficios en particular, favoreciendo su inserción laboral y social.

Previo a, en simultáneo o como efecto de esas modificaciones mediadas por el acceso a la educación, varios entrevistados aluden a un cambio más profundo y vital relacionado con la apertura de otros horizontes, expectativas a futuro y la posibilidad de reafirmar nuevos rumbos para sus vidas, en el marco de un proceso de transformación iniciado en la prisión que incluye tomar decisiones y establecer pasos sucesivos o metas para obtener la libertad. Expresiones tales como dominio de sí, determinación, límite que impone el encierro y la posibilidad de pensar en sí mismos, trabajar en la identidad de la persona, y cambio de vida, van en paralelo a prefigurar “la salida” y delinear un proyecto a futuro, que trasladan luego a su vida fuera de la cárcel en las relaciones familiares, sociales y laborales.

Por otra parte, varios entrevistados otorgan sentido a la relación pedagógica, al encuentro con los/as docentes y al vínculo que establecieron con ellos/as por cuanto favoreció su acercamiento al conocimiento y les permitió entablar otra relación con el saber. Al respecto, un entrevistado destaca una actitud “maravillosa” de los/as profesores/as, quienes lo ayudaron mucho, aludiendo a la confianza depositada en sus potencialidades, más allá de las dificultades para comprender conceptos abstractos. Asimismo, reconoce que él hizo su parte y aprovechó al máximo la oportunidad que la Universidad le brindó. En la misma sintonía, otro subraya la disposición de los/as docentes en las tutorías y exámenes no solo para dar clase, sino para vivir una experiencia absolutamente diferente a la que estaban habituados/as en el medio libre, e incluso en algunos casos construir una relación muy próxima, cercana a la amistad. A su vez, otro entrevistado destaca el lazo con una docente que dirigía el equipo de investigación al que se incorporó, quien lo estimuló para que escribiera y participara en eventos académicos dentro y fuera de nuestra universidad. El vínculo pedagógico basado en la confianza, en el reconocimiento y respeto mutuo también es señalado por otro entrevistado, enfatizando que es esto lo que modifica las biografías escolares y acerca herramientas culturales para pensarse a sí mismos de otra manera.

Sentidos atribuidos por los docentes a su participación en el PUC⁴

Los motivos por los que los y las docentes que respondieron la encuesta enseñan en la cárcel se relacionan principalmente con la convicción de que la educación es un derecho y que la universidad pública es para todos/as. En menor medida y aunque no esté desligado del derecho a la educación, hay docentes que refieren a ofrecer otras oportunidades a personas que, en virtud de sus trayectorias vitales surcadas por múltiples dificultades, han ocasionado daños a otras personas, a sí mismos/as y a sus familiares; y por ello consideran importante contribuir de algún modo a “sanar heridas”, “humanizar” la cárcel, en definitiva, a posibilitar algún cambio reparador. A otros/as docentes también los/as moviliza algún desafío, tal es el caso de suscitar el deseo por el conocimiento en un espacio donde “reina el horror”, o es uno más de los que les presenta la profesión al que responden porque se lo han solicitado explícitamente en función de su dedicación.

En relación con lo anterior, los/as docentes han otorgado sentidos a su participación en el PUC en torno a los sujetos, a la enseñanza en general y a la disciplina a su cargo en particular, al conocimiento, a la responsabilidad social de la universidad y otros atinentes a lo personal.

La experiencia llevada a cabo en el PUC a algunos/as docentes les ha posibilitado ampliar la perspectiva acerca de sus estudiantes; comprender que las realidades diferentes en las que muchos/as de ellos/as han crecido inciden en su accionar y advertir que aun aquellas personas que han atravesado experiencias dolorosas se pueden encontrar, incluso, “en mejores condiciones que otras para entender la profundidad y las tensiones en las que lo humano está anclado”, según sus palabras.

A otros docentes les ha permitido reflexionar sobre la relación entre conocimiento y libertad; también acerca de la función social de la universidad, la cual se debe a toda la sociedad.

4 Este apartado es una reelaboración de fragmentos de una ponencia de Acín y Morcillo elaborada en 2021.

Respecto a la enseñanza en este contexto particular, les ha llevado a interrogarse acerca de sus métodos, las estrategias didácticas y los recursos más apropiados para ello; asimismo, a crear estrategias propias para ese contexto y sujetos, extremar los recursos para enseñar temas complejos, escuchar más, esperar los avances en el aprendizaje manejando mejor sus ansiedades, tensionar las maneras de enseñar y compartir los conocimientos, e incluso, generar y ensayar diversas experiencias didácticas que a su vez permiten retroalimentar la enseñanza de la asignatura en el medio externo.

Una docente afirma que, respecto de la propia disciplina, le permitió ampliar enfoques muy específicos o estrechos, buscar bibliografía, apropiarse de otras teorías y conectarse con especialistas y expertos extranjeros. Otra menciona que le permitió pensar el desarrollo de la materia y de las prácticas, tanto académicas como profesionales, con otra perspectiva más abierta e inclusiva.

Subyace a estas cuestiones el haberles permitido profundizar en la comprensión de las desigualdades sociales y culturales, y encontrarse con otros mundos que no están tan alejados del ámbito universitario y académico.

En función de ello, casi la totalidad de los docentes considera importante la formación que el PUC ofrece por cuanto aporta al fortalecimiento de la posición personal y la identidad de los estudiantes, a su futura inserción social, a las relaciones de sociabilidad entre ellos/as y con otros/as, al desarrollo de habilidades y competencias laborales, y al logro de su valoración social. Asimismo, todos coinciden en la importancia de la perspectiva de los DDHH en los procesos educativos ya que incide en el reconocimiento del otro, en el ejercicio responsable de derechos y en la apropiación del sentido de ciudadanía.

Con relación a los/as ayudantes alumnos/as y adscriptos/as, los sentidos construidos en torno a su desempeño como pares avanzados refieren a la colaboración en el aprendizaje de sus compañeros/as privados/as de libertad desde acciones solidarias sustentadas en una perspectiva política, a la vez que subrayan la repercusión en ellos/as mismos/as que enriquece y mejora su formación. Esto se evidencia en la posibilidad de desnaturalizar los orígenes sociales de los estudiantes, en la capacidad para descentrarse y ponerse en el lugar de otros/as, así como en el reconocimiento de la diversidad de sujetos en los procesos de enseñanza que, indirectamente, favorece su inserción laboral en propuestas educativas distintas del formato escolar clásico.

Las transformaciones subjetivantes a las que refieren estos actores nodales del PUC en su implicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje se fueron elaborando a través de un dispositivo pedagógico y psicosocial que acompaña a estudiantes (Acín y Morcillo, 2021) e intenta organizar, ordenar y sostener a quienes desarrollan esta propuesta educativa universitaria particular en permanente construcción.

Reflexiones finales

El acceso a derechos culturales, sociales y políticos en el camino que las personas privadas de libertad transitaban en alguna de las actividades que el PUC ofrece, produjo procesos de subjetivación importantes que inciden en su posicionamiento como sujetos sociales.

