



I Jornadas de becaries de investigación FH

Tendiendo puentes a la investigación

ACTAS
de las I JORNADAS DE BECARIAS DE INVESTIGACIÓN
DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES:
TENDIENDO PUENTES A LA INVESTIGACIÓN

LUIS PORTA (COMP.)



UNMDP, 2024

PRESENTACIÓN

Las *I Jornadas de becarios de investigación de la Facultad de Humanidades: Tendiendo puentes a la investigación* se llevaron a cabo los días 14 y 15 de noviembre de 2022 (Piso 13, Banco Provincia, Mar del Plata) y fueron organizadas por el Área de Investigación de la Secretaría de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades de la UNMDP, a cargo del Dr. Luis Porta.

La actividad central de estas *I Jornadas* estuvo dada por la realización de más de veinte “Mesas de becarios”. Ese espacio fue propicio para el encuentro y la circulación de ideas, experiencias, desafíos y problemáticas de los diferentes jóvenes investigadores, de acuerdo a sus diferentes trayectorias y proveniencias disciplinares. Como muestra de la diversidad y la riqueza de las contribuciones presentadas se han preparado estas *Actas*, ejercicio de compilación, sistematización y reescritura del intercambio entre pares.

ÍNDICE

ARMANELLI, Octavio: Humor gráfico y emociones: el personaje de Libertad en las tiras de Mafalda, 1970-1973.....	5
BARNIU, Rosario: Criticalidad y formación docente: repertorios teóricos de itinerarios políticos.....	12
BASSO CANALES, Mariana: Protocolos de lectura y de supervivencia becaria.....	27
BAYERQUE, Ma. Ayelén; COUSO, Lucía y GÓMEZ, Mariela: Decálogo de la perfecta becaria. Derivas para (re)pensar las prácticas de investigación.....	41
BERENGENO, Luciana y PORTA, Luis: Lecturas espiraladas e itinerarios performativos en la construcción de un marco teórico.....	55
DUHALDE, Martín José: La función política de la ciencia ficción en los imaginarios futuros posibles.....	69
FERNÁNDEZ DE AZCÁRATE, Martín: La reelaboración virgiliana del mito de Dafnis en la <i>égloga</i> 5 de Virgilio.....	85
FUENTES, Ma. Belén: Las ciudadanías (s) rioplatenses y su circulación en la sociabilidad desde una perspectiva de género.....	98
GARCÍA, Mónica Cristina: Centro de Investigaciones Geográficas y Socio-ambientales.....	114
GONZÁLEZ, Paula: Cómo leernos cuerpo: apuntes sobre corporeidad en clave de formación docente.....	132
JASÍN, Sofía: El proceso de transición de la fecundidad en Argentina y el impacto del Covid-19.....	138
LIBERATORE, Gustavo: La publicación en el campo de las ciencias sociales y humanidades: apuntes y definiciones.....	152
LUMIA, Micaela Belén: Texto e imagen en <i>María</i> de Jorge Isaacs. Una lectura semiótica.....	169
MARCHETTI, Braian: La articulación entre el doctorado y el posdoctorado en una investigación sobre políticas de formación docente.....	183
MUGICA, Fernanda: Algunos interrogantes sobre el lugar de la crítica en el abordaje de la literatura electrónica.....	199

MUÑOZ, Lucía Isabel: Resistencia institucional: la carrera de antropología en la Universidad de Mar del Plata (1971-1975).....	208
ROSSI, Paula: Un primer acercamiento a la investigación: el proceso de escritura de la tesina de grado.....	223
TREMSAL CHIARLE, Facundo: El conocimiento médico en un contexto de transición: el surgimiento de una <i>tekhne iatriké</i>	236

HUMOR GRÁFICO Y EMOCIONES: EL PERSONAJE DE LIBERTAD EN LAS TIRAS DE MAFALDA, 1970-1973

Octavio ARMANELLI
Facultad de Humanidades, UNMDP

Resumen. Este proyecto se ubica entre los campos de estudios en torno a Humor gráfico y Juventud. Como objetivo general se propone atender al conjunto de emociones juveniles que aparecen en el diálogo entre dos personajes claves de una historieta de los años sesenta y setenta, Mafalda y su amiga Libertad. Estas dos figuras son relevantes en la historieta creada por Joaquín Lavado, mejor conocido como “Quino”. Se trabajará con la metodología propia de la Historia de las Emociones en pos de identificar los *emotives* que se repiten y los temas que se destacan, preocupaciones, en fin, de la juventud setentista en la Argentina. El análisis de la tira cómica se hará teniendo en cuenta el clima de una época convulsiva, tomando como recorte temporal el periodo 1970-1973. A modo de hipótesis sostenemos que los personajes creados por “Quino”, Mafalda y sus amigos, repitieron y a su vez generaron una serie de discursos, manifestaciones emocionales y comportamientos juveniles. El personaje de Libertad, a su vez, muestra mejor el inicio de un clima convulsivo de principios de la década de 1970.

Palabras clave: emociones, humor gráfico, clima de época, Mafalda

Abstract. This project is located between the fields of study around Graphic Humor and Youth. The general objective is to address the set of youthful emotions that appear in the dialogue between two key characters from a comic strip from the sixties and seventies, Mafalda and her friend Libertad. These two figures are relevant in the comic strip created by Joaquín Lavado, better known as “Quino.” We will work with the methodology of the History of Emotions in order to identify the emotives that are repeated and the themes that stand out, concerns, in short, of the seventies youth in Argentina. The analysis of the comic strip will be done considering the context of a turbulent time, taking the period 1970-1973 as a temporal cut. As a hypothesis we maintain that the characters created by “Quino”, Mafalda and her friends, repeated and in turn generated a series of speeches, emotional manifestations and youthful behaviors. The character of Libertad, in turn, best shows the beginning of a convulsive climate of the early 1970s.

Keywords: emotions, graphic humor, context, Mafalda

§

Posibles vínculos entre humor gráfico e historia de las emociones

Es de mi agrado iniciar esta presentación relatando los inicios de mis primeros pasos en investigación, esto es, los motivos que llevaron a mi primera beca de investigación.

Hacia el año 2020, en el primer cuatrimestre marcado por el advenimiento de la pandemia de COVID-19, me encontraba cursando un seminario del área teórico-

metodológica del profesorado y licenciatura en Historia titulado “Problemas Metodológicos de la investigación: Pensar y enseñar la Historia en tiempos de giros historiográficos. Memoria, Emociones, Nacionalismos cotidianos y Humor”. Dicha asignatura se encontraba a cargo de la Doctora Mónica Bartolucci, el Licenciado Francisco Mosiewicki y la Profesora Maylén Bolchinsky. El curso se proponía analizar diferentes perspectivas historiográficas desarrolladas por los historiadores en los últimos veinte años. La Memoria, la Historia de las Emociones, la perspectiva de los Nacionalismos Cotidianos y el Humor, eran aplicados a tres campos específicos: Inmigración, el Pasado Reciente y Juventud.

Luego de haber cursado el seminario, me di cuenta de que este fue de mi agrado. En especial, el problema de las emociones en la historia y el humor gráfico captaron mi atención. A mediados de agosto me contacté por correo electrónico con la cátedra para comunicarles que tenía la intención de postularme a las Becas de Estímulo a las Vocaciones Científicas del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), gracias al interés que me había generado el seminario. Recibí una respuesta favorable, por lo cual realizamos un encuentro virtual por la plataforma Zoom para conversar sobre mis intereses en torno a los temas tratados en el primer cuatrimestre. Uno de los condicionamientos que impuso la pandemia de COVID-19 fue la imposibilidad de poder reunirnos presencialmente para poder formular el proyecto de beca. Al ser mi primera experiencia en postulación a becas, si bien conté con el apoyo constante de Mónica, Francisco y Maylén para escribir todas las partes del plan, por momentos el planteo del problema de investigación se volvió dificultoso.

Retomando este último punto, el plan de trabajo presentado ante el CIN consistió en identificar al conjunto de emociones juveniles presente en los diálogos entre Mafalda y Libertad, dos personajes relevantes en la historieta “Mafalda” creada por Joaquín Lavado, mejor conocido como “Quino”. El trabajo de identificación se buscó realizar con las tiras cómicas dibujadas por este autor en pos de reconstruir las características de la juventud setentista. Como recorte temporal se seleccionó al periodo 1970-1973 debido a que la aparición del personaje de Libertad se da en esos años. Cabe destacar que para este periodo la historieta modifica sus tradicionales coordenadas sociales y culturales, para así comprender las fisuras abiertas por la radicalización política y la violencia propias de finales de los sesenta (Cosse, 2014).

A lo largo del año que duró la beca, se pudo evidenciar cómo los personajes creados por Quino generaron manifestaciones emocionales y discursos propios de la juventud setentista. Considero que el contexto sociopolítico de la Argentina, marcado por la crisis de la revolución argentina y la emergencia de grupos guerrilleros como consecuencia de la profundización del autoritarismo militar (Tcach, 2007), le brindó posibilidades al dibujante de que sus personajes pudieran dialogar con el inicio de un “clima emocional” marcado por la intolerancia y la violencia. Respecto a que el personaje de Libertad muestra el inicio de un clima convulso propio de los inicios de la década de 1970, esta hipótesis fue confirmada parcialmente ya que se debe seguir profundizando en torno a cómo se construyó la intolerancia como emoción que domina el “clima emocional”, y como está operó en los sujetos que mejor la exteriorizaron a principios de los setenta. A su vez, en el tramo final de la beca notamos la existencia de un “código comunicativo” (Frevort, 2018) creado entre Quino y sus lectores para representar la cultura afectiva de un actor político-social que

emergió a finales de los años sesenta, y profundizó su accionar y visibilidad durante los primeros años setenta: Nueva Izquierda (Tortti, 1999).

Metodología de trabajo

La metodología de trabajo fue la selección y posterior análisis de viñetas correspondientes a la historieta "Mafalda" de Joaquín Lavado. Con el dinero del estipendio mensual de la beca se adquirió la compilación "Toda Mafalda" editada por Ediciones De La Flor, desde el año 1991.

Ya con todas las tiras en mano, se procedió a la lectura de los números de Mafalda publicados a partir de 1970: Nos referimos a los números 7, 8, 9 y 10. Teniendo en cuenta que la fuente que se pretende estudiar son fuentes visuales, se parte del supuesto enunciado por Tomas Pérez Vejo (2012) en torno al problema del carácter comunicativo de las imágenes. Este autor afirma que las imágenes no solo buscan comunicar, sino que también poseen componentes estéticos, técnicos y emotivos que les dan sentido y comprensión (Pérez Vejo, 2012:23). De esta manera, se intentó prestar atención a la totalidad de las viñetas seleccionadas para así poder leer el mensaje que se encontraba detrás de cada una de ellas.

Leer el "mensaje" detrás de la selección de viñetas nos llevó a cruzar las dos perspectivas historiográficas abordadas en el plan de trabajo: Historia de las Emociones y Humor Gráfico. Mediante la lectura de bibliografía referida a ambas perspectivas, se notó que tanto las viñetas de humor, y las emociones que intentamos rastrear en estas fuentes visuales poseen un "lenguaje". En el caso de las viñetas, estas poseen un código general que se debe reconstruir mediante la contrastación de dicha imagen con textos u otras imágenes contemporáneas a la analizada (Pérez Vejo, 2012:24). No se trató de buscar bibliografía que explique las viñetas seleccionadas, sino de que colaboren a reconstruir el mensaje que Quino intentó brindar a sus lectores.

En el caso de las emociones, detectamos que en el caso del personaje de Libertad existe una emoción que frecuentemente es exteriorizada: La intolerancia. El origen etimológico del término Intolerancia es "*intolerantia*" que se define como la falta de tolerancia, especialmente religiosa. A su vez la etimología del término desprende dos componentes: El prefijo "*In*" que se traduce como "no" o "sin"; y el verbo "*tolerare*" que significa "soportar". Teniendo en cuenta la etimología de la emoción notamos que el personaje de Libertad se asocia a la construcción política de "lo intolerable" mencionada por Valeria Manzano (2014). Según la autora, "lo intolerable" supone que derechos percibidos como fundamentales están siendo violados y que esa sensación de injusticia, para ser reparada, requería una acción urgente (Manzano, 2014:82). Es necesario destacar aquí que la intolerancia en Libertad no es de tipo religiosa, sino que se refiere a los problemas como la pobreza, el hambre, la constante preocupación por el dinero, la injusticia y la complejidad de los problemas que atravesaba la sociedad argentina a principios de los años setenta. Teniendo en cuenta la etimología y significado de la emoción detectada, junto con las características que este personaje de Quino adoptó, se intentó reconstruir parcialmente el lenguaje de dicha emoción. Ute Frevert (2018) sostiene que el lenguaje de las emociones es un lenguaje común que cumple distintas funciones tanto en el habla, la escritura y gestos corporales, por lo que se debe dirigir la atención a grupos sociales para así observar qué emoción existe allí y de qué

manera opera en los sujetos de dicho grupo. La reconstrucción del lenguaje presente en la viñeta, y el lenguaje de la emoción detectada, permite afirmar que Libertad es un personaje que le brindó a Quino las posibilidades para representar a la “Nueva Izquierda”.