El PUC genera un espacio de escucha y reconocimiento social de los estudiantes como otros/as diferentes que transforma su existencia mientras están en prisión, gracias al poder

que otorga el acceso al conocimiento. A su vez, contribuye a perfilar otros rumbos a futuro, vinculados con el cambio que muchos/as han determinado para sus vidas y comienzan a experimentar estando aun en prisión. Esto favorece su inserción laboral, y en definitiva la inclusión social, en el proceso de salida; no obstante, reconocen las múltiples dificultades a las que se enfrentan una vez obtenida la libertad y la falta de apoyos efectivos en ese momento clave. En tal sentido, la apropiación, aun rudimentaria, de conocimientos del campo de las humanidades los dota de instrumentos de análisis de la realidad, de conocimientos técnicos y/o de funcionamiento grupal que ponen en juego y utilizan en su vida cotidiana para analizar y resolver situaciones en la puesta en marcha de un emprendimiento, en la organización del trabajo y en las relaciones con otros/as, tanto laborales como familiares.

Por su parte, los/as docentes que realizan tutorías en el grado o proyectos de extensión en el PUC también refieren a cambios subjetivantes relacionados con esas actividades. La experiencia de trabajar en contexto de encierro ha contribuido a su reflexividad y ampliación de conocimientos en varios aspectos: ético-político, epistemológico y pedagógico-didáctico. Con relación a lo ético-político, han redimensionado su lugar como docentes en tanto integrantes de la comunidad universitaria y la responsabilidad social de esta institución. Respecto a lo epistemológico, les ha conducido a reflexionar sobre el conocimiento de sus respectivos campos disciplinares y cómo tornarlos más accesibles para su apropiación. Finalmente, respecto a lo pedagógico-didáctico, les ha posibilitado modificar sus prácticas docentes y la enseñanza de la disciplina a su cargo a partir de una mayor comprensión de los sujetos con quienes se implican en el vínculo pedagógico.

En el caso de ayudantes alumnos/as y adscriptos/as al PUC, los sentidos construidos en torno a su desempeño como pares avanzados también aluden a que estas experiencias les permitieron complementar su formación en lo atinente al origen social de los estudiantes y ponerse en su lugar para comprender mejor la heterogeneidad de sujetos en los procesos de enseñanza.

Bibliografía

- Acin, Alicia; Castagno, Mariel y Morcillo, Marcela (2022). DDHH y universidad: incidencia del Programa Universitario en la Cárcel (Córdoba-Argentina) a 20 años de su creación. *Anais do V EITICE*, 20 e 21 de outubro de 2022 – evento virtual. Pp. 128-142. <https://eitice2022.wixsite.com/brasil>
- Acin, Alicia y Morcillo, Marcela. La enseñanza en el Programa Universitario en la Cárcel: condiciones, dificultades, sentidos atribuidos por los docentes y reflexividad. Ponencia presentada en el IV Encuentro de Internacional de Tesistas e investigadores de Educación en Contextos de Encierro (EITICE), realizado de manera virtual en 2021.
- Acin, Alicia y Correa, Ana (2011). *Significaciones de la educación en la cárcel. Atribuciones desde la perspectiva de los participantes del Programa Universitario en la cárcel*. Córdoba: Centro de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades.
- Bourdieu, Pierre (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.

- Frigerio, Graciela (2003). *Los sentidos del verbo educar*. México: CREFAL (Colección Cátedra Torres Bodet; 7).
- Honneth, Axel (2011). *La sociedad del desprecio*. Madrid: Editorial Trotta.
- Meirieu, Philippe (2007, 3ª reimpresión). *Frankenstein educador*. Barcelona: Leartes Ediciones.
- Mercado, Patricia (2016). Consideraciones pedagógicas sobre la apropiación de saberes, conocimiento y cultura en contextos de cárcel. Voces en cuestión en Alicia Acin... et al; coordinación general de Beatriz Bixio, Patricia Mercado y Francisco Timmerman *Sentidos políticos de la universidad en la cárcel. Fragmentos teóricos y experiencias*. –1ª ed. – Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Pautassi, Laura y Gamallo, Gustavo (dirs.). (2012) ¿Más derechos, menos marginaciones? Políticas sociales y bienestar en la Argentina. Buenos Aires: Biblos.
- Perano, Jorge (2022). Cárceles y derechos humanos. Algunos aportes respecto a su politicidad En: Patricia Coppola y Lucas Crisafulli (Dir.) *Sistema Penal y Derechos Humanos*. Buenos Aires: Editores del Sur. pp. 161-186.

Narrativas de educadoras/es sobre la toma de la palabra de educandos en contextos de encierro

Alfredo L. Olivieri

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba

olivierialfredo@upc.edu.ar

Resumen

Teniendo en cuenta el contexto de presentación de este trabajo, proponemos dar cuenta del camino realizado con educadoras/es de una escuela secundaria en el complejo carcelario de la localidad de Bouwer, en el marco de la investigación “La transmisión educativa en tiempos de pandemia: narrativas de educadoras/es sobre la toma de la palabra de estudiantes en contextos de encierro. El caso de una escuela secundaria en un complejo carcelario de Córdoba, Argentina (2018 - 2022)” La intención es poner en evidencia la significancia de la experiencia de toma de la palabra de los estudiantes privados de libertad, desde un proyecto educativo, llevado a cabo entre los años 2018-2019. En este sentido, sentimos la responsabilidad amorosa, de recuperar la experiencia de narración con algunas/os de las y los educadoras/es que formaron parte del proyecto educativo donde se avizora cómo éste contribuyó con el proceso de reconocimiento del sujeto privado de libertad como sujeto de derecho con capacidad de resistencia, oposición y deseo, producto de la ética escolar. Desde esta experiencia, las y los educadoras/es reconocieron las posibilidades de apropiación de derechos por parte de los educandos privados de libertad en el contexto de encierro.

Palabras clave: Escuela, Cárcel, Narrativas, Relación educativa, Transmisión

Introducción

La escuela en la cárcel, como dispositivo enmarcado en los lineamientos y lógicas de la Ley de Educación N° 26.206, pone en tensión los discursos y las prácticas de la lógica disciplinaria vigente o dominante en el sistema penitenciario de Córdoba. En este contexto toma importancia el proyecto de investigación que lleva por nombre “La transmisión educativa en tiempos de pandemia: narrativas de educadoras/es sobre la toma de la palabra de estudiantes en contextos de encierro. El caso de una escuela secundaria en un complejo carcelario de Córdoba, Argentina (2018 - 2022)”, donde se indagó sobre aspectos de la relación educativa que posibilitan la construcción del sujeto como sujeto de derecho. En tal relación, se asume que las y los educandos y educadoras/es también se encuentran atravesados por representaciones sociales que derivan de interpretaciones, muchas veces, arbitrarias de la Ley mencionada, y, por lo tanto, reproducen mecanismos de exclusión educativa. De este modo, el contexto mencionado deja entrever que las y los educadoras/es de la escuela aparecen como ajenos, relegados, dando cuenta de los grises de la

reglamentación, realidad que se profundizó durante el año 2020 debido a la pandemia por COVID-19.