En las viñetas presentadas a continuación se puede notar la presencia de un “código comunicativo” (Frevert, 2018) establecido entre Quino y sus lectores. El compromiso con una causa, la disposición a realizar una revolución social, la apelación a situaciones acuciantes como la pobreza para así tomar medidas urgentes, y la lucha contra la injusticia social, son características propias de los grupos de Nueva Izquierda que irrumpieron en la arena política con fuerza contestataria y con capacidad de agencia en el plano político y social de la Argentina, luego del Cordobazo de 1969. Creemos que los códigos comunicativos mencionados formaron parte, a su vez, de un clima emocional (Casquete, 2017; Bartolucci, 2020) propio de inicios de los setenta dominado por la intolerancia y la violencia.

Figura 1. Quino. (1991). *Toda Mafalda*. Buenos Aires: Ediciones La Flor. Página 459.



Figura 2. Quino. (1991). *Toda Mafalda*. Buenos Aires: Ediciones La Flor. Página 515.



Figura 3. Quino. (1991). *Toda Mafalda*. Buenos Aires: Ediciones La Flor. Página 523.



A modo de cierre: de la beca a la tesis de grado

En lo que se refiere a las dificultades presentadas durante esta primera experiencia de investigación, se presentaron dificultades para cruzar la perspectiva historiográfica de Historia de las Emociones con el Humor gráfico presente en Mafalda de Quino. Las emociones como objeto de estudio requieren partir de ellas para luego analizar procesos políticos, sociales o culturales (Bjerg, 2019). Lo inasible de las emociones, y la complejidad que revisten los mensajes de las viñetas de Mafalda, llevaron a que la tarea investigativa se torna compleja y difícil de llevar a cabo por momentos. A esto se le debe sumar que el trabajo del historiador con tiras cómicas debe consistir en saltar del chiste a la historia, es decir, contar algo más que el chiste mismo (Levin, 2015:13). Sin embargo, la participación en reuniones científicas del proyecto de investigación mayor, colaboraron en aportar distintas miradas para una mayor comprensión del cruce de las perspectivas puestas en juego en la beca.

Durante el desarrollo del plan de trabajo tuve la posibilidad de estudiar los temas de investigación vinculados al proyecto, como así también descubrir mi interés por la investigación. Cabe destacar que siempre tuve el pleno acompañamiento de la directora del proyecto de investigación mayor, el director y codirector de este plan de trabajo. El apoyo y enseñanzas durante el año de beca hicieron que esta experiencia de investigación sea de mucho aprendizaje, y ya con la decisión personal de seguir en esta línea de investigación.

Este trabajo está lejos de concluir por lo que en los próximos meses me dedicaré a la ampliación del marco teórico y la relectura de fuentes. De esta manera se buscará profundizar la propuesta con el fin de comprender un clima afectivo propio de los años setenta a través del humor gráfico. Además, considero desde mi experiencia como becario que las becas de Estimulo de las Vocaciones Científicas son de un gran incentivo, no solo para emprender un camino en el mundo de la investigación, sino también para proyectar una tesis de licenciatura. A propósito de esto, actualmente me encuentro cursando un Taller de tesis¹, que brinda el Departamento de Historia de nuestra facultad, dictado por las profesoras Micaela Iturralde e Ivonne Barragán. Dicho taller es un aporte a mi formación como investigador ya que resulta muy útil no solo para la construcción de un plan de tesis que tenga en cuenta a las Historia de las Emociones y el Humor gráfico, sino también para retomar críticamente el problema de investigación, la metodología y los resultados de mi primera beca de

¹ En el plan de estudios de la licenciatura en Historia este Taller de tesis recibe el nombre de "Seminario II o Asignatura adicional".

investigación, y darles la suficiente densidad que permita defenderlos frente a un jurado de tesis en un futuro no muy lejano.

Bibliografía

BARTOLUCCI, M. (2020). La emoción místico-patriótica de las derechas e izquierdas revolucionarias argentinas. Memorias y discursos del teniente Juan Francisco Guevara y Raimundo Ongaro en 1970. En: Bjerg, María y Sandra Gayol Dossier "Historia de las Emociones y Emociones con historia" Anuario del Instituto de Historia Argentina.

BJERG, M. (2019). "Una genealogía de la historia de las emociones". *Quinto Sol*, Vol.23, N°1.

CASQUETE, J. (2017). *Nazis a pie de calle. Una historia de las SA en la República de Weimar*. Madrid: Alianza.

COSSE, Isabella. (2014). *Mafalda: historia social y política*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

FREVERT, U. (2018). "Historicizing Emotions." Recuperado de: emotionresearcher.com/historicizing-emotions

LEVIN, F. (2015). *Humor gráfico. Manual de uso para la historia*. Ediciones Universidad Nacional de General Sarmiento.

MANZANO, V. (2014). "Argentina Tercer Mundo: Nueva Izquierda, emociones y política revolucionaria en las décadas de 1960 y 1970". *Desarrollo Económico*, vol. 54, N°212.

PÉREZ VEJO, T. (2012). ¿Se puede escribir historia a partir de imágenes? El historiador y las fuentes icónicas. *Memoria y sociedad* 16, N°32, pp. 17-30.

TCACH, C. (2007). "Golpes, proscripciones y partidos políticos". En James, Daniel. *Violencia, proscripción y autoritarismo (1955-1976)*, Nueva Historia Argentina, Tomo IX. Buenos Aires: Sudamericana.

TORTTI, M. C. (1999). "Protesta Social y Nueva Izquierda en la Argentina del Gran Acuerdo Nacional". En Pucciarelli, Alfredo. *La primacía de la política. Lanusse, Perón y la Nueva Izquierda en tiempos del GAN*. Buenos Aires: Eudeba.

Fuentes

QUINO. (1991). *Toda Mafalda*. Buenos Aires: Ediciones La Flor.

CRITICALIDAD Y FORMACIÓN DOCENTE: REPERTORIOS TEÓRICOS DE ITINERARIOS POLÍTICOS

Rosario BARNIU
GIESE (CIMED) - Facultad de Humanidades, UNMDP

Resumen. Esta presentación recupera los avances de la primera fase del plan de beca EVC-CIN titulado "la construcción de la subjetividad docente bajo el influjo de la perspectiva pedagógico crítica: un acercamiento al interterritorio de los Profesorados en la Educación Superior". El mismo se propone explorar los procesos de configuración de la subjetividad docente en instituciones del Nivel Superior a cargo de la formación de profesores de distintos niveles, buscando identificar los modos en los que la criticalidad se ha instituido (o no). En particular, nos preguntamos por las transformaciones en los procesos de subjetivación docente, y si acaso los procesos de reconfiguración curricular han alterado las matrices formadoras de la educación inicial de los docentes, tradiciones de las que ya daba cuenta tiempo atrás Davini (1995).

Este trabajo refiere al primer objetivo específico de dicho trabajo, vinculado con una profundización del marco teórico y una ampliación del repertorio bibliográfico inicial, así como también un acercamiento al análisis documental de diseños curriculares y planes de estudio de profesorados dictados en la Facultad de Humanidades de la UNMdP y en el Instituto Superior de Formación Docente N°19.

Palabras clave: criticalidad; formación docente; subjetividad docente; currículum.

Abstract. This presentation recovers the advances of the first phase of the EVC-CIN research scholarships plan entitled "the construction of teaching subjectivity under the influence of the critical-pedagogical perspective: an approach to the interterritory of Teachers in Higher Education ". This plan intends to explore the configuration process of teaching subjectivity in Higher Education institutions in charge of training teachers of different levels, looking for the ways in which criticality has been instituted -or not. In particular, we wonder about the transformations in the processes of teacher subjectivation, and if perhaps the processes of curricular reconfiguration have altered the training traditions of the initial education of teachers, which ones Davini (1995) already reported some time ago.

This work refers to the first specific objective of aforementioned work, linked to a deepening of the theoretical framework and an expansion of the initial bibliographic repertoire, as well as an approach to the documentary analysis of curricular designs and study plans of teachers taught at the Faculty of Humanities of the UNMdP and in the Higher Institute of Teacher Training No. 19 from Mar del Plata.

Keywords: criticality; teacher education; teaching subjectivity; curriculum.

Introducción

El presente trabajo versa sobre la primera fase del plan de beca EVC-CIN titulado “La construcción de la subjetividad docente bajo el influjo de la perspectiva pedagógico crítica: un acercamiento al interterritorio de los Profesorados en la Educación Superior”. El mismo se propone explorar los procesos de configuración de la subjetividad docente en instituciones del Nivel Superior a cargo de la formación de profesores de distintos niveles, buscando identificar los modos en los que la criticalidad se ha -o no- instituido.

Como punto de partida, consideramos que desde fines del pasado milenio asistimos a la progresiva institución de la perspectiva crítica en los canales *mainstream* del campo educativo, lo cual se puede ver reflejado en la emergencia de diversos discursos provenientes de diferentes movimientos activistas-académicos, tendientes a disputar y permear en el sentido construido por las voces autorizadas de la Ciencia Moderna en torno a la educación. Si bien no podemos decir que la criticalidad sea hoy la tradición hegemónica, lo cierto es que la producción académica desde esta perspectiva ha aumentado y se ha complejizado, logrando traer al debate público aspectos presupuestos previamente como inherente a la educación.

En este sentido, tiempo atrás, Cristina Davini (1995) identificó tres tradiciones en la formación docente inicial; es decir, tres concepciones en torno a la docencia y la educación institucionalizadas y encarnadas, de modo sumamente sutil, en las prácticas y la conciencia de los sujetos, produciendo una subjetividad docente particular. Estas tradiciones las identificó como: tradición normalizadora-disciplinadora, tradición académica y tradición eficientista¹. Sin embargo, estas tradiciones no dan cuenta de etapas encapsuladas de la historia, ya superadas, sino que continúan vivas, entrelazándose, conformando una yuxtaposición y componiendo un escenario particular, en diálogo con el contexto particular, en cada institución de formación docente. A su vez, ya en los 90’ Davini llamaba la atención sobre tendencias que “representan proyectos ideológico-pedagógicos de los docentes, como formas de resistencia a los proyectos de dominación de las tradiciones hegemónicas” (1995, p. 42) que, sin lograr instituirse, ya por aquel entonces circulaban en el discurso y en el imaginario docente.

Hoy por hoy, podemos afirmar que parte de esos proyectos han logrado instituirse, en mayor o menor medida, en las matrices formadoras de nuestros docentes, conviviendo con las tradiciones previas recuperadas por Davini. Partiendo de esta base, y entendiendo al currículum como una “síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios” (De Alba, 1998, p. 59), nos preguntamos ¿En qué medida la criticalidad aparece en los currículos de formación docente de nuestro país? Pero dicha pregunta es poco profunda, teniendo en cuenta que en nuestro país existe un sistema de formación docente inicial dual, con características propias, representado por los Institutos Superiores de Formación Docente, por un lado, y las Universidades, por el otro. Por ello, para complejizar la investigación y alcanzar una mejor comprensión, resulta pertinente añadir un interrogante que

¹ Las mismas son desarrolladas en profundidad en el apartado “De la formación a la educación docente”

profundice y acompañe al primero, a saber ¿En qué aspectos los ISDF y los profesorado universitarios presentan convergencias, y en cuáles se distinguen?

Marco teórico

A continuación, se expone una síntesis del marco teórico construido, a partir del cual se realizó el análisis documental. El mismo aborda los desarrollos de la pedagogía crítica, desde su surgimiento a la actualidad, las características del sistema de formación docente de nuestro país y los antecedentes vinculados con la temática de investigación.

El avance de la criticalidad: movimientos destituyentes con vocación insurgente

Muchos años han pasado desde aquella primera generación de intelectuales que, nucleados en lo que posteriormente se conocería como “Escuela de Frankfurt”, comenzaron a cimentar las bases de la Teoría Crítica. De la mano de este círculo intelectual, en las ciencias sociales se abriría camino un discurso que desestabilizaría las bases del positivismo y la ciencia moderna. A partir de su re-interpretación y actualización del marxismo en términos no deterministas, en la búsqueda de elaborar un sistema teórico interdisciplinar que explique la sociedad moderna y las consecuencias del desarrollo del capitalismo, la teoría crítica habilitó la incorporación manifiesta de la esfera política a la investigación científica y dotó a la misma de una responsabilidad social (Balseca, Heredia y Benitez, 2017). A partir de su irrupción en el campo de las ciencias sociales, “la investigación se vuelve una empresa transformativa que no está avergonzada por el rótulo de política y que no teme consumir una relación con conciencia emancipatoria” (Kincheloe y McLaren, 2012, p. 245).

Décadas después, la Teoría Crítica continúa viva, alertando sobre los engaños y las falsas promesas de la modernidad-colonialidad, desentramando los complejos mecanismos de opresión y dominación -año a año más sutiles y sofisticados-, develando lo invisibilizado y desnudando las contradicciones y naturalizaciones propias de este mundo, que encubren las desigualdades e injusticias. Más aún, podemos decir que la Teoría Crítica tuvo la capacidad de ser lo suficientemente ecléctica y moldeable para desarrollarse en distintas esferas de la vida social, y en cada una de ellas echar raíces y comenzar a tejer categorías e investigaciones propias de ese territorio en el que habita. En este marco, entendemos, junto con Kincheloe y McLaren (2012), que hablamos de una criticalidad en constante evolución, una teoría crítica sujeta a reconceptualizaciones permanentes, al compás de las transformaciones en la sociedad y en las teorías explicativas que emergen de esta situación, como el desarrollo de las teorías feministas, el postestructuralismo, el posthumanismo, la teoría decolonial, entre otras. Siguiendo a estos autores, cabe también aclarar que la teoría crítica no debe ser comprendida como una gramática universal de pensamiento revolucionario despersonalizado, ni se trata de una corriente monolítica en la que no existen tensiones ni contradicciones.

Particularmente en el campo de la educación, desde fines del siglo XX a la actualidad, asistimos a un momento fecundo de producciones académicas críticas, apoyado por el desarrollo y la consolidación de las pedagogías críticas, decoloniales y queer. Cada vez adquiere mayor relevancia los movimientos intelectuales tendientes a componer un bricolage (Denzin y Lincoln, 2000),

abrazando distintos discursos y metodologías, provenientes de diversas disciplinas, a medida que se hacen necesarios para remarcar ciertas características determinadas de la pedagogía crítica. En este marco, se entiende a la pedagogía crítica como una de las herederas de la tradición crítica en ciencias sociales, inaugurada por la mencionada Escuela de Frankfurt, a partir de la cual se toma conciencia acerca del contenido político de toda acción educativa. Ahora bien, la potencia de la pedagogía crítica radica en que no busca solo construir análisis que desenmascaren las estructuras de opresión y dominación imperantes en la sociedad, sino que va más allá de esto y propone una práctica y un discurso transgresor, como un modo fluido y transgresor de ver el mundo (Steinberg, 2008). Concebida de esta manera, la pedagogía crítica es parte de un proyecto más amplio cuyo propósito es dignificar a los individuos y abrir espacios capaces de fomentar la acción humana, a partir de los cuales lxs estudiantes puedan asumir su propio poder como agentes críticos (Giroux, 2008).

Así, 3 ejes parecen ser constitutivos de la pedagogía crítica: el entendimiento de la educación como un acto político, que consecuentemente debe abonar a un proyecto democrático (Giroux, 2008); la búsqueda de la justicia social y la superación de las desigualdades sociales a través de la educación; y la incorporación de la reflexión como paso necesario para la desnaturalización de las estructuras de opresión, y con ello como elemento central tanto de y en la práctica docente, entendiendo que conocer constituye un proceso dialéctico entre la acción y la reflexión para posibilitar la generación de nuevas acciones (Freire, 1976). Estos mismos ejes estructuraron el análisis documental, buscando identificar y comparar cómo se presentan en los planes de estudio del nivel universitario y en los diseños curriculares del nivel no universitario. Pero a su vez, se entiende también que perviven tradiciones residuales (Williams, 1997) en los marcos normativos de la formación docente, en la cultura escolar y en el sentido común en general, que traccionan y ejercen una influencia significativa en las prácticas y en el modo de concebir la docencia y la educación en general. Por ello, el análisis no se referirá sólo a los elementos presentes de la pedagogía crítica, sino también a aquellos de las tradiciones previas, identificadas y conceptualizadas por Davini (1995).

De la formación a la educación docente

Las preocupaciones de la pedagogía crítica también se han hecho presentes en la esfera de la formación docente, inaugurando, a partir de fines del siglo pasado, un espacio de indagación crítica en torno a la figura de lxs docentes, que dió lugar a una reconceptualización acerca de lxs mismxs. En este sentido, la propuesta para la formación de un profesorado crítico parte de comprender que esto no se alcanzará con sólo enseñar técnicas y recetas pedagógicas y los contenidos de los currículos vigentes. Se requiere del desarrollo de herramientas que permitan concientizar y problematizar las dimensiones sociales, económicas, psicológicas y políticas de las escuelas, así como también fomentar un amplio registro de conocimiento de los sistemas de información que actúan como fuerzas pedagógicas y educativas por fuera de la escuela, muchas veces incluso en abierta contradicción con ellas (televisión, internet, música, etc.) (Kincheloe, 2008). Al respecto, ya a fines del siglo XX Henry Giroux y Peter McLaren (1998) alertaban sobre la persistencia de un modelo particular de

institución en la formación docente que, contrario a este espíritu crítico, entiende a las mismas como instituciones de servicio orientadas a proporcionar ciertas destrezas técnicas, despojando de valor político y conciencia social a toda acción educativa llevada adelante en ese marco.

Por la misma época, pero en un contexto geopolítico diferente, ubicada desde el sur global, Cristina Davini (1995) identificó tres tradiciones en la formación docente, es decir, tres concepciones en torno a la docencia y la educación institucionalizadas y encarnadas, de modo sumamente sutil, en las prácticas y la conciencia de los sujetos, produciendo una subjetividad docente particular. Estas tres tradiciones las nombró como: la tradición normalizadora-disciplinadora, productora del imaginario de buen/a maestro/a; la tradición académica, fundadora del docente enseñante; y la tradición eficientista, con el docente como técnico.

La tradición normalizadora se corresponde con los tiempos de constitución del sistema educativo, ligada al propósito de consolidación del Estado-Nación, buscando disciplinar la conducta y la homogeneización cultural, con un fuerte papel moralizador y socializador para el docente, entendido como difusor de la cultura. Esta tradición hace referencia al proyecto educativo liberal que se propuso el disciplinamiento de la conducta y la homogeneización ideológica, marco en el cual la premisa de *formar al ciudadano* encubrió un fuerte carácter civilizador, apoyado por la filosofía positivista y corrientes como el higienismo. De esta idea de educación se desprende el docente ideal de esta tradición: un ejemplo moral y con un rol civilizador, siendo una profesión feminizada desde su inicio, con una fuerte impronta de sacrificio y entrega personal. Así, la docencia es entendida a través de esta óptica como un saber-hacer, con una débil formación teórico-disciplinar, y con un discurso tutelar en el que el docente es entendido como un modelo.

Por su parte, la tradición académica emerge a partir de la segunda mitad del siglo XX, basándose en una concepción de docencia ligada a un profundo conocimiento disciplinar, relegando la formación pedagógica a un lugar accesorio e innecesario. De esta forma, lo fundamental para el ejercicio de la docencia ya no es tanto el cuidado y el ejemplo, sino contar con un amplio y sólido conocimiento de la materia que se enseña. Esta concepción se encuentra enmarcada en una concepción positivista e ilustrada, muy ligada a la enseñanza universitaria tradicional, en la que el conocimiento pedagógico se limita a la resolución de problemas en el aula, y la centralidad pasa por el conocimiento teórico de la disciplina, configurando así un docente que se actualice permanentemente en los avances científicos, que absorba esos contenidos y los reproduzca en la escuela. Este viraje en el ideal de docencia responde a un conflicto de poder que no ha hecho más que erosionar la evolución de la formación docente, relegando lo pedagógico al lugar de la práctica intuitiva.

Por último, la tradición eficientista, desde una perspectiva desarrollista en un principio, y neoliberal en un segundo momento, entiende a la escuela al servicio del crecimiento y desarrollo económico. La educación es concebida en función de su finalidad como formadora de recursos humanos, en el marco de la racionalización técnica de la gestión institucional y de la escuela en general. Esto se tradujo en una tecnificación de la enseñanza sobre la base de la racionalidad técnica e instrumental, trazando paralelismos e importando conceptos y teorías del campo de la economía. Así, el docente aparece como un mero técnico, que debe “bajar al aula” lo prescripto por expertos, disociando de modo definitivo la

concepción y la ejecución de la docencia. De esta forma, pierde su autonomía y la potestad de tomar las decisiones de enseñanza, emergiendo la planificación y otras tareas administrativas como instrumento de control.

Estas tradiciones no dan cuenta de etapas encapsuladas de la historia, ya superadas, sino que continúan vivas, entrelazándose, conformando una yuxtaposición y componiendo un escenario particular, en diálogo con el contexto, en cada institución de formación docente. Sin embargo, ya en los 90' Davini llamaba la atención sobre tendencias que “representan proyectos ideológico-pedagógicos de los docentes, como formas de resistencia a los proyectos de dominación de las tradiciones hegemónicas” (1995, p, 42) que, sin lograr instituirse, circulan en el discurso y en el imaginario docente.

En los últimos años también han surgido, desde un enclave más local, nuevas investigaciones y debates en torno a la formación docente, posicionados desde un eje crítico, buscando desarticular y desafiar los criterios de Verdad fundados por la modernidad-colonialidad. Se ha avanzado en incorporar la afectividad y afectación sensible en la docencia, particularmente en la formación de lxs docentes, así como también se ha amplificado el repertorio de sentidos en torno a las dimensiones de la vida que performan el ser docente cotidianamente. Es así que nos encontramos con el término *educación docente* (Yedaide y Porta, 2017; Yedaide, 2020) como superador al de formación docente, entendiendo a este último como los esfuerzos institucionales, sistemáticos y certificados por disponer ciertos conocimientos y estrategias para lxs futurxs docentes. En cambio, la idea de educación docente capta la esencia de la complejidad de factores que influyen en una persona al momento de disponerse a ejercer la docencia. Alude a todas las relaciones educativas y aprendizajes a lo largo de la vida, alimentado por todo tipo de experiencias vitales, proceso en el cual se van configurando los posibles repertorios de identificación y opciones de aprendizaje.

Genealogía de la formación docente en Argentina

En los tiempos fundacionales del Estado-Nación argentino, de la mano con la institucionalización de la educación en un sistema escolar nacional, se crearon las primeras Escuelas Normales e Institutos de Profesorado para la formación de docentes, mientras que a las universidades se les reservó la formación académica y profesional en los distintos campos del saber, siendo los profesores naturales de los colegios nacionales (Alliaud y Feeney, 2014). El paso de los años ha complejizado este escenario, decantando, actualmente, en un sistema de formación docente dual, en el que los institutos superiores tienen un importante protagonismo en la preparación de docentes, que convive con una importante oferta de universidades que dictan carreras para la formación de profesores, sobre todo para el nivel secundario (Alliaud y Vezub, 2014).

En este marco, si bien han existido reformas, con distintos objetivos a lo largo del tiempo, el modelo universitario se ha caracterizado históricamente por priorizar la formación académica, en detrimento de la formación pedagógica; mientras que los institutos terciarios aparecen como una opción en la cual la formación pedagógica constituye el eje vertebrador de la propuesta formativa (Alliaud y Feeney, 2014). Particularmente, la década de los 90' implicó un punto de inflexión en el Estado argentino en general, y en la política educativa en especial. Se trataron de años vastos en transformaciones en la estructura del sistema educativo en su conjunto. Por detrás de esas modificaciones, subyacía

un cambio de lógica y perspectiva con respecto a la educación y al rol del Estado, cristalizando el modelo neoliberal y la lógica instrumental, basada en la racionalización y el control técnico (Alliaud y Feeney, 2014). En otras palabras, se trató del momento de mayor plenitud e institucionalización de la tradición eficientista (Davini, 1995).

Sin embargo, con el nuevo milenio la región sudamericana emprendió un proceso de cambio político e institucional, buscando recuperar un rol activo del Estado, orientado en la educación sobretodo a apuntalar la calidad de los sistemas educativos, alcanzar una mayor democratización real, y lograr mayores niveles de equidad educativa (Alliaud y Feeney, 2014). En este marco, en las primeras décadas del siglo XXI en nuestro país se avanzó en la consolidación de políticas educativas con una marcada prioridad en la formación docente. Así, se modificó nuevamente la estructura académica y curricular de nuestro sistema educativo; se creó el Instituto Nacional de Formación Docente; se avanzó en nuevos diseños curriculares para los ISDF e incluso en modificaciones normativas y elaboración de documentos para establecer lineamientos comunes para la formación docente en las universidades, no sin resistencias en muchas de ellas -generalmente, las de mayor historia- amparándose bajo la autonomía universitaria. Un ejemplo de esto último lo encontramos en la elaboración por parte del Consejo Interuniversitario Nacional de un documento con lineamientos básicos para la formación docente.

Antecedentes

Indagando en la bibliografía académica, podemos encontrar diversos trabajos vinculados a la formación docente inicial, a la vez que también podemos identificar numerosos trabajos acerca de la pedagogía crítica en la formación del profesorado, aunque tal vez en menor medida. Sin embargo, son pocos los trabajos que abordan la formación docente en universidades y en institutos superiores en simultáneo, y menos aún, los que ponen el acento en la institucionalización de la criticalidad. Por similitud en el tema -formación docente- y unidad de análisis -currículums-, la investigación de Alliaud y Vezub (2014), fue tomada como referencia a la hora de elaborar el presente trabajo, al igual que el artículo de Alliaud y Feeney (2014). A su vez, otras investigaciones (Alliaud, 2014; Aramburuzabala, 2013; Ruiz, 2016; González Tirados y González Maura, 2007) fueron utilizadas como insumo para una reconstrucción orientada al mejor entendimiento del nivel superior, de nuestro país en particular, pero también a escala regional y global.