A partir de una experiencia educativa literaria entendida por los mismos actores como espacio de toma de la palabra (“Una imagen. Mil historias”, 2018-2019, abruptamente interrumpida por la crisis sanitaria) nos interesó analizar dispositivos con potencia para posibilitar condiciones de construcción de realidad en virtud de las prácticas desplegadas por las y los educadoras/es y educandos, como nueva historicidad (Zemelman, 1992, 1998) poniendo en tensión la transmisión educativa como uno de los aspectos de la relación educativa en el marco de acceso a derechos.

El proyecto educativo-literario se vivenció como experiencia de toma de la palabra de sujetos privados de libertad -alojados en módulos carcelarios de procesados y condenados- que supuso una percepción del sujeto privado de libertad con potencialidad para dar direccionalidad al presente de la escuela, es decir, producto de una ética escolar distinta de ese *otro purgando una pena*. Esta percepción aparece en el clivaje de la prepandemia-pandemia interpelando el pensamiento y la reflexión de las y los educadoras/es en el aislamiento surgiendo como temor se rompa aquello que se había comenzado a gestar un *vínculo otro*, que reconociendo la legitimidad de la otredad haga posible el ejercicio efectivo de derechos educativos.

En el marco de la relación educativa, se mira la transmisión educativa como interpelación a la idea de linealidad sobre la enseñanza y el aprendizaje, reconociendo en el tiempo de clivaje pandémico la voluntad de perdurar y nombrar, como acción subversiva a las condiciones de existencia en la cárcel, haciendo que las palabras sobrevivan a las voces, creando la posibilidad de la filiación del sujeto privado de libertad. En este sentido, nos preguntamos por el modo en que se reconfiguró la transmisión en la escuela en esta coyuntura pandémica: “¿qué aprendizajes, qué legado cultural arroja la experiencia de la escuela en la cárcel en pandemia? ¿Cómo pensar la educación, las nuevas relaciones y los vínculos con lo social que se están tejiendo en este contexto de emergencia?”

El enfoque narrativo en la investigación surge a partir de diálogos -y desde el distanciamiento sanitario que implicó la no concurrencia a la escuela- que llevó a los sujetos de la investigación a un replanteamiento del proyecto educativo respecto de cómo continuar, cómo sostener los efectos de potencia en la posición subjetiva de los educandos privados de libertad. Es así que, la narración sobre la experiencia educativa literaria se vislumbró como posibilidad de subjetivación prepandémica y en pandemia, pues podía ser resignificada desde una temporalidad escolar en suspenso en el mismo contexto de la narración de las y los educadoras/es. En este aspecto, mediante el reconocimiento del deseo de sostener el vínculo pedagógico en pandemia, se agencia la posibilidad de reflexión entre estas/os educadoras/es e investigador cuando la única posibilidad de encuentro era la virtualidad. Luego llegaron los encuentros presenciales protocolos mediante.

Metodológicamente se propuso la construcción de narrativas como método-proceso psicosocial de investigación e intervención, en un intento de definir a la realidad como una construcción social dependiente de los sujetos educandos y educadoras/es, quienes se configuran al mismo tiempo que la recrean. Por lo tanto, enmarcamos esta investigación -en un proceso amplio de crítica al paradigma positivista- en el construccionismo social,

perspectiva que permite concebir a los sujetos como constructores de su propia historia, y a la narrativa como medio a través de la cual la construyen, en un diálogo crítico que se significó como experiencia colectiva cuando pasó a la escritura (2020-2022).

Hasta aquí podemos decir que la narrativa psicosocial facilitó que en la investigación se multipliquen las miradas y se obtenga una visión polimórfica de las realidades respecto al acceso a derechos en la escuela en la cárcel. En este sentido, la comprendemos como toma de agencia frente a los discursos dominantes debido al carácter productivo y potencialmente político resaltado tanto en el posicionamiento situado de quienes las produjimos, como en la condición de temporalidad que promueve, para estar abierta a ser modificada con el pasar del tiempo (Biglia y Bonet Martí, 2009). El agenciamiento, el marco de la relación educativa miró a la transmisión educativa como interpelación a la idea de linealidad de la enseñanza y el aprendizaje, reconociendo que en el tiempo de clivaje pandémico las y los educadores encontraron -en la experiencia educativa- la voluntad de perdurar y nombrar, como acción subversiva a las condiciones de existencia en la cárcel.

Como lo expresa Cabruja (2000) la narración está estrechamente ligada a la acción más que a la elaboración de una historia, un relato o un testimonio favoreciendo acciones -conjuntas- frente a las relaciones de poder, con la intención de construir, actualizar y transformar la realidad. En este sentido, las acciones conjuntas para el reconocimiento del sujeto privado de libertad como sujeto de derecho, como efecto de narrativas de las y los educadores, pueden ser entendidas como prácticas difractivas que producen subjetividad crítica, no solo por tener injerencia en un proceso de transformación más amplio, sino porque pueden ser semilla de reconfiguraciones y lecturas por parte de posibles lectoras/es.

La relación educativa

Entendemos a la relación educativa como práctica social atravesada por dimensiones psicológicas, sociológicas, epistemológicas y contextuales, que vinculan a las y los educadoras/es y a los educandos, cuya finalidad es educar sistemáticamente en el contexto escuela. Por lo tanto, ¿qué puede ofrecer la escuela en Pandemia en la cárcel? ¿qué otras condiciones de educabilidad -de posibilidad- pueden pensarse para el proceso de enseñar y aprender a los privados de libertad? ¿cómo se delinean los nuevos escenarios para la subjetivación de educandos y educadoras/es? En este aspecto, la práctica educativa atravesada por las dimensiones mencionadas, si bien vinculó al educador y al educando en una relación no supuso en sí misma la transformación de la realidad, sino que necesitó de la decisión y acción política de las y los educadoras/es y el reconocimiento del educando de su propio deseo (desde sus narrativas en el proyecto educativo literario) para que esta fuera posible.

En este sentido, las narrativas dan cuenta de un proceso de toma de conciencia de las y los educadores de incorporar a la lectura de las condiciones el carácter histórico, implicando una mirada de la relación educativa que no desconociera lo que subyacía a su producción: vínculo educador-educando privado de libertad-educador/a, en su propio contexto de producción histórico, político y social, neoliberal, según expresa una de las narradoras (3). En este aspecto, como un rasgo de la relación educativa, en el contexto

de esta investigación, la transmisión educativa puede ser entendida como dimensión de posibilidad para desnaturalizar lo social en los procesos educativos, a la vez que promotora de las acciones que apuntan a una transformación de los mismos. De este modo, se constituye en horizonte utópico de la relación educativa, en el marco de un proyecto problematizador disidente y subversivo a las condiciones de existencia de la escuela en la cárcel.

En esta investigación se miró la transmisión educativa, como interpelación a la idea de la linealidad educativa que promueve fijaciones subjetivas y sociales en el campo educativo. Las interpelaciones a través de las narrativas psicosociales de las y los educadores constituyeron el objeto de análisis de esas fijaciones al ser la expresión de una transmisión prepandémica-pandémica, configurando un status de interpelación disidente-subversiva a la linealidad de la escuela, cuestión que permitió a las y los educadoras/es reconocerse personas en situación de opresión, junto con los educandos, y como tales, funcionales a un sistema: “¿qué tenemos para entender respecto de cómo a la sociedad le es tan funcional que nosotros terminemos acá y seamos esto? No solo somos personas que terminamos presas nos dicen los estudiantes (...)” (narradora 4).

La toma de la palabra se constituye en espacio de interpelación, donde la circulación de la palabra iguala a educandos y educadoras/es: “Los invita como otro, alguien igual que yo, que piensa y tiene posibilidad de expresar y denunciar cosas” (narradora 4). Esa invitación genera un vínculo, que implica revisar la idea de compromiso como educador/a en contexto de encierro, sabiendo “que uno está lleno de huecos, traspasado por todos” (narrador 5). A su vez, es definida como militancia de la palabra desde la cual se indaga sobre las motivaciones y deseos de la narración y en la narración, no solo en el caso de los educandos (2018-2019), sino también en la subjetividad interpelada de los educadores desde la pregunta reflexiva, respecto de qué pasa con la realidad que las y los educadoras/es están viendo y colaborando en construir (narradora 4).

Si bien las realidades de cada sujeto -educador/a y educando-, son diferentes respecto de que no es posible ponerse en el lugar del privado de libertad “porque no se duerme en una celda” (narradora 4), para que la transmisión oferte oportunidad de nuevas filiaciones, o reconfiguraciones de lazo social, es necesario “(...) una grieta para que ambos, juntos, entiendan que no tienen que ser funcionales al sistema” (narradora 4). En este aspecto, en las grietas anidan las potencias de una escuela en contextos de encierro para responder con justicia educativa a la producción de otras formas de vínculo social. Hablamos de una escuela que observa las vicisitudes de la institucionalización de la educación en contextos de encierro desde la perspectiva de los derechos humanos reconociendo la dimensión subjetiva, simbólica, cultural, que en pandemia impele/adelanta el agenciamiento en la producción de diferencias y alteridades.

El ejercicio de narrar y escribir, como herramientas para describir y reflexionar sobre la realidad, dieron lugar a la captura de signos, ayudados por Prévét (1945) y su forma de *listar*, lo que había en la experiencia de tomar la palabra. En este aspecto, nos dispusimos a mirar y a nombrar, a percibir con todos los sentidos y a ponerle nombre a eso percibimos (Ysaccson, 2018). En esta línea, las narrativas psicosociales se constituyeron en escenarios donde se dio nombre a lo que se estaba viviendo en pandemia, creando una consciencia de lo que no fue pensado en su momento, lo cual supuso identificar posicionamientos subjetivos,

psíquicos y sociales, que trajeron a la experiencia de narrar los signos del agenciamiento para ser atravesados por ellos. De esta manera, la agencia de la escuela es lo que el narrador 5 definió como “la escuela radiotelescópica”, por su capacidad de potenciar con sus radares la mirada para visibilizar determinadas zonas, espacios y tiempos de la escuela -signos- de todo aquello que posibilita/impide a las y los educadoras/es y educandos, volverse sobre sí mismos, expresándolo de esta manera: “muchos radares para potenciar la mirada del derecho a tomar la palabra”.

Los signos del agenciamiento desde las narrativas

La creencia, por parte de los estudiantes privados de libertad, de un destino predeterminado que desde la mirada de los educadores puede ser subvertido: “...el futuro: no hay otra cosa que salir y volver a entrar” (narradora 4); (...) si yo salgo de acá, con mi antecedente, nadie me da trabajo, y si no, no salimos de la obra...” (narradora 3)

La aceptación del riesgo de imaginar otro futuro posible: “(...) buscar en lo que todos los seres humanos tenemos que es, nuestros miedos, nuestras inseguridades, anhelos, fantasías” (narradora 4); “No nos olvidemos que el mandato fundacional de la escuela para adultos nace como escuela de oficios... y el mandato está siempre allí, calando, sobre todo para el privado de libertad, para el que no sirve para otras cosas, que no sirve para pensar...” (narradora 3)

La habilitación de la autoría de pensamiento: “no es el cuento que voy a contar, es algo que vos me tenés que contar a mí, es algo que viene de vos, algo con lo que vos tenés que jugar, es tu personaje, es lo que querés hacer con él” (narradora 4)

En esta perspectiva investigativa, las narrativas de educadoras/es como comprensión de los procesos psicosociales desde el reconocimiento de los relatos que circulan en la escuela en la cárcel, fueron posibilitadoras del sostenimiento de vínculos y sus posibles efectos en la apropiación de los derechos. Ello implicó una intervención de ensayos de narrativas propias y singulares (Bustelo, 2017) en el presente, teniendo en cuenta el pasado, y una apuesta hacia el futuro, que generó conciencia de las construcciones de alteridad de sí mismos como de la que ellas/os colaboran para los educandos privados de libertad. Esta conciencia se comienza a experimentar a partir de ser ahora las y los educadores quienes escriben narrativas, pudiendo reflexionar sobre los roles que, si bien hacen ocupar lugares diferentes, tampoco es algo definitivo, como tampoco las y los educadoras/es y educandos los son. Si ello es aceptado, puede entenderse al otro/educando expresa la narradora 4, percibiendo con cierta sorpresa que las y los educadoras/es terminen dialogando sobre los círculos que las/os dejan un poco parados en el lugar que ellos dieron al educando.

La lectura de los signos del agenciamiento da cuenta de los *frentes* que reflejan los sentidos sociales anuladores de las formas de expresión de los privados de libertad “y por ende de la posibilidad de ser visibles”, expresa una narradora (4). Estos frentes van de la mano con que los educandos y educadores sean funcionales a un sistema educativo y por ende, social, que los determina a través de distintos roles, según la narradora “el rol de preso, según tantas veces estén allí, así como el de profesor que enseña sustantivos, sujeto y predicado y nada más, sin pensar que son privados de libertad y privados de otras cosas”,

situación que se convierte para ella, en un fantasma ético que la aborda por la noche, en el pensamiento recurrente de: “¡esto es una fantochada que no sirve para nada!”.

¿Una pedagogía del intento?

Giménez (2015) expresa que los estudiantes privados de libertad tienen mucho por decir “aunque, a veces, se cansan de intentar que los oigamos” (p. 1). En sus editoriales se destaca la posición amorosa de un educador que acompaña y que no se rinde: “Por eso, es preciso que el docente no se rinda, que acompañe, que no juzgue, que sea un poco cabeza dura y no deje de soñar” (p. 1). Y es dable pensar que desde esta posición pedagógica se convoca al escribiente a centrarse en sí, colocarse en sí, a través de la pregunta ¿qué quieres? para entrar en diálogo con los otros.