Por otro lado, además de los textos referenciados previamente, en relación con la formación docente y las pedagogías críticas, radicales e insurgentes, podemos encontrar una fuerte tradición en la comunidad local, con una trayectoria de casi 20 años, iniciada por el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC), consolidada y reconocida en ámbitos académicos nacionales y extranjeros (Porta y Flores, 2012; Porta, Álvarez y Yedaide, 2012; Porta y Yedaide, 2017). Sumado a esto, se tomó como referencia el artículo elaborado por Olmos de Montañez (2008), "La pedagogía crítica y la interdisciplinariedad en la formación docente. Caso venezolano" en el cual acerca una suerte de propuesta de reforma del currículum de formación docente con eje en ciertos postulados de la pedagogía crítica.

Análisis documental

En esta primera etapa del trabajo, se avanzó en el análisis documental de los planes de estudios de 3 profesorados dictados en la Facultad de Humanidades de la UNMDP: en inglés, en geografía y en ciencias de la educación; la ordenanza de creación del ciclo de formación docente de la Facultad de Humanidades de la UNMdP, el cual ofrece las materias del área pedagógico-didáctica para los profesorados de dicha facultad, que se complementa con las asignaturas del campo disciplinar; y los diseños curriculares de profesorados ofertados por el ISFD n°19: en educación primaria, en geografía y en inglés. Se entiende que los documentos son registros simbólicos que portan significados, y que contienen registros y testimonios de hechos sociales y procesos pasados. De modo tal, resultan, como estrategia metodológica, una fuente de datos sumamente útil en 3 sentidos: para instruirse en algún tema para tratarlo, para justificar y acreditar los análisis del investigador, y para realizar reconstrucciones históricas (Valles, 1999). El recorte y la elección de los profesorados refiere a cuestiones prácticas y de tiempos; en este sentido, para la elección de la muestra se privilegió la indagación de los profesorados en común entre ambas instituciones, es decir en inglés y en geografía, añadiendo el profesorado universitario en ciencias de la educación y el profesorado en educación primaria, por resultar carreras con fuerte peso simbólico en la temática.

Comenzando por los profesorados cuyo plan de estudios fue diseñado con mayor antigüedad, nos encontramos con tres producidos en el contexto de los '90. En primer lugar, el profesorado universitario en geografía tiene un plan de estudios que data de 1991, contando ya con 31 años de vigencia. En él nos encontramos con nulas referencias a los fundamentos y postulados de la pedagogía crítica. Esto no resulta tan llamativo si entendemos su contexto de producción, en el cual la pedagogía crítica portaba aún incipientes desarrollos, muy ligados a discusiones teórico-académicas y con escasa influencia en las prácticas educativas aún. Mucho más evidente es la presencia de una tradición académica, muy ligada a la formación disciplinar como eje de la carrera, con la formación pedagógica confinada a unas pocas asignaturas, con escasa o nula articulación entre sí. A su vez, entre las capacidades que se espera desarrolle el profesor, nos encontramos con una escueta mención a lo pedagógico, entendido desde una lógica instrumental como “utilizar creativamente los métodos pedagógicos necesarios para el logro de los objetivos”, lo cual, sumado a las recurrentes menciones a la dimensión de la planificación, da cuenta de la influencia ejercida por la lógica eficientista. Por su parte, el profesorado universitario en inglés, cuyo plan de estudios data de 1999, es uno de los más ricos en términos de presencia de las distintas tradiciones. Si bien muestra marcados rasgos académicos, incorpora algunos aportes de la pedagogía crítica, como por ejemplo la reflexión y autoevaluación de la práctica y la valorización por los saberes pedagógicos, e integra ambas dimensiones, la pedagógica y la disciplinar, en búsqueda de la formación de un profesorado integral. A su vez, también encontramos claras referencias a la tradición eficientista, en el uso de ciertos términos, como el de competencias y formación de recursos humanos para la enseñanza, así como también la subordinación del diseño del plan de estudios a las necesidades y demandas del mercado laboral. La tradición normalista también aparece presente en la concepción de docente, puesto que en reiteradas ocasiones se lo presenta como un “modelo”. Por último,

el profesorado en geografía dictado por el ISDF N° 19 también tiene un diseño curricular que data de 1999, y nos ofrece lo que parece ser un híbrido entre la pedagogía crítica y la tradición académica. Por un lado, se encuentra muy presente en él la noción de docencia como tarea que requiere de un alto compromiso social, de ser llevada adelante de modo reflexivo y crítico y tomando conciencia acerca de que la educación es un hecho político y social. Por otro lado, también incorpora la importancia de un conocimiento disciplinar profundo y de la formación continua y actualizada en los avances científicos. A su vez, también encontramos esporádicamente palabras asociadas con la tradición eficientista, pero que no se ven reflejados en la concepción de educación y docencia que presenta, por lo que podemos inferir que su presencia se encuentra más vinculada a la pregnancia de estos términos en el discurso por el contexto histórico-político en que se diseñó el documento, antes que a una adscripción real a dicha corriente.

Otro documento de gran importancia es la ordenanza de creación del ciclo de formación docente de la Facultad de Humanidades, que regula las asignaturas pedagógicas de los profesados dictados en dicha unidad académica. La existencia de un ciclo de estas características da cuenta de la fuerte pregnancia de los postulados de la tradición académica, ya que se relegan los contenidos pedagógico-didácticos a un espacio curricular con menor carga horaria, y escindido de las asignaturas disciplinares. En este marco, igualmente, cabe destacar el profesorado en inglés y el profesorado en ciencias de la educación como carreras que buscan romper con esta lógica, dado que presentan asignaturas pedagógicas por fuera de las propuestas por el ciclo, en íntima vinculación con la disciplina a enseñar. Dicho ciclo fue creado en 1998, buscando la profesionalización (Tenti Fanfani, 2006) de los docentes formados en la facultad y dar respuesta a las necesidades y demandas por mejorar la calidad educativa. Porta un marcado carácter eficientista, no sólo por la recurrencia a términos asociados con dicha tradición, y la inclusión de una asignatura llamada "planeamiento y gestión institucional", sino también por concebir a la tarea docente como una mera transposición didáctica de los saberes científicos a saberes a enseñar.

Siguiendo con el recorrido histórico, el diseño curricular para el profesorado en educación primaria fue elaborado en 2007, en el marco de fuertes transformaciones educativas de la mano de una nueva agenda de políticas públicas. El mismo se constituye como la expresión más acabada, de entre los documentos analizados, de un currículum crítico. La constante referencia a la dimensión política de la educación, a su compromiso con un proyecto garante de igualdad, la cita directa a autores de la pedagogía crítica y su explícita oposición a la lógica instrumental y racional-técnica de la docencia dan cuenta de ello. Sin embargo, también podemos encontrar otras tradiciones residuales, sobre todo vinculadas con su definición de docente. Así, el docente es concebido en tres sentidos: como pedagogo, vinculado con la pedagogía crítica y con la dimensión de profesor como productor de un discurso pedagógico basado en la reflexión crítica, la experiencia áulica y el diálogo de saberes; como profesional de la enseñanza, cuestión más cercana a la tradición académica y a la noción de transmisión de saberes disciplinares y científicos; y como trabajador de la cultura, lo que se acerca más a los planteos normalistas de maestro como difusor de la cultura. Aun así, cabe destacar que estas últimas dos propuestas son problematizadas y reconceptualizadas en términos de sus orígenes iniciales, por

ejemplo, al incluir la dimensión de la interculturalidad y la diversidad como cuestiones a respetar y trabajar en la escuela. Características similares presenta el profesorado universitario en ciencias de la educación, de 2011, que aparece como fundamentalmente crítico con algunos rasgos académicos, pero que a la vez presenta ciertas ideas y palabras más vinculadas con la lógica eficientista, al referirse a una educación para el desarrollo sostenible.

Por último, el profesorado en inglés del ISDF N°19, cuyo diseño es el más reciente, de 2017, resulta el único que presenta una tradición normalista más marcada, enriquecida por una fuerte presencia de la pedagogía crítica. La cuestión normalista se ve reflejada en la centralidad que se le otorga al Estado como articulador de la educación, la recurrencia a la mención de la identidad nacional y el entendimiento de los docentes como agentes del Estado. Sin embargo, esto se articula con la noción de diversidad contextual, lo cual lleva a preguntarnos, como en el caso del profesorado en educación primaria y en ciencias de la educación, si no estamos ante una reconceptualización de la forma clásica de entender las tradiciones docentes y una reapropiación de las tradiciones residuales en términos críticos.

Primeras conclusiones

A partir de este breve recorrido, podemos reflexionar en torno a algunas conclusiones provisionales, en base a los dos ejes abordados: los desarrollos teóricos de la pedagogía crítica, por un lado, y la institución de la misma en los documentos curriculares de formación docente. En lo que refiere al primer eje, podemos decir que, con la consolidación de la criticalidad a partir del creciente peso que ha adquirido en la literatura académica en las primeras dos décadas de este siglo, la misma se ha instituido como una opción a la hora de pensar y analizar los fenómenos sociales y, particularmente, el acto educativo. A partir de sus lecturas, ancladas en la concepción freireana, se ha revitalizado la noción política de la educación y el lugar de la agencia de los sujetos, entendiendo a la educación, y específicamente a la escuela, como un espacio de conflicto, luchas y resistencias. Lejos de ser una institución aislada, la escuela es entendida como una esfera de nuestra sociedad, y como tal resulta en un complejo territorio de contradicciones (Kincheloe, 2008). En ella se ven reflejadas las relaciones de poder y dominación, pero no de forma mecánica, al mejor estilo del marxismo clásico, sino que la concibe como un espacio productivo, en el que estas relaciones pueden ser resistidas, contestadas e, incluso, transformadas.

En este marco, las tareas asumidas por los agentes de la educación son, a fin de cuentas, tareas de militancia, movilizadas por una convicción profunda y un objetivo de transformación -o reproducción- de la realidad. Así, en la literatura de la pedagogía crítica nos encontramos con ideas tales como el maestro como intelectual transformador (Giroux y McLaren, 1998), el académico como un activista crítico (McLaren, 2015) y los pedagogos críticos como intelectuales públicos (Kincheloe, 2008). Frente a los fantasmas y el temor por el *adoctrinamiento*, estos autores no se cansan de aclarar que lo que se busca es fomentar la acción y no moldearla, a sabiendas de que la autoridad de un profesor nunca es neutral, sino que es

marcadamente política e intervencionista, al menos en lo que se refiere a los efectos que produce sobre el conocimiento, en las

experiencias que organiza en las aulas y en el futuro que anticipa en los innumerables modos en que se enfrenta al mundo (Giroux, 2008, p. 19).

Por otra parte, a partir del análisis documental inicial nos aventuramos a afirmar que la pedagogía crítica se ha instituido en los currículos de formación docente, pero en la mayoría de los casos sin terminar de modificar estructuralmente la concepción acerca de la misma, así como tampoco de la docencia y la educación. En este sentido, cabe preguntarnos si estamos ante una genuina inclusión y adopción de dicha perspectiva, o en realidad los enunciados de esta tradición, con el paso de los años, se han convertido en un significativo vacío, una consigna en auge que se incorpora sin ser problematizada en términos de sus implicancias. A su vez, podemos decir que en los profesorados universitarios nos encontramos prioritariamente con planes de estudios basados en la tradición académica, y en algunos casos en la eficientista; mientras que en los profesorados del nivel superior no universitario estamos ante diseños curriculares más acentuadamente críticos -cuya mayor expresión es el de primaria-, que en la mayoría de los casos incorporan elementos de las restantes tradiciones. En este marco, se destaca el hecho de que los profesorados de instituto presenten en mayor medida rasgos de la tradición normalistas, vinculando los diseños con políticas educativas y el rol central del Estado como garante del derecho a la educación. En este sentido, las propuestas de los profesorados universitarios se ven mucho más autónomas e incluso escépticas de la agenda de políticas públicas, cuestión que no ocurre con los ISDF.

Sin embargo, en todos los planes de estudio y diseños curriculares nos encontramos con la convivencia de elementos de otras concepciones, a modo de tradición residual. La mención a las competencias y la vinculación de la educación con las demandas del mercado y la sociedad; la centralidad otorgada, en mayor o menor medida dependiendo de el caso, a la formación disciplinar y la necesidad de actualización permanente en los avances científicos; la presencia de algunas nociones vinculadas al maestro como modelo; y la dimensión de la reflexión de la práctica como elemento articulador, nos llevan a pensar que dichas concepciones se encuentran arraigadas en el imaginario educativo y permanecerán a pesar de la adscripción mayoritaria a una u otra tradición. En este sentido, cabe preguntarse y seguir indagando en cómo estas concepciones, podríamos decir ya instituidas, son incorporadas por cada carrera, y de qué modo son reinterpretadas para que no entren en contradicción entre sí. Para finalizar, una consideración adicional tiene que ver con la formación de profesores para el nivel secundario y para el nivel primario. En este sentido, podemos registrar una mayor presencia de la tradición académica en los documentos para docentes del nivel medio, muy ligada a la formación de profesionales con un gran y profundo conocimiento de la materia a su cargo como disciplina y la actualización permanente en los avances científicos, lo cual se complementa con la formación pedagógica. Por su parte, en el diseño para la formación de docentes del nivel primario, lo pedagógico didáctico ocupa mayor centralidad; incluso la formación disciplinar se dicta a partir de la dimensión de la enseñanza, desde su didáctica.

Bibliografía

ALLIAUD, A. (2014). La formación docente en Argentina. Aproximación a un análisis político de la situación. *Itinerarios educativos*, 6(1), 197-214.

ALLIAUD, A.; FEENEY, S. (2014). La formación docente en el nivel superior de Argentina: hacia la conformación de un sistema integrado. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, (1), 125-134.

ALLIAUD, A.; VEZUB, L. (2014). La formación inicial y continua de los docentes en los países del MERCOSUR. Problemas comunes, estructuras y desarrollos diversos. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 5(20), 31-46.

ARAMBURUZABALA, P. (2013). Modelos y tendencias de la formación docente universitaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(3).

BALSECA, J. C. M.; LOGROÑO, P. A. H.; TRIVIÑO, A. S. B. (2017). Escuela de Frankfurt: Teoría Crítica. *Revista Publicando*, 4(12), 136-150.

DAVINI, C. (1995). Tradiciones en la formación de los docentes y sus presencias actuales. En C. Davini, *La formación docente en cuestión: política y pedagogía* (pp. 20 – 50). Paidós.

DE ALBA, A. (1994). Capítulo III. Las perspectivas. En *Currículum: crisis, mito y perspectiva* (pp. 57-74). Miño y Dávila editores.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (2011). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En N. Denzin y Y. Lincoln (Comps.) *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa Vol. I* (pp. 43-100). Gedisa editorial.

FENEY, S.; FELDMAN, D. (2016). Regulaciones nacionales sobre el currículum: Argentina, las nuevas formas de gobierno e instrumentos curriculares. *Educação em Revista*, 32(2). 19-44.

FREIRE, P. (1993). Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Siglo XXI.

GIROUX, H. (2008). Introducción: democracia, educación y política en la pedagogía crítica. En: P. McLaren, J. L. Kincheloe (eds.) *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (17-22). Editorial Grao.

GONZÁLEZ TIRADOS, R. M.; GONZÁLEZ MAURA, V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, (43), 1-12.

KINCHELOE, J. L. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir. En: P. McLaren, J. L. Kincheloe (eds.) *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (25-68). Editorial Grao.

KINCHELOE, J.; McLaren, P. (2012). Replanteo de la teoría crítica y de la investigación cualitativa. En Denzin, N. y Lincoln, Y. (comps.) *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa. Vol. II* (241-315). Gedisa.

MCLAREN, P.; GIROUX, H. (1998). La formación de los maestros en una esfera contra pública: notas hacia una redefinición. En: P. McLaren (comp.) *Pedagogía, identidad y poder: los educadores frente al multiculturalismo* (11-45). Homo Sapiens.

OLMOS DE MONTAÑEZ, O. (2008). La pedagogía crítica y la interdisciplinariedad en la formación docente. Caso venezolano. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, (1), 155-175.

PORTA, L., ÁLVAREZ, Z.; YEDAIDE, M. M. (2012). Pasión por enseñar. Emociones y afectos de profesores universitarios memorables. *Revista Científica Alternativas. Espacio Pedagógico*, 283.

PORTA, L. y FLORES, G. (2012) La dimensión ética de la pasión por enseñar. Una perspectiva biográfico-narrativa en educación superior. *Praxis educativa*, 16(2), 52-61.

PORTA, L.; YEDAIDE, M. M. (2017). *Pedagogía(s) vital(es): Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial*. EUDEM.

RUIZ, G. R. (2016). *La estructura académica argentina: análisis desde la perspectiva del derecho a la educación*. Eudeba.

STEINBERG, S. (2008). Prólogo: De qué hablamos, dónde estamos. En: P. McLaren, J. L. Kincheloe (eds.) *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (13-15). Editorial Grao.

SUASNÁBAR, C. (2017). Los ciclos de reforma educativa en América Latina: 1960, 1990 y 2000. *Revista Española de Educación Comparada*, (30), 112-135.

TENTI FANFANI, E. (2006). Profesionalización docente: consideraciones sociológicas. En *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (119-142). Siglo XXI editores.

VALLES, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Proyecto editorial síntesis sociología.

YEDAIDE, M.; PORTA, L. (2017). Narrativa, mundo sensible y educación docente. *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, (19). 1-13.

YEDAIDE, M. M. (2020). Educación docente e investigación educativa: serpenteando entre la (im) posibilidad de lo nuevo. *Horacio Ademar Ferreyra Coordinadores*, 57.

Documentos oficiales consultados

Expediente N° 5802-1720321 de 2017 [Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires]. Diseño curricular para el Profesorado de Inglés (1 de diciembre de 2017).

Ley Nacional n°24521. Ley de Educación Superior (7 de agosto de 1995). <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24521-25394>

Ordenanza 1163 de 1998 [Consejo Superior de la UNMdP]. Creación del ciclo de formación docente en la Facultad de Humanidades. 25 de junio de 1998.

Ordenanza 1549 de 2011 [Consejo Superior de la UNMdP]. Aprobación de la apertura del Profesorado Universitario en Ciencias de la Educación (29 de septiembre de 2011).

Ordenanza (s.n.) de 1991 [Consejo Superior de la UNMdP]. Aprobación del Plan de Estudios del Profesorado en Geografía. (s. f.)

Ordenanza (s.n.) de 1999 [Consejo Superior de la UNMdP]. Aprobación del Plan de Estudios del Profesorado en Inglés. (s.f.)

Resolución N°1166 de 2016 [Consejo Interuniversitario Nacional]. Modificación del documento Lineamientos Generales de la Formación Docente Comunes a los Profesorados Universitarios (9 de agosto de 2016).

Resolución N°2383 [Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires]. Reglamento Marco para los Institutos de Educación Superior no Universitaria, de Formación Docente, Técnica y Artística (6 de junio de 2005).

Resolución N°4154 de 2007 [Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires]. Aprobación del Diseño Curricular para el Nivel Superior. Niveles Inicial y Primaria (2007).

Resolución N°13259 de 1999 [Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires]. Aprobación del diseño curricular jurisdiccional para

la formación docente de grado del profesorado de tercer ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal en Geografía (7 de diciembre de 1999).

PROTOCOLOS DE LECTURA Y DE SUPERVIVENCIA BECARIA

Mariana BASSO CANALES
(CELEHIS) Facultad de Humanidades, UNMDP

Resumen. El presente trabajo aborda algunos apuntes sobre decisiones, tensiones e incertidumbres en el recorrido como becaria de investigación iniciado en mayo de 2020, durante el particular contexto de ASPO. En el marco de una Beca Categoría A (UNMdP) comencé a cursar la Maestría en Letras Hispánicas, y a profundizar en el proyecto de investigación titulado "Ordenar la lectura. Protocolos de lecturas en antologías escolares de textos narrativos de Editorial Colihue". El "orden" es una referencia al texto de Chartier, *El orden de los libros* (1996), entendiendo desde esta concepción que las formas construyen sentido, y si bien la lectura no puede ser totalmente dominada, la materialidad del libro determina en parte su forma de leer. Desde esta mirada, se intenta rastrear en los textos mediaciones editoriales que dejan marcas materiales. En este sentido, se propone el análisis de un conjunto de antologías escolares en las que se establecen tres ingresos típicos a la literatura escolar: por género, por zona y por autor. En ellas se configuran determinados protocolos de lectura que orientan los significados en función de su contexto de circulación esperable (escolar), del destinatario explícito (estudiante) y del destinatario indirecto (docente). A modo de paradoja, en un contexto mundial inédito en el que nos acostumbrábamos paulatinamente a nuevos protocolos de distanciamiento y cuidado, mi investigación proponía el estudio de los protocolos de lectura presentes en materiales escolares. El mundo parecía desordenarse y desmoronarse, sin embargo, la hipótesis y los objetivos de la beca se mantenían firmes y resistentes al COVID-19.

Palabras clave: orden, antologías escolares, protocolos de lectura, pandemia.

Abstract. This work addresses some notes on decisions, tensions, and uncertainties during the research scholarship journey that began in May 2020, in the particular context of ASPO (Social, Preventive, and Mandatory Isolation). Under a Category A scholarship (UNMdP), I started my Master's degree in Hispanic Literature and delved into the research project titled "Ordering Reading: Reading Protocols in School Anthologies of Narrative Texts by Editorial Colihue." The term "order" refers to Chartier's text, *The Order of Books* (1996), understanding from this perspective that forms construct meaning, and while reading cannot be completely controlled, the materiality of the book partially determines the way it is read. From this standpoint, the aim is to trace editorial mediations which leave material marks in texts. In this sense, the analysis of a set of school anthologies is proposed, which establish three typical approaches to school literature: by genre, by region, and by author. These anthologies establish specific reading protocols that guide meanings based on their expected circulation context (school), explicit recipient (student), and indirect recipient (teacher). As a paradox, in an unprecedented global context where we were gradually adapting to new protocols of distancing and care, my research proposed the study of reading protocols in educational materials. The world seemed to be in disarray and crumbling, but the hypothesis and objectives of the scholarship remained firm and resistant to COVID-19.

Keywords: order, school anthologies, reading protocols, pandemic

§

Introducción

El presente trabajo aborda algunos apuntes sobre decisiones, tensiones e incertidumbres en el recorrido como becario de investigación iniciado en el año 2020, durante el particular contexto de ASPO. En ese marco, en los primeros días del mes de abril, me informan mediante un correo electrónico que existía la posibilidad de acceder a una Beca Categoría A de la Universidad Nacional de Mar del Plata por redistribución. De este modo pude profundizar en mi proyecto de investigación titulado “Ordenar la lectura. Protocolos de lecturas en antologías escolares de textos narrativos de Editorial Colihue”, y comenzar a cursar la Maestría en Letras Hispánicas (UNMdP). En este trabajo el “orden” es una referencia a *El orden de los libros* (1996) de Chartier, entendiendo desde esta concepción que las formas construyen sentido, y si bien la lectura no puede ser totalmente dominada, la materialidad del libro determina en parte su forma de leer. Desde esta mirada, la investigación propone determinar la conformación de un protocolo de lectura en materiales de circulación escolar, específicamente en una selección de antologías literarias narrativas de la colección “Leer y Crear” de Editorial Colihue.

Mientras mi investigación proponía explicitar los protocolos, los argumentos y las tensiones que orientan la lectura en estos materiales escolares, que instauran determinados “modos de leer” (Ludmer, 2015); en contraposición a ello, asistíamos a un contexto mundial inédito en el que nos acostumbrábamos paulatinamente a nuevos protocolos de distanciamiento y cuidado. Frente a un estudio como becario que exigía organización y previsión de los tiempos, y una investigación que abordaba el “orden” de la lectura, el mundo parecía desordenarse y desmoronarse, atravesado por una pandemia que no daba lugar a ninguna certidumbre.

La iniciación como becario

El proyecto de investigación fue presentado en la postulación para la Beca Categoría A de la UNMdP a fines de 2019. Este surge como una continuación de mi tesis de Licenciatura en Letras, dirigida por la Dra. Carola Hermida y defendida en 2017, titulada “*Ordenar la lectura. Selección de textos y construcción de un protocolo lector en las antologías literarias de la colección Leer y Crear de Editorial Colihue*”. Este trabajo, los aportes de mis sucesivas adscripciones a Didáctica Especial y Práctica Docente (Letras) y Teoría y Crítica Literaria II, así como mi participación en el Grupo de Investigaciones en Educación y Lenguaje (GRIEL, radicado en CELEHIS/CECID), colaboraron en el desarrollo de mi presente proyecto de investigación.

La hipótesis de mi investigación es que los supuestos y estrategias que configuran el corpus seleccionado de antologías literarias de la Editorial Colihue para la enseñanza en la escuela secundaria montan un aparato interpretativo que ordena la lectura en función de su contexto de circulación, del destinatario

explícito (estudiante) y del destinatario indirecto (docente). En este sentido seleccioné antologías narrativas para un análisis de casos que permitan advertir la construcción de determinados protocolos lectores, teniendo en cuenta diversos ingresos típicos a la literatura en el aula. Uno de estos caminos (que retoma mi tesis de licenciatura) lo constituye un grupo de antologías en las que el título refiere metonímicamente al género, “antologías con”: *Cuentos con detectives y comisarios (antología)* (1994), *Cuentos con humanos, androides y robots (antología)* (2000), *Cuentos con espectros, sombras y vampiros (antología)* (2001), *Y usted, ¿de qué se ríe? (antología de textos con humor)* (1998). Otro grupo de antologías se organiza según una coordenada geográfica (de acuerdo con diferentes regiones de nuestro país). En este caso seleccioné una de las antologías que inaugura la serie: *Cuentos regionales argentinos (Buenos Aires)* (1983), y una de las últimas editadas de este grupo, *Cuentos regionales argentinos (La llanura pampeana)* (2000). Por último, otras antologías se centran en un determinado autor, de las cuales se prefirió una antología narrativa, *Cuentos difíciles (antología de Silvina Ocampo)* (2000).