Este interrogante, puede interpretarse como una búsqueda de libertad (de la palabra) en el campo de la cultura, ya que las narraciones permiten avizorar algún modo de imaginar el regreso a las comunidades, volver sobre los pasos de las trayectorias sociales que fueron forjando las identidades. Es un intento de conquistar la libertad -humanidad- recuperando los soportes socioculturales de referencia del proceso de mortificación y expropiación mediante prácticas y discursos que forman parte de la cultura carcelar. En ese yo quiero está el agenciamiento de la posibilidad de un mundo para uno y para el otro, solo visible por la mediación de la narración, entendida como tiempo y espacio creado (fragmento), que permite esa reflexividad.

Reflexiones

La transmisión educativa en la experiencia narrativa -o la experiencia narrativa en sí misma- se presentó como un escenario de transición, porque generó un quiebre, grieta, frontera, con la linealidad educativa de/en la cárcel, trayendo como efecto un movimiento -transformador- del que las y los educadores empiezan a hacerse conscientes. A la vez, puede considerarse como un nicho de ignorancia, una especie de incertidumbre necesaria siendo, sin embargo, esa ignorancia la que da promoción al pensamiento de las y los narradores, permitiendo la autonomía para la toma y pronunciación de la palabra, que en términos freirianos es la conciencia de lo que les sucede -condición de opresión- y la búsqueda de emancipación educativa.

La transmisión educativa no necesariamente está contenida en la relación educativa. Sí puede materializarse a partir del agenciamiento de las y los educadoras/es en la creación de espacios y temporalidades otras (ruptura con la linealidad), en la circulación de la palabra (dispositivos con potencia para transformar la realidad), así como en la disponibilidad para generar/construir filiación, como nueva historicidad, donde el otro/educando privado de la libertad pueda ser considerado, desde la expresión de la narradora 4, “(...) uno entre nosotros”.

Respecto de la relación educativa decimos que esta se constituye en un vínculo a partir de ser una práctica social que condensa concepciones del mundo. Desde las narraciones de la experiencia educativa “Una imagen. Mil historias”, esas concepciones cobraron sentido para las y los educadores y esa conciencia agenció la necesidad de situarlas histórica, social

y políticamente. En este caso, hablamos de un contexto neoliberal y una racionalidad que atravesó/atraviesa a las prácticas educativas en pandemia reflatando una inscripción histórica de la formación para el trabajo en la modalidad de educación de jóvenes y adultos como capacitación en oficios, así como, la actualización de significados que aún hoy pudieran/puedan ligarlas a los objetivos del tratamiento de la pena: “la escuela del balde el fratacho y la cuchara para sujetos que no saben otra cosa que realizar trabajos manuales, duros, de fuerza, que no sirven para pensar (...) (narradora 3).

El narrador 5 insiste en que el proyecto educativo-literario, en algún punto funcionó como radar que captó “lo que venía de afuera de la cárcel”, devolviendo imágenes, sentidos, “pequeñas lupas que ven estrellas y la posibilidad de haber visto, no todas, pero sí que había más de una...”. De esta manera, el proyecto-radar potenció la mirada crítica de las y los educadores para visibilizar zonas, espacios y tiempos de la escuela en la cárcel de todo aquello que “impide volverse hacia sí mismo”, y, a la vez, maximizar la llegada y el impacto en el frente del afuera respecto del derecho a la toma de la palabra por parte los privados de la libertad.

Al ser ahora las y los educadoras/es las/os que narran, a diferencia del proyecto educativo literario 2018-2019, la alteridad se cuece (Dussel, 1974) en dos planos a través de lo que ellas/os comienzan a concienciar en la narración, siendo ahora ellas/os las/os que pasan por el lugar de autoras/es narradoras/es: la conciencia de igualdad (Ranciere, 2007). Por un lado, hablamos de un plano de implicación que define el vínculo social en la relación educativa como diverso, conflictivo, transformador, al hacer consciente el lugar que otorgan/otorgaron a los estudiantes. Por otro, un plano que explica el devenir de la alteridad a partir de categorizaciones que resultaron del acto de narrar en colaboración con el investigador: el murmullo escéptico (narrador 5) y la pedagogía del intento (narradora 4).

El murmullo escéptico muestra los frentes sociales que las y los educadoras/es deben atravesar cuando aceptan trabajar en contextos de encierro. Es el que socaba todo intento de expresión de los privados de libertad que los iguale a otro socialmente reconocido. Esta categoría se implica y corresponde con la concepción de “la escuela, del balde, el fratacho y la cuchara”. La pedagogía del intento, por su parte, hace referencia a una escuela que produce y ensaya intentos de cuidado del otro, “un intento más real” (narradora 4), intento honesto del reconocimiento del sujeto privado de libertad como otro-sujeto social. Esta significación está ligada a la concepción de la escuela radiotelescópica que, en tanto visibiliza los espacios y tiempos, es decir, las zonas por donde circula y se asienta el murmullo social, reconoce al privado de libertad en su legitimidad.

Hablamos de una ética escolar que se refrenda en el reconocimiento de la otredad y su cuidado, mediante el espacio subjetivante de la pregunta al estudiante: ¿qué quieres? Esta pregunta es acto de un intento (más real) por conquistar libertad, pero solo a través del reconocimiento de su otredad expropiada por las prácticas y discursos de la cultura penitenciaria. Entonces, la pregunta al *yo quiero* es acto develador de las condiciones de opresión en la cárcel. En ese *yo quiero* está el agenciamiento de otro mundo para uno (educando-educador/a) y para el otro (educador/a-educando) visible en esta investigación por medio de la narración.

Referencias

- Biglia, Bárbara y Bonet-Martí, Jordi (2009). La construcción de narrativas como método de investigación psicosocial. Prácticas de escritura compartida. *Forum Qualitative Social Research*. <http://www.qualitative-research.net/>
- Bustelo, Cintia (2017). *Experiencias de formación en contextos de encierro. Un abordaje pedagógico desde la perspectiva narrativa y (auto) biográfica*. [Tesis publicada]. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Buenos Aires. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filo>
- Cabruja, Teresa, Íñiguez, Lupicinio y Vázquez, Félix (2000). Cómo construimos el mundo: Relativismo, espacios de relación y narratividad. *Anàlisi*, 25, pp: 61-94.
- Dussel, Enrique (1974). *Método para una filosofía de la liberación*. Superación analéctica de la dialéctica hegeliana. Sígueme.
- Giménez, Liliana (2015). Reflexiones entre cuatro paredes. *Revista Rotas Cadenas*. CENMA María Saleme de Burnichón. Sexta Edición. Año 6. Recuperado de: <http://rotascadenas.webcindario.com>
- Prévert, Jacques (1945). *Paroles*. Gallimard
- Ranciére, Jacques (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Ysaacson, Natalia (2018). *Escribir para pensar la escuela en contextos de encierro*. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Ministerio de Educación de Córdoba. Argentina. <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA////publicaciones/ModalidadECE/05-Escribir-para-pensar-la-ECE.pdf>
- Zemelman, Hugo (1992). Educación como construcción de sujetos sociales. En, Balance Crítico y nuevas estrategias de educación popular. *La Piragua*. Revista Latinoamericana de Educación y Política. N°5, Segundo Semestre. Pp: 12-18.
- Zemelman, Hugo (1998). El conocimiento como desafío posible. Educo.