Esta investigación tenía como objetivo el estudio de las distintas expresiones del concepto de “antologías” como mecanismos de constitución y justificación de la operatoria de selección en un determinado contexto cultural y sociopolítico. En este sentido, se propuso conformar un marco explicativo en el que la antología literaria es leída en vinculación con múltiples factores (estudiantes, instituciones, mercado y reconocimiento editorial). Asimismo, se buscaba analizar las relaciones que se establecen y que se proponen desde las antologías de la Editorial Colihue entre “lectura” y “creación” y las representaciones en torno a la literatura y el lector que esto construye. De este modo, existen estrategias y condicionantes que pueden “ordenar” la lectura, obteniendo en una lectura crítica ciertas coordenadas que marcan un protocolo lector el cual se orienta (ya que no pueden determinar totalmente) la lectura. Se explicitaron inicialmente tres protocolos lectores que subyacen en las antologías de Colihue, que dan cuenta de tres ingresos típicos a la literatura en el aula: por género, por zona y por autor. Este análisis se propone desde un enfoque materialista que tiene en cuenta tanto la selección de textos propuesta por las antologías como los diversos paratextos que estas incluyen.

Desde esta mirada, se perseguía rastrear en los textos mediaciones editoriales que dejan marcas materiales. En ello es fundamental los aportes de Sapiro (2017), acerca de la recepción mediatizada por las diferentes modalidades de publicación y difusión (paratextos, soporte y lugar y entorno en el soporte). En este aspecto, los editores ocupan un lugar central en el proceso, debido a la inscripción de una obra en un catálogo, en una colección, en la redacción de la contracubierta y de las cubiertas iconográficas, y también en el trabajo posterior a la fabricación (Sapiro, 2017). En este sentido, el estudio de la historia de la edición escolar es clave en la comprensión de los procesos de canonización y lectura escolar, los cuales son afectados de manera múltiple (Bombini, 2017). En ellos juegan un rol fundamental las regulaciones que el propio mercado editorial impone en el horizonte de lo disponible. Por lo tanto, es necesario el estudio de esta suerte de “aparato interpretativo escolar” (Bombini, 2004), el cual “se configura a partir de tradiciones de producción curricular fuertemente ligadas a políticas educativas, lingüísticas y culturales” (Bombini, 2017: 23). Entonces, las antologías configuradas mediante diversas operaciones de mediación editorial (como la selección y el recorte de textos) vehiculizan una historia literaria y trazan

un recorrido que define una determinada concepción acerca de la “literatura” (Tosi, 2021). En este sentido, la investigación se proponía desde un enfoque cualitativo de tipo exploratorio, que debido a la naturaleza del objeto de estudio y de los objetivos planteados exige aportes teóricos de diferentes campos (de la Teoría Literaria y de la Didáctica de la Literatura).

Sin embargo, en el año anterior a la pandemia, no me encontré entre los seleccionados según el orden de mérito, por lo que continué y concentré mi trabajo en el ámbito escolar en el que me desempeñé como profesora de Prácticas del Lenguaje y de Literatura. Además, a partir de 2019 comencé a desempeñarme en el cargo de Jefa de Departamento de Comunicación en una escuela técnica. En este sentido, cuando al año siguiente comenzaron las medidas de distanciamiento social, se produjo el cierre de las escuelas, lo cual afectó directamente mi trabajo. Además del desafío como docente en la virtualidad, tenía el desempeño del cargo de Jefa de Departamento a distancia que debía hacer de nexo entre los docentes y directivos, y que derivaba muchas veces en la contención y colaboración en el manejo de usos digitales.

En ese marco tan particular, a principios de abril del año 2020, recibí un correo electrónico en el que me ofrecían la posibilidad de aceptar una Beca Categoría A por redistribución. Como ya nos encontrábamos en cuarentena, la única seguridad de que me estaban ofreciendo una nueva propuesta era un mail. Por la situación tan singular reenvié más de una respuesta repreguntando si esto era realmente definitivo. La imposibilidad de contacto presencial me generaba una angustia muy intensa a la hora de tomar la decisión de aceptar la beca, porque esto significaba una serie de decisiones laborales.

En primer lugar, solamente podía trabajar diez horas frente a estudiantes, por lo que debía licenciar las que superaban esa cantidad. Este trámite que podía llegar a ser sencillo en la presencialidad, era un camino incierto en un contexto de ASPO que recién se iniciaba. Los pasos a seguir fueron complejos. Si en otro momento el protocolo indicaba ir a la escuela, dejar papeles y firmar, ahora era una secuencia de llamadas telefónicas en las que no todas las autoridades tenían claridad de cómo seguir. Finalmente, pude licenciar las horas mediante correos electrónicos a la escuela, pero no lograron convocar suplentes porque los Actos Públicos Virtuales de provincia aún no estaban disponibles. Esto significó que mis alumnos de 2020 de los cursos que licencié se quedaron sin docente hasta fin de año, cuando recién se habilitaron sistemas para estos casos.

Por otro lado, la beca era incompatible con el cargo de Jefa de Departamento de Comunicación, por lo que en un momento en el que esa función tenía mucha demanda en el trabajo diario, tuve que renunciar. Esto generó también una secuencia de llamadas telefónicas, pero en este caso de directivos que me recordaban que no existían posibilidades por el momento de conseguir reemplazante. Sin embargo, tomé la arriesgada decisión, en medio de la incertidumbre, de renunciar.

Luego de aceptar la beca por mail y generar las licencias docentes y renuncia correspondientes, comencé mi camino como becario. Fue un inicio muy particular. Por un lado, porque lo inicié el 1 de mayo de 2020, dado que fue por redistribución. Asimismo, en el contexto de la cuarentena abundaban las inquietudes. Entre ellas que no estaba inscripta en la Maestría en Letras Hispánicas y según el Reglamento de becas debía durante el primer año de su desarrollo elevar el certificado de admisión al posgrado. Aquí se inicia un camino

de ansiedades. Así, a mediados de año me informan mediante correo electrónico que debía aguardar porque no tenían medios ni canales disponibles para la inscripción en este período. En agosto me comunican que podía empezar a ordenar los papeles, dado que se estaban estudiando opciones, y en septiembre me solicitan que envíe todos los documentos digitalizados. Finalmente, en octubre me informan que mi inscripción se encuentra en proceso, que debía aguardar. Finalizado ese paso, seguirían varios correos electrónicos reclamando el certificado de inscripción. Hasta que finalmente a fines del mes de diciembre lo recibo y cumpla con su envío a la Secretaría de Ciencia y Tecnología.

En ese recorrido de protocolos administrativos que se iban armando sobre el camino, fue fundamental el acompañamiento a la distancia de mis directoras de beca, pero especialmente de mis compañeros del grupo de investigación que me contenían con mensajes y comentarios de sus trayectos previos a la pandemia. Algunos de ellos también becarios con los que podíamos armar una red de intercambio.

En segundo lugar, los primeros meses del año 2020 no pude cursar seminarios, porque empecé en mayo y no tenía mucha oferta disponible. Esto significó preguntarme en ese período continuamente por mi trabajo: ¿qué estaba haciendo? ¿cómo me podía organizar? ¿cuántas cosas me estaban faltando hacer o desconocía? También resultó ser un estímulo, porque en el segundo cuatrimestre de 2020, ante la oferta de seminarios virtuales, de manera deseosa me anoté en varios de ellos. Esta forma de cursada la sostuve también durante el año 2021 porque la Universidad continuó con clases virtuales. Además, en la escuela en la que me desempeñaba, por cuestiones edilicias, recién a mediados de ese año se retomó cierta presencialidad, pero con la dinámica de “burbujas”. Así, la virtualidad me permitió cursar seminarios en forma intensiva y me organicé para rendir sus finales a tiempo. Además, cursé paralelamente el Postítulo de Especialización Docente de Nivel Superior en Escuelas y Cultura Digital otorgado por el Instituto Superior de Formación Docente N° 19 durante el año 2021 en forma virtual.

A partir del año 2022, mi trabajo tanto en la Universidad como en la escuela secundaria se volvieron plenamente presenciales, y este progresivo retorno significó mirar retrospectivamente y advertir que esa anterior forma de cursada no era posible en la presencia física por cuestiones de tiempo y de espacio. Nuevas rutinas propias, tanto de la vida familiar como laboral, imposibilitaban eso que naturalmente había realizado por dos años, el estar en paralelo en el espacio doméstico y laboral, o alternar de forma cronometrada de un sitio a otro, ese pasaje casi de ciencia ficción ya no era posible.

Investigar en pandemia

A pesar del extraño contexto, pude llevar adelante una investigación, que, de acuerdo con el título del proyecto propuesto, tuviera en cuenta el funcionamiento de dos conceptos centrales: “el orden” y “antologías escolares”. Por un lado “El orden” es una referencia a *El orden de los libros* (Chartier, 1996), y desde esta concepción se entiende que las formas construyen sentido, y por ello que la materialidad del libro insta un cierto orden. Sin embargo, en ese intento por fijar el sentido, “la recepción siempre inventa, desplaza, distorsiona” (Chartier, 1996: 21).

Chartier (1996) inicia su análisis orientado a un tiempo y espacio particular, en Francia en los siglos XVI y XVII. Asimismo, lo hace con referencias a Michel de Certeau, del cual explicita que intenta hacer operativas dos proposiciones: la primera

[...] que la lectura jamás es totalmente impuesta y no puede deducirse de los textos de los que se adueña; la segunda subraya que las tácticas de los lectores, insinuadas en este “lugar propio” producido por las estrategias de la escritura, obedecen a reglas, a lógicas, a modelos. (Chartier, 1996: 40)

Desde esta posición, Chartier dará cuenta de que las formas construyen sentido, y frente a los análisis en Francia, fuertemente sociográficos acerca de las lecturas de los siglos XI a XVIII, donde las divisiones culturales parecen ordenarse según lo social, Chartier propone partir de los objetos. Esta inversión es lo que permite comprender cómo diversos grupos sociales se apropian en forma diferente de los mismos textos. A la vez, no llegan a sus lectores sin un soporte, por ello, toda comprensión dependerá en alguna medida de las formas por las cuales llega al lector. Esto último evidencia que los autores no escriben libros sino textos, lo cual enfatiza una distancia que muchas veces no es tenida en cuenta.¹ Uno de los ejemplos que articulan su investigación es el caso de una fórmula editorial conocida en Francia como Biblioteca azul, catálogo que permitió el acercamiento de un corpus textual que en principio circulaba entre lectores ilustrados a los sectores más populares. De este modo se observa cómo los cambios formales pueden generar nuevas recepciones lectoras. En efecto, las formas se modelan conforme a las expectativas que tienen las editoriales de su público, pero a la vez los libros producen áreas de recepción más allá de divisiones sociales preestablecidas, en un proceso dinámico. Esta concepción da lugar al análisis de aspectos formales, a la materialidad del libro que también construye significado y que en las antologías es determinante para su recepción. Pero siempre en el concepto de un espacio dinámico en el que el control nunca es omnipotente, ya que más allá de lo que se espera se reciba en el público o las obligaciones y consignas que se intenten proponer en el libro, este siempre tiene un movimiento contradictorio, entre el control de la forma que intenta instaurar un orden y la rebeldía de la lectura.

Desde esta concepción, Chartier (1996) propone la diferencia entre textos, libros y prácticas, usos o apropiaciones. Esto en las antologías escolares responde a diferentes construcciones. Por un lado, los textos remiten a la producción de variados autores de diversas épocas y procedencias. Por otro lado, el libro en su aspecto material responde a decisiones de la editorial (con sus colaboradores y técnicos). Finalmente, el uso o apropiación, en este caso, se vincula con el ámbito de la enseñanza escolar. Así, la producción de sentido que nace de la lectura no refiere exclusivamente a los textos, sino a cómo estos son presentados, es decir, a los marcos que conforman la antología escolar y que orientan (ya que no pueden determinar totalmente) la lectura.

¹ De allí la afirmación de que “los autores no escriben libros” (Chartier, 2005). Esta mirada será retomada desde un análisis contemporáneo por De Diego (2019) entendiendo que la historia del libro y la edición exigen analizar condiciones materiales de producción, circulación y consumo de libros.

Por otro lado, el concepto de “antología escolar” puede ser comprendido como un dispositivo de lectura híbrido (entre la antología propiamente dicha y el manual). En este sentido, resultan de interés los aportes de Bombini (2004) y su análisis acerca de los “arrabales de la literatura”. Las antologías literarias son recortes que siempre suponen una toma de posición estética y política, por ello dicen tanto en sus inclusiones como en sus silencios. En ellas se instala un espacio sacralizado que busca fijar no solo aquello que debe recordarse sino particularmente lo que se relega al olvido (Achúgar, 1989). Específicamente cuando nos referimos al ámbito escolar, de acuerdo con el lector que se espera encontrar (probablemente un joven estudiante que se inicia en el camino de la lectura literaria), se le transmite lo considerado esencial o imprescindible, una suerte de “literatura destilada” (Hermida, 2015). Es decir, estas antologías esperan ofrecer textos que consideran centrales y que se conforman teniendo como eje a un lector esperable: escolar, y tal vez poco habituado a una lectura autónoma. En efecto, se debe recordar que los textos pertenecen a la colección “Leer y Crear” que incluye autores argentinos, latinoamericanos y extranjeros, con textos clásicos y contemporáneos, y en la que según su catálogo on line, incluye “todos los géneros: novela y cuento, poesía, teatro, ensayo, cartas, pero también aborda otros tipos discursivos cuya relevancia y diversificación es característica de la sociedad actual (los géneros periodísticos, radiofónicos, la publicidad o los guiones televisivos)”. Es decir, intenta presentar textos variados en una comprensión de la colección desde una mirada enciclopédica. Mientras que la antología es más selectiva y específica, ya que en el corpus seleccionado cada una se dedica específicamente a un ingreso literario. Por ello, en la selección las decisiones a tomar en una antología escolar tienen múltiples determinantes que exceden la acumulación, como la representatividad de los textos o el posible interés que pueden despertar en un lector adolescente, pero especialmente la posibilidad de establecer cierta cohesión entre ellos que permita marcar una coordenada en común de lectura. Su circulación en un ámbito educativo explica las visibles referencias, como, por ejemplo, que en sus títulos sea develado el criterio genérico como camino de armado de selección y primera guía de lectura.

De esta manera, en las antologías se intenta establecer cierto orden u orientación de la lectura, desde la construcción de un protocolo lector que instaure determinados “modos de leer” (Ludmer, 2015). Siguiendo a Panesi (2001), el concepto de protocolo puede considerarse como la “dimensión retórica o textual” de las operaciones críticas, una dimensión discursiva, regulativa y autorregulativa, que tiene un carácter restrictivo respecto de la práctica y de las operaciones críticas. De este modo, los paratextos, póslogos y guías textuales que acompañan al texto instauran un modo de leer relacionado con un modelo predeterminado de lector (en este caso “escolar”), y con una forma de crear nuevos textos. De allí que en la investigación es de interés los aportes de Chartier (2000) acerca de la “mediación editorial” que permite pensar la “puesta en libro” (Chartier, 1993). Asimismo, para el análisis de los paratextos son útiles los aportes teóricos de Genette (1989), y en relación con lo escolar, los que realiza Alvarado (1994).

La investigación tuvo como punto de partida el análisis de tres ingresos típicos a la literatura en la escuela secundaria. Por un lado, se eligió uno de los más conocidos como lo es el de “género” literario. En este grupo se seleccionaron antologías que abordan el género policial, de terror, de humor y de ciencia

ficción.² Este tipo de propuestas suelen ser trabajadas en lo escolar frecuentemente desde el registro de ciertas marcas genéricas. La particularidad de estos textos es que en origen no perseguían una circulación escolar. De esta manera, por ejemplo, en la antología de textos de humor se incluyen algunos relatos que anteriormente ni siquiera fueron escritos, como “Una leyenda con aires correntinos” de Alejandro Dolina que es un fragmento del programa radial “La venganza será terrible”. Otros que no tuvieron originalmente circulación literaria, como “Felices vacaciones” de Enrique Pinti, publicado en el diario Clarín. Finalmente, en un mismo plano, conviven en esa selección cuentos de escritores reconocidos como Roberto Arlt o Adolfo Bioy Casares. En ello se observa la movilidad del canon escolar, en tanto en estas antologías se canonizan géneros, pero también se desacraliza el lugar del autor literario consagrado cuyos textos conviven con producciones de otros campos.

Es la mediación editorial que se propone desde Colihue la que permite agrupar estos textos de manera homogénea y despojada de matices o conflictos bajo el mismo género literario. Asimismo, anticipa el camino de lectura típico escolar, ya que esta simplificación facilitará el análisis posterior en el trabajo áulico. Como sostiene Piacenza (2012) acerca de lo que denomina “lecturas canonizadas”, en ellas se evidencia que “la ampliación o movilidad del canon escolar depende menos de la selección de textos que se realice que de la movilidad de los sistemas interpretantes en los que esos textos son leídos y recibidos” (119). Es decir, que más allá del recorte propuesto, cómo son leídos los textos en el ámbito escolar influye en la selección dado que habría sistemas interpretantes considerados legítimos que contribuirían a definir qué textos son excluidos por no responder a esa lógica lectora. En este aspecto es interesante advertir que a diferencia de lo que suele ocurrir en la literatura, en estas selecciones los autores de los textos tienen un lugar secundario, en su lugar se destaca a quienes hacen las notas y selecciones de cada antología. En todos los casos son presentados como profesores, intentando identificar a quienes preparan la colección con sus destinatarios indirectos.

Otro grupo del corpus que forma parte de la investigación lo constituye un grupo de antologías que proponen el ingreso a la literatura teniendo como coordenada diferentes zonas de nuestro país. Dentro de la propuesta de Colihue, se eligieron dos casos, uno que abre esta serie, *Cuentos regionales argentinos (Buenos Aires)* (1983), y uno de los últimos publicados, *Cuentos regionales argentinos (La llanura pampeana, 2000)*. El término regionalismo en nuestro país es un concepto muy complejo. Se puede advertir en la misma división que propone Colihue, dado que dedica una antología completa a la provincia de Buenos Aires, mientras que en la antología de la Llanura Pampeana se consideran las provincias de Buenos Aires y La Pampa, en una mirada que sostiene la separación ciudad/interior. Esta problemática se explicita en los paratextos de las antologías, por ejemplo, en la antología de Buenos Aires (1983) en la que se desestima la definición específicamente desde lo geográfico y considera más acertado “lo regional como algo que se define y se diferencia con respecto a un centro” (Gramuglio, 1995: 13). Este es definido como el lugar privilegiado de recepción, circulación y consagración de producción cultural, pero advierte que esta afirmación genera “reacciones muy encontradas”, especialmente por “la

² Como vemos son géneros que en otros tiempos podrían considerarse “menores”, y que actualmente son de plena circulación en la escuela, incluyendo su sugerencia en los Diseños Curriculares de Prácticas del Lenguaje y en las Cosmovisiones de Literatura.

manera dramática y sangrienta que revistió en nuestro país el enfrentamiento entre Buenos Aires y las provincias” (Gramuglio, 1983: 13).

La definición de lo “regional” es cuestionada en las propias introducciones de las antologías, pero a lo largo de sus propios paratextos no dejan de utilizarse ya que son funcionales a la clasificación. Estas coordenadas de lectura tienen que ver con cuestiones curriculares vinculadas con los orígenes fundacionales del país: “dar cátedra para enseñar la cultura y la literatura argentina, como uno de los medios privilegiados para enseñar a ser argentinos” (Hermida, 2002: 41). Es decir, una literatura formadora de conciencia identitaria. En este sentido, el gesto presente en la mediación editorial de separar los textos de fundación a una antología específica y dejar la literatura pueblerina de la provincia no es un gesto menor dado que afirma desde lo literario la autonomía de la ciudad de Buenos Aires, en tanto centro del que dependen las provincias.

Por último, se seleccionó también el caso de una antología narrativa, *Cuentos difíciles (antología de Silvina Ocampo)* (2000), que constituye otro ingreso típico en la escuela: los textos por autor, categoría canónica de la teoría y la crítica literaria. Según Cuesta (2003), la lectura institucionalizada que toma como únicas referencias a la figura del autor y a los valores que transmitiría la literatura se sostiene en la Argentina en la década de los 80. Asimismo, la potencia de esa lectura institucional “no fue del todo neutralizada y, por otro lado, siguió siendo reforzada por manuales y colecciones escolares de la época y de entrados los noventa” (Cuesta, 2003: 62-63). En este sentido, se puede advertir cómo sobrevive este modo de leer en una antología literaria editada en el año 2000. Así en la introducción de la antología que funciona como síntesis biográfica de la autora, se sostiene que: “Para conocerla (a la autora) debemos seguirle la pista en un mundo de libros. Un mundo en el cual ella se esconde, tímida y constante porque sabe que la buscamos” (Prestigiacomo, 2007: 8). En este paratexto inicial también se afirma que Silvina Ocampo fue poco afectada a dar entrevistas o reportajes por lo que de su vida privada se conoce lo mínimo indispensable. En esta propuesta se orienta el significado hacia una lectura que exige la referencia de la vida del autor para ser comprendida en su totalidad. Además, se incluyen fotos que refuerzan el vínculo con la autora real, a modo de relación original o auténtica. En el Póslogo, reconoce “lo autobiográfico” como una de las características de sus obras e indica que: “Aunque no siempre sean tan explícitos, la obra de Silvina puede leerse en esta clave de referencias autobiográficas y ocultas” (Prestigiacomo, 2007: 88).

Las actividades también tienen propuestas que en algunos casos tiene como finalidad encontrar marcas autobiográficas en los cuentos. Al igual que en otros libros escolares es un ingreso que marca la correlación vida-obra (Bombini, 1991). Asimismo, el título, “Cuentos difíciles”, es llamativo entendiendo su orientación a un público estudiantil al que se busca atraer e iniciar en la lectura literaria, sin embargo, esto tiene que ver con el protocolo que propone la antología. En este sentido, la contratapa comienza enunciando que: “Los cuentos de Silvina Ocampo configuran un universo complejo y personalísimo” (contratapa). Luego desarrolla el otro punto que será guía en esta selección, la cuestión de la escritura en relación con los diferentes momentos de producción de la autora. De este modo explicita cuál es el criterio del recorte propuesto: “La selección del corpus intentó un recorrido que reflejara los distintos momentos de la producción de la autora y sus tópicos más frecuentados” (contratapa). Luego,

cita las palabras de Prestigiacomo -quien está a cargo de la selección y notas del libro- que sirven de introducción biográfica en la antología:

Para conocerla debemos seguirle la pista en un mundo de libros. Un mundo en el cual ella se esconde, tímida y constante, porque sabe que la buscamos. Siempre va delante de nosotros para dejar un indicio engañoso, alguna señal que no resulte fácil desentrañar. (Prestigiacomo, 2000: contratapa)

En realidad, a lo que alude, que será retomado en otros paratextos, es a encontrar a la autora en los cuentos, en una suerte de lectura autobiográfica a la que solamente se accede cuando se reconocen esas “señales”, es decir, las pistas de una lectura que exige ciertos conocimientos previos para ingresar. Asimismo, podemos retomar el título de “cuentos difíciles”, en tanto es un “juego de escondidas” en el que debemos buscar a la autora, y en esa dificultad, implícitamente, se está proponiendo a la antología como capaz de allanar con sus propuestas la lectura. Lo que se expone entonces es la justificación del recorte propuesto, y en él observamos el cruce de intereses entre los contenidos de la enseñanza literaria y la defensa de los criterios de la propia selección, los cuales buscan autolegitimar sus paratextos en tanto se vuelven objetos de estudio.

Obstáculos y hallazgos

En este recorrido como becarie en pandemia, encontré por un lado dificultades propias de mi objeto de estudio, dado que es un objeto híbrido, que aborda materiales escolares, y que por lo tanto exige aportes múltiples tanto de la Teoría Literaria como de la Didáctica. Entonces, al cursar la Maestría, los seminarios en pocas oportunidades se vinculaban directamente con la temática. Pero de ello surgen los hallazgos, porque cursé algunos que no trabajaban directamente mi objeto de estudio pero que permitían ser puntos de profundización en aspectos centrales al proyecto. Además, la cursada virtual me estimuló a cursar seminarios a los que tal vez no habría asistido en la presencialidad, en tanto me facilitaba organizar los tiempos laborales y esto me predisponía a experimentar otras propuestas.

En el contexto de pandemia, la virtualidad implicó y exigió aprender a convivir con recursos digitales. Las aulas se volvieron virtuales y fomentó la incorporación abrupta de diversas herramientas digitales. La materialidad que es eje de mi objeto de estudio en la investigación, pasó a ser una cuestión de interés en todas mis actividades. Antes cuando pensaba en lo escrito priorizaba la letra y el papel, ahora no podía desentenderme de la letra e imagen, la letra y la pantalla. En la emergencia, lo que antes pocas veces había intentado, se volvió una exigencia cotidiana, debía armar presentaciones (usar PowerPoint, Prezi, Genially, entre otros) generar videos (Inshot, Capcut, Proshow) o podcast (Audacity). Lo anterior también resulta en hallazgos, en un caudal de conocimientos sobre uso de herramientas digitales que supera el tiempo de la pandemia y que son funcionales a la tarea del becarie.

Asimismo, en esos años participar en congresos y jornadas fue en ciertos aspectos más accesible. A modo de ejemplo, en 2020 pude participar y exponer en el *I Encuentro de jóvenes investigadores «En los márgenes de la literatura»*

en la Universidad de Salamanca, o en 2021 en el *III Encuentro Latinoamericano del Libro, la Edición y la Lectura* organizado por El Instituto Caro y Cuervo, la Universidad de Antioquia, el Politécnico Grancolombiano y la Universidad Jorge Tadeo Lozano. Intentar repetir lo anterior actualmente significaría pensar en otros tiempos y obviamente en otros costos.