La aventura de nombrar un diálogo.

La filosofía en contextos educativos informales y los sentidos del filosofar

Pablo R. Olmedo
paboolmedo@hum.unrc.edu.ar

Malena Deesa
fatimacontreras535@gmail.com

Fátima Contreras
fatimacontreras535@gmail.com

Nicolina Cabral
ncabral@hum.unrc.edu.ar

Universidad Nacional de Río Cuarto-Córdoba-Argentina

Resumen

En este texto intentaremos dar nombre a una práctica de formación docente desarrollada en el marco de la carrera de Profesorado en Filosofía de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Estas prácticas consistieron en la implementación de Talleres de Filosofía en ámbitos educativos informales con niñxs y adultxs. De estos talleres emergieron algunos interrogantes: ¿Qué tipo de experiencia es la experiencia pedagógica de los talleres de Filosofía con niñxs y personas mayores? ¿Qué carácter tienen las preguntas que circulan en esos encuentros? ¿Cuál es su significado filosófico? Son estos los interrogantes que abordaremos, intentando pensar qué elementos pueden aportar para pensar el estudio de la filosofía, en general, y la formación docente, en particular.

Palabras Clave: filosofía - educación - talleres - niñxs - adultxs

La aventura de nombrar un diálogo. La filosofía en contextos educativos informales y los sentidos del filosofar

Nombrar una práctica suele revestir complejidades, sobre todo si tenemos la pretensión de dar cuenta de manera más o menos acabada de los sentidos que la habitan y además queremos justificar su inclusión en un trayecto de formación específico. En este escrito nos aventuraremos a esa empresa: la de nombrar un diálogo, acontecido en espacios educativos informales, intentando mostrar su sentido filosófico.

1. Ese diálogo tiene su historia. Desde el año 2005 en el Departamento de Filosofía de la U.N.R.C. se desarrollan investigaciones en el campo de la Filosofía con niñas, niños y adolescentes. Ese interés no hace otra cosa que continuar una línea de reflexiones iniciadas en la década de los '90 respecto de la enseñanza de la filosofía. A partir del 2007 se comenzaron a desarrollar prácticas pedagógicas de Filosofía con niñxs en diferentes espacios educativos, formales e informales, de la ciudad de Río Cuarto y la región. Estas prácticas repercutieron sobre la currícula de estudios. Así, en el año 2012 se modificó el Plan de estudios de la carrera de Profesorado en Filosofía y se incorporaron dos asignaturas específicas: Filosofía e Infancia y Filosofía con Niños. Desde entonces, las prácticas fueron incorporadas como parte de la formación de lxs futurxs docentes y se ampliaron, ya que incorporaron experiencias de formación con adultxs. El propósito era el de pensar qué podíamos, en tanto docentes, hacer con la filosofía en espacios que tradicionalmente fueron pensados como ajenos a ella. Dos objetivos se entrelazaron con este hecho: uno, relacionado con propiciar el encuentro entre la filosofía y los participantes de los encuentros; el otro, orientado a contribuir y enriquecer la formación docente de lxs estudiantes.

La implementación de estas prácticas de formación suscitó numerosas preguntas: ¿Qué tipo de experiencia es la experiencia pedagógica de los talleres de Filosofía con niñxs y personas mayores? ¿Qué carácter tienen las preguntas que emergen en esos encuentros? ¿Cuál es su significado filosófico? En el marco de la formación de lxs futurxs docentes, es fundamental dar cauce a estos interrogantes, habilitar el espacio para pensar qué otras características acompañan o qué otras tramas componen el hacer filosófico, más allá de las prácticas académicas en las que se trabaja siempre sobre un campo discursivo consolidado como "tradición". ¿Qué ocurre entonces con esos diálogos que se tejen en los encuentros y que aventuramos llamarlos con el nombre de "filosofía"? Se abre así la posibilidad de pensar este hacer con otros, esta experiencia compartida, como una práctica que también es filosófica; no porque trabaje estrictamente con los materiales conceptuales de la tradición, sino porque las palabras que fructifican en cada encuentro abren la posibilidad de interrogar nuevamente el mundo y pensar una vez más sus sentidos. Pero, además de esta reflexión sobre el carácter filosófico de la práctica pedagógica, se despeja el campo para pensar la relación entre ella y las formas tradicionales de lo escolar ¿Qué formas de lo escolar se juegan en una experiencia de taller de filosofía? Este interrogante permite preguntar de nuevo: ¿Qué es lo escolar? Y la experiencia de los talleres pone en juego algunas operaciones que nos permiten reconfigurar, a partir de Simons y Masschelein (2014), una imagen clásica de la escuela. Desarrollaremos esta pregunta más adelante.

2. Esta experiencia de prácticas de formación de lxs estudiantes se inscribe dentro del Programa de Prácticas Socio-Comunitarias impulsado por el área de Secretaría Académica de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Este programa tiene el propósito de curricularizar prácticas de extensión como instancias de formación obligatorias para los estudiantes, quienes deben cumplir con un mínimo de horas socio-comunitarias en sus trayectos académicos. Consideramos, desde la carrera de Filosofía, que la implementación de estas prácticas debe redundar en que los estudiantes puedan interrogar su propia formación

y su futuro rol docente, ampliando el campo de sentidos con el que habitualmente se lo representan.

En este marco y con el propósito de ampliar el campo de prácticas docentes de los estudiantes del Profesorado en Filosofía se incorporaron este año (2022) dos instancias de intervención educativa: una, con un grupo de mujeres mayores que están participando de un taller de alfabetización coordinado por una docente de manera voluntaria, propuesta que se viene desarrollando desde la organización socio territorial Los Orillas en la casa de cada una de estas mujeres. La otra instancia de talleres tiene como participantes a niñxs y adolescentes en contextos educativos barriales y de organización popular, específicamente se llevan a cabo en el Centro Cultural Santiago Maldonado del Barrio Alberdi en la Ciudad de Río Cuarto.

Cada quince días un grupo de estudiantes y docentes desarrollan la propuesta del taller, en cada espacio en particular. Se comienza con la lectura/narración de un cuento por parte de lxs estudiantes de la carrera (previa conversación de bienvenida), luego se vuelve sobre el cuento de manera colectiva entramando las voces y sentires de todxs los presentes junto con el planteo de interrogantes que auspician la conversación filosófica en torno a una problemática en común y, finalmente, se cierra con alguna actividad de dibujo o escritura a veces individual y a veces colectiva. Cabe destacar que la elección de los cuentos y las categorías a conversar se diseñaron en torno al acceso y ejercicio de los derechos: identidad, libertad, poder, felicidad, educación, etc. junto con la coordinadora del C.C.S. Maldonado y la docente de alfabetización de Los Orillas. Estos espacios/tiempos de talleres de filosofía plantean algunos interrogantes que nos convocan a pensar no solo el sentido de esa práctica puntual, sino, en general, el modo en el que entendemos la enseñanza de la filosofía, la idea misma de filosofía y su vínculo con la infancia que, como lo explicitaremos más adelante, no comprendemos solamente desde una dimensión cronológica.

En esta dirección, postulamos que enseñar filosofía implica enseñar a leer un texto, el mundo, a uno mismo. Leer significa aquí no solamente descifrar el código escrito, sino también elaborar interrogaciones para descifrar otros códigos que configuran formas de ver y habitar el mundo. Siguiendo lo que señala Paulo Freire en sus *Cartas a quien quiere enseñar* (2004), la filosofía debe poder convocarnos a reelaborar nuestra lectura previa del mundo. Leer la palabra es habilitar la lectura que hacemos del mundo, tomar distancia y volver sobre ese mundo que, al estar próximo, está cubierto por cierta opacidad. La lectura de la palabra y la lectura del mundo que ella abre, constituyen un acto crítico y recreador, en el que unx se asume como sujetx de lectura, sujetx de una curiosidad, sujetx de un proceso de conocimiento. Por eso, su aprendizaje involucra la experiencia existencial de quien estudia. Las interrogaciones filosóficas no quedan al margen de la vida de quien las formula; antes bien, irrumpen para modificarla.

En este sentido, pensamos que la invitación a conversar sobre algunos temas que son constitutivos de nuestra existencia, pero cuyo significado, tal vez precisamente por esa centralidad no es claro para todos de manera universal, es un acto que constituye una experiencia educativa relevante para quienes están aprendiendo a leer el código escrito y, también, para quienes se están formando para enseñar un saber que no se agota en ese código escrito.

Desde esta perspectiva el enfoque extensionista del proyecto lejos está de fragmentar la formación docente de lxs estudiantes por un lado y la implementación en paralelo del proyecto por el otro. Las actividades de extensión tienen una implicancia transversal en los espacios/contenidos curriculares como así también la formación de futurxs docentes porque se nutre de la experiencia pedagógico-política de vincularse en un territorio determinado interactuando con infancias, adolescencias y personas mayores singulares. Así, podemos pensar en la filosofía como una invitación a re-leer el mundo, a re-leer las experiencias propias, re-leer las maneras en que unx se ha ido y se continúa configurando.

En ese sentido, podemos pensar al mundo como un texto que leemos continua y constructivamente, como un código pero que, al estar tan próximxs a él, no se nos ofrece de manera prístina, estamos sumergidos en él. Lo que la lectura de la palabra, y teniendo presente que hablamos de talleres con personas en procesos de alfabetización, puede HABILITAR es una lectura de esa lectura de mundo, una re-lectura de las experiencias vividas. Porque lo que la palabra escrita permite a partir de su *emergencia* desde lo cotidiano es buscar comprender los objetos a los que refiere esa palabra, ese texto. Así, nos remite a esa lectura anterior que tenemos del mundo. Esa distancia con el devenir en lo ya-dado que la palabra escrita permite, tiene que ver también con la manera en que pensamos la filosofía. Es decir, la filosofía convocándonos a la interrogación que nos modifica en tanto irrumpe en la lectura del mundo, es apertura y posibilidad de re-pensarse desde la distancia que se toma, de ponerse y poner la lectura de las experiencias entre signos de pregunta, de habilitar una comprensión diferente, a partir de un volverse lector, y tomar una forma alrededor de interrogantes particulares que puedan surgir, en este caso, de manera colectiva en los talleres. Ahí, todxs lxs involucradxs se pueden abrir a pensar lo pensado, a leer lo leído y la manera en que hemos leído el mundo.

Unx se asume en la apertura a re-leer, y se reconoce como parte en ese proceso.

Y algo relevante es que, en ese acto educativo, en la habilitación de la re-lectura del mundo, hay una transformación, porque irrumpe una comprensión posible del estar siendo de las subjetividades involucradas y se abre paso a una re-elaboración, a una creación y re-creación de la propia existencia.

Con la palabra y la interrogación filosófica se habilita la atención hacia algún rincón de la experiencia, lo que posibilita un re-asumirse sujeto de esa experiencia y ampliar la mirada hacia ella, hacia unx mismos, hacia lxs otrxs.

En una ocasión, el taller de filosofía con las mujeres inició con un cuento “El señor Medina” de Iris Rivera (2011). Sin adentrarnos demasiado en el relato, nos detenemos en el detalle que este señor medía y pesaba las palabras antes de decirlas y, una vez que las enunciaba, le salían grises. Según él había palabras pesadas y cortas, largas y livianas, y así sucesivamente. Al preguntarles en el momento del diálogo si había palabras pesadas y qué palabras les parecían pesadas, una de las mujeres respondió que una vez su “patrón” le había dicho “analfabeta”. Esa era, en su experiencia, “una palabra pesada, por todas las expectativas y emociones que la cargaban”.

A modo de seguir aventurando posibles respuestas y entramando nuevas preguntas retomamos aquí el vínculo entre filosofía e infancia que fue apareciendo en las interrogaciones y en las experiencias relatadas. Como decíamos anteriormente pensamos

en los talleres de filosofía como un espacio/tiempo de enseñanza que busca “resonancias” como un tipo especial de marcas y signos que nos permiten configurar una trama, un camino por recorrer y reconocer/reconstruir(nos) en el mundo con otrxs. Aquí, la infancia que se vincula con la filosofía no es la infancia de la edad biológica fragmentada en estadios progresivos de desarrollo. La infancia que se vincula con la filosofía es la infancia que se vincula con la experiencia. Una que nos acerca de nuevo a nuestra humanidad que, interrogando los ideales de la Ilustración, nos devuelve la posibilidad de redención, como es el caso de Benjamin (1991). Una experiencia de la infancia que marca el procedimiento por el cual el ser humano se vuelve tal a través del lenguaje, en el caso de Agamben (2004). Una experiencia de la infancia que le enseñe a la filosofía, en relación de amistad, lo que ésta tiene de infantil y que se emancipe a sí misma afirmando, de esta manera, una política de igualdad de los diferentes, como propone Kohan (2004). Una experiencia de la infancia como zona de resistencia del olvido de nuestra humanidad, del misterio de lo que es, de un pensar atento resguardado por su libertad originaria que repercute y resuena en la filosofía misma (Moretti y Olmedo, 2013). En este proyecto de talleres de filosofía con niñxs, adolescentes y adultxs la infancia no es vista como una etapa cronológica sino como un estado de la humanidad imposible de abandonar porque es la condición de que seamos hablantes. Siendo experiencia la infancia es emancipadora, abre posibilidades insospechadas para transformar lo que somos. En estos encuentros no hay jerarquías, nadie está habilitado para hablar por nadie y cada unx busca sus propias palabras de emancipación. En una ocasión, conversando sobre un cuento titulado *el Rey y el mar* de Heinz Janish, preguntamos ¿qué es un rey?. “Un rey -dijo un niño- es el celular”, dando cuenta del poder que ese artefacto tiene sobre él. Esa apreciación abrió el camino para pensar sobre aquellas cosas que ejercen poder sobre nosotrxs, y las vías que podemos imaginar para sustraernos a ellas. Además de pensar sobre la complejidad de la idea de poder, vinculada en algunos casos a la fuerza amorosa: “mi rey es mi mamá”, dijo otro niño.

3. Mencionamos al comienzo que la experiencia de los talleres también pone en juego algunas operaciones que nos permiten reconfigurar una imagen clásica de la escuela. Estos encuentros en espacios educativos informales ¿a qué formas de lo escolar pueden vincularse? Siguiendo a Masschelein y Simons (2014) podemos afirmar que los talleres de Filosofía se constituyen como un espacio en el que se suspenden los sentidos habituales que configuran la comprensión cotidiana de los problemas relativos a la existencia. Así, se habilitan nuevos sentidos, que ya no responden a exigencias de productividad, funcionalidad y eficiencia. Se intenta liberar ese espacio y tiempo de lo dado, de lo predeterminado y lograr poner en práctica el principio de igualdad como punto de partida. Todxs lxs presentes se constituyen como hablantes dispuestos a decir qué es lo que piensan sobre un problema puesto en común y que exige ser pensado. Ese tejido que se construye a través del diálogo, entre preguntas, respuestas, inquietudes no se da a modo de entrenamiento sino que es un ejercicio que tiene el carácter de profanación. Ese objeto en común es reconfigurado a la luz de la singularidad de la experiencia específica de la propuesta que se presenta. El currículum se teje a partir de una trama dialógica fluida, móvil. En este sentido, no necesariamente es programático, sino que siempre permanece abierto, al igual que el mundo o porción del

mundo que traemos para pensar, para “prestarle atención” y que se hace presente. Aquí, lxs docentes/estudiantes más que directores que ordenan el lugar que cada uno de los asistentes debe ocupar en el espacio del encuentro, es un observador atento a los gestos que emergen en cada diálogo, a partir de los cuales reelabora cuidadosa y constantemente lo planificado. Esos gestos reclaman una respuesta, que no es definitiva, sino que invita a continuar pensando. En uno de los encuentros trabajamos con un cuento llamado “El vendedor de felicidad” de Davide Calí y Marco Somá. Luego de leerlo, pensamos en la idea de felicidad. Una de las participantes, dibujó una escuela, y escribió la palabra “ESCUELA”. Eso, dijo, era la felicidad para ella. Y afirmó que estos encuentros eran para ella como ir a la escuela. Su dibujo representaba un edificio blanco, con la bandera argentina en un mástil. Representación clásica de la institución escolar y, a la vez, una invitación a repensar los sentidos que configuran las prácticas escolares, a repensar el sentido de lo público. Ese gesto es una invitación a continuar pensando formas escolares inclusivas, prácticas docentes no automatizadas, que escapen a la inercia institucional homogeneizante y estén atentas a las singularidades que exigen ser escuchadas.

Consideramos que la incorporación de prácticas de enseñanza de la filosofía en ámbitos educativos no formales constituye no solamente una suerte de complemento de la Práctica Profesional Docente en el que los estudiantes realizan su residencia en una escuela secundaria, sino, sobre todo, un espacio de formación que habilita la posibilidad de ahondar en la pregunta por el modo en que se entiende la filosofía y su enseñanza. ¿Cómo acercar ideas de la tradición filosófica a personas que están en proceso de alfabetización, sean niñxs o adultxs? ¿Cómo vincular la filosofía y la literatura en un proceso de enseñanza? ¿Qué significa enseñar filosofía? Todos estos interrogantes permiten a lxs estudiantes que se encuentran en proceso de formación reflexionar sobre las prácticas que desarrollarán como docentes. Y esta reflexión no se circunscribe solamente a la enseñanza específica de la filosofía, sino que se extiende también hacia la interrogación por el sentido de las prácticas educativas en general.

Las experiencias desarrolladas nos permitieron reflexionar -tanto a lxs estudiantes que están finalizando su formación docente, como a lxs docentes a cargo de las prácticas- sobre el lugar del docente, del educadorx, de quien “enseña”. Este no es un lugar estático, sino que asume diferentes posiciones y reviste múltiples complejidades, especialmente en el modo en que se pone en juego en un taller. Aquí el docente invita a la reflexión, retomando palabras de Goele Cornelissen, podemos decir que intenta hacer del acto educativo un acto público, “no en el sentido de que el maestro aclara algo que estaba oculto, sino en el sentido de que el maestro ilumina preguntando/pidiendo atención sobre algo” (Cornelissen, 2013, p. 68).

Se trató de una búsqueda para dar con la palabra pública, compartida, atendiendo a la singularidad, a la situacionalidad de todxs los participantes del diálogo. Atendiendo a la complejidad de las trayectorias educativas. Por eso afirmamos que la incorporación de estas prácticas en el proceso de formación docente permite repensar la “forma escuela”, permitiendo comprenderla no como una institución homogénea, sino como una construcción histórica y, por lo tanto, mudable, habitada por múltiples singularidades,

por miles de matices. No se trata tanto de mostrar la novedad de esta idea, de hecho, son muchos los discursos teóricos que señalan esto; sino de mostrar la potencialidad que tiene incorporar prácticas formativas que den cuenta, que permitan experimentar esa idea.

En este marco, la enseñanza de la filosofía puede cobrar un sentido más complejo en la medida en que se piense también, el taller de filosofía, como ese espacio en el que se puedan habilitar interrogantes que permitan re-leer el mundo, re-elaborar la manera de comprenderlo, detenerse en algún detalle de la propia existencia y asumirse sujetx lectorx de esa experiencia, posibilitar una forma crítica de estar siendo, de estarse haciendo lectorx del mundo.

Referencias

Agamben, G., *Infancia e historia*, Adriana Hidalgo, Buenos Aires, 2004.

Biesta, G., Aprendiz, estudiante, hablante, ¿por qué importa cómo llamamos a aquellos a quienes enseñamos?, en Simons, M., Masschelein, J. y Larrosa, J. (comps.), Jacques Rancière: la educación pública y la domesticación de la democracia, Miño y Dávila, Buenos Aires, 2011.

Cornelissen, G., El papel público de la enseñanza. Mantener la puerta cerrada en Simons, M., Masschelein, J., Larrosa, J. (Comps), Jacques Rancière. La educación y la domesticación de la democracia, Miño y Dávila, Buenos Aires, 2011.

Freire, P., Cartas a quien pretende enseñar, Siglo XXI, Buenos Aires, 2004.

Kohan, W., *Infancia. Entre educación y filosofía*, Laertes, Buenos Aires, 2004.

Simons, M. y Masschelein, J., Subjetivación gubernamental, política y pedagógica. Foucault con Rancière, en Simons, M., Masschelein, J. y Larrosa, J. (comps), Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia, Miño y Dávila, Buenos Aires, 2011.

Moretti, J. M y Olmedo, P., *La lucidez del despertar. Encuentros entre filosofía e infancia*, UniRío, Río Cuarto, 2013

Simons, M. y Masschelein, J., Defensa de la escuela. Una cuestión pública. Miño y Dávila, Buenos Aires, 2014.

Waksman, V., "¿Quién es el maestro de filosofía?" en Waksman, V., Kohan, W. (Comps.), *Filosofía para niños: discusiones y propuestas*, Noveduc, Brasil, 2000.



UNC

Universidad
Nacional
de Córdoba