Por lo tanto, a pesar de la pandemia, pude sostener la investigación propuesta y cumplir con la cursada de la Maestría en Letras Hispánicas, encontrándome en este momento dedicada a la escritura de su tesis. En este punto es interesante comentar como parte de la vida becaria que además de pensar en los objetivos de la presente investigación, se debe prever cierta visión de futuro, por lo que durante el desarrollo de la investigación también debí dedicar tiempo a prepararme en la presentación a otras becas. De este modo, el último año de beca A, también fue el momento de realizar la inscripción al Doctorado en Letras, que incluye el Plan con el Proyecto de Investigación inicial y la entrevista de admisión. Además, fue en ese mismo tiempo que presenté el proyecto para la Beca Categoría B (UNMdP), que finalmente obtuve, pero para comenzar un recorrido becaria ahora en un nuevo contexto pospandémico.

Conclusiones

En este recorrido como becaria de investigación logré profundizar en el análisis de los protocolos de lectura de las antologías propuestas, y también descifrar protocolos administrativos.

Por un lado, desde el análisis de los protocolos de las antologías se pudo observar cómo los paratextos que las acompañan instauran un modo de leer coherente con el lector esperable (“escolar”). Así estas clasifican y analizan los textos desde determinados ingresos (por género, por zona, por autor), porque, contrariamente a una literatura que presente desvío o indefinición, en la institución escolar a menudo se busca “domesticarla”, es decir, estructurarla para luego poder estudiarla, generando una producción de significado homogénea. De este modo, encontramos en los paratextos un énfasis didáctico por explicar limitando el significado, definiendo y precisando conceptos, refiriendo a otros textos a partir de paráfrasis o citas que eviten la búsqueda por fuera del libro escolar. Se representa de este modo a la lectura literaria como una práctica que requiere erudición, que puede ser guiada, y en la que habría interpretaciones “correctas”. Se propicia un modo de leer en el que la teoría antecede a la lectura y se dificulta la posibilidad de que el lector pueda discutir estos supuestos teóricos descontextualizados y fragmentados, no advirtiendo lo que Kuentz (1992) encuentra como común a todo manual: que en lugar de texto es un conjunto de citas.

Por otro lado, desde los protocolos de vida becaria tuve que encontrar tiempos y formas de trabajo que me permitieran intentar cumplir los objetivos, de allí que también construí cierto protocolo de “supervivencia” becaria en pandemia. Iniciar y sostener la beca a pesar del contexto fue un desafío, pero también una ventana en la cuarentena, en tanto fue un intento por ver más allá. Por sostener cierto “orden” y esperanza de plazos en un mundo en el que no los había. No sabía cuándo dejaría el barbijo y saldría a caminar rodeada de gente sin temor al contacto, pero me proponía obtener una maestría. Lo anterior tal vez más que a supervivencia suene a alienación, y esto también atravesó el tiempo pandémico: sostener el rendimiento, más allá de lo fisiológico, más allá de caer en el

agotamiento y el desgaste, tal vez en la autoexplotación (Han, 2012). Más allá de ello, insisto en esta “ventana” que significó la beca en pandemia, incluso en el contexto más extraño y distópico, otra vez, la Universidad Pública me brindó oportunidades.

Bibliografía

- ACHÚGAR, H. (1989). El poder de la antología / la antología del poder. *Cuadernos de Marcha*. 46, 55-63.
- ALVARADO, M. (1994). *Paratexto*. Buenos Aires: Eudeba.
- BARONZINI A., CORDOBES A. y SORZONI R. (selección y notas). (2001). *Cuentos con espectros, sombras y vampiros (antología)*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- BOMBINI, G. (1991). *La trama de los textos. Problemas en la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- BOMBINI, G. (2004). *Los arrabales de la literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- BOMBINI, G. (junio, 2017). Mediación editorial. Una dimensión pendiente en las consideraciones sobre el canon escolar. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura*, 2 (4), 19-34. Recuperado de: <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/download/2198/2309>
- BOURDIEU, P. (2009). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.
- BRACERAS E. (selección y notas). (2000). *Cuentos con humanos, androides y robots (antología)*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- BRACERAS E. y LEYTOUR C. (selección y notas). (1994). *Cuentos con detectives y comisarios (antología)*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- CARDAMONE, R., DI LISCIA, M. R. y LOBOS, O. (2000). *Cuentos regionales argentinos (La llanura pampeana)*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- CHARTIER, R. (1993). *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*. Barcelona: Gedisa.
- CHARTIER, R. (1996). *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*. Barcelona: Gedisa.
- CHARTIER, R. (2000). *Las revoluciones del libro*. Barcelona: Gedisa.
- CHARTIER, R. (2005). *El presente del pasado: escritura de la historia, historia de lo escrito*. México: Uni. Interamericana
- CUESTA, C. (2003) *Los diversos modos de leer en la escuela. La lectura de literatura como práctica sociocultural*. Tesis de grado. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1058/te.1058.pdf>
- DE DIEGO, J. L. (2019). *Los autores no escriben libros*. CABA: Ampersand.
- GENETTE, G. (1989). *Palimpsestos*. Madrid: Taurus.
- GRAMUGLIO, M. T. (1983). *Cuentos regionales argentinos (Buenos Aires)*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- HAN, Byung-Chul. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- HERMIDA C. (2002) Enseñar a ser nación: la Historia de la Literatura Argentina de Ricardo Rojas. *Gestão em Ação Salvador*, 5 (2), 39-51.
- HERMIDA, C. (2015). Lecturas para la democracia. Figuraciones del lector en los proyectos culturales del Primer Centenario Argentino. En *IX Congreso Internacional Orbis Tertius “Lectores y lectura”*. Ensenada, 3 al 5 de junio de 2015. Recuperado de: https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8663/ev.8663.pdf

KUENTZ, P. ([1972] 1992). El reverso del texto. En Bombini, G. (comp.). *Literatura y Educación* (34-65). Buenos Aires: CEAL.

LABEUR, y GANDOLFI G. (selección y notas). (1998). *Y usted, ¿de qué se ríe? (antología de textos con humor)*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.

LUDMER, J. (2015). *Clases 1985. Algunos problemas de teoría literaria*. Buenos Aires: Paidós.

PANESI, J. (2001) "Protocolos de la crítica: los juegos narrativos de Tamara Kamenszain". *Boletín del centro de estudios de Teoría y Crítica Literaria*, (9), 104-115.

PIACENZA, P. (2012). Lecturas obligatorias. En Bombini (comp.) *Lengua y Literatura. Teorías, Formación docente y enseñanza* (107-124). Buenos Aires: Editorial Biblos.

PRESTIGIACOMO, R. (2000). *Cuentos difíciles (antología de Silvina Ocampo)*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.

SAPIRO, G. (2017). *La sociología de la literatura*. Buenos Aires: FCE.

TOSI C. (2021/2022). Formatos de literatura escolar. Acerca de las políticas estatales y editoriales en torno a los materiales literarios destinados a la escuela. *Cuaderno 124 | Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, 127-146. Recuperado de: <https://dspace.palermo.edu/ojs/index.php/cdc/article/view/4421/6120>.

DECÁLOGO DE LA PERFECTA BECARIA. DERIVAS PARA (RE)PENSAR LAS PRÁCTICAS DE INVESTIGACIÓN

Ma. Ayelén BAYERQUE
(CELEHIS) Facultad de Humanidades, UNMDP – CONICET

Lucía COUSO
(CELEHIS) Facultad de Humanidades, UNMDP – CONICET

Mariela GÓMEZ
(CELEHIS) Facultad de Humanidades, UNMDP – CONICET

Resumen. En el siguiente trabajo problematizamos el rol del becario a partir de diversas narrativas de nuestras experiencias. Para esto, reescribimos el “Decálogo del perfecto cuentista” de Horacio Quiroga en una maniobra de torsión que hace foco en la figura del becario. Esta versión que damos a conocer aquí entrama nuestras subjetividades con saberes tácitos de los últimos años. Estos saberes constituyen el currículum oculto de nuestra tarea cotidiana y hemos encontrado en el discurso humorístico ficcional una forma de condensar la construcción de conocimientos colectiva sobre las prácticas implicadas en una beca. Nos proponemos, entonces, desde una narrativa no habitual en el género ponencia tratar de comunicar aquello que circula en los pasillos de la facultad, los audios de whatsapp y en los espacios recreativos que la labor investigativa invade. En primer lugar, hacemos una breve síntesis del recorrido previo de cada una de las becarias que suscriben a este trabajo. Luego, comentamos brevemente el texto de Quiroga para pasar a nuestro decálogo. Cada uno de los puntos de la lista está acompañado de una escena de algo que hayamos transitado y una breve reflexión tomando aportes teórico-críticos.

Palabras clave: investigación sobre la lectura, lectura, literatura de ficción, análisis literario.

Abstract. In the following work, we problematize the role of the intern based on various narratives from our experiences. For this purpose, we rewrite Horacio Quiroga's "Decalogue of the Perfect Storyteller" in a twisting maneuver that focuses on the figure of the intern. This version we present here intertwines our subjectivities with tacit knowledge from recent years. This knowledge constitutes the hidden curriculum of our daily tasks, and we have found in fictional humorous discourse a way to condense the collective construction of knowledge about the practices involved in an internship. Our intention, therefore, is to communicate from a non-traditional narrative in the conference genre what circulates in the hallways of the faculty, WhatsApp audio messages, and in the recreational spaces that research work invades. First, we provide a brief summary of the previous journey of each of the interns who contribute to this work. Then, we briefly comment on Quiroga's text before presenting our own decalogue. Each item on the list is accompanied by a scene from our own experiences and a brief reflection drawing on theoretical and critical contributions.

Keywords: research on reading, reading, fiction literature, literary analysis.

§

Introducción

Al recibir la convocatoria para estas jornadas, como becarias y compañeras de grupo de investigación nos preguntamos qué podríamos aportar a quienes comparten nuestro trayecto.¹ En especial, recordamos el momento que viene después del festejo de obtener la beca. Esos primeros pasos en los que el panorama de hacia dónde ir no está tan claro. ¿Qué hacer?, ¿cuál es nuestro trabajo?, ¿cómo se llena el día, la semana, el mes, el año?: ¿leer?, ¿escribir?, ¿presentar ponencias o artículos?, ¿colaborar en el grupo de investigación?, ¿en la revista? Infinitas preguntas, infinitos senderos se despliegan.

Investigando un poco al respecto, notamos que no estábamos solas en nuestras incertidumbres. Así, lo recupera también Howard Becker (2014) al describir las inquietudes de sus estudiantes:

Desde cierto punto de vista, mis discípulos estaban describiendo síntomas neuróticos. Sin embargo, desde una perspectiva sociológica esos síntomas eran rituales mágicos. Según Malinowski (1948, pp. 25-36), las personas realizan esa clase de rituales para influir sobre el resultado de algún proceso que no creen poder controlar racionalmente (21).

Ya algo más sosegadas, viendo que nuestra experiencia no era ni única, ni especial, sino común a un colectivo, decidimos que era un buen momento para ordenar y reflexionar sobre las estrategias que fuimos desarrollando a la largo de estos años. Por otra parte, estas conversaciones no eran nuevas, es decir, no iniciaron a partir de esta convocatoria. Sino que ya habitaban de forma constante, continua, permanente e inacabada nuestros días como investigadoras. Solo que, en general, dedicamos el tiempo *laboral* a hablar de nuestros objetos y desarrollos y el de la *pausa* (la del almuerzo, de la merienda o, más de una vez, la de los espacios recreativos que la labor investigativa invade) a cómo sobrellevar la tarea. En esta instancia, pretendemos compartir esas conversaciones y reflexiones, las que llenan el tiempo de las aparentes pausas en las que la investigación y la tesis también se están construyendo. Es nuestra esperanza que sirvan a otras que encaran este camino.

Para estar en sintonía con el tono de las pausas, decidimos presentar un texto ensayístico que, como si fuera poco, intenta apropiarse de algunas estrategias

¹ Adherimos al enfoque que promueve el uso de un lenguaje que evite los estereotipos y la discriminación, que permita visualizar a las mujeres y otras identidades de género. En este trabajo seguimos la “Guía para el uso de un lenguaje inclusivo” (Secretaría de Bienestar de la Universidad Nacional de Mar del Plata, 2020) publicada por la Secretaría de Bienestar de la UNMDP. Derivado de ello y de que quienes relatamos estas experiencias y reflexiones nos autopercebimos de género femenino, utilizamos las formas femeninas en el título, sin por ello considerar que estamos excluyendo a otras identidades de género que puedan relacionarse con nuestros aportes.

de la ficción narrativa². Así, dimos con el “Decálogo del perfecto cuentista” de Horacio Quiroga (1927). Sumado a nuestra pasión por las listas, el decálogo nos brindó una estructura para explorar nuestras experiencias desde una mirada reflexiva y propositiva. Plagiando y distorsionado la propuesta del narrador uruguayo-argentino, reescribimos sus preceptos en aras de dar con la perfecta becaria, si tal cosa existiere.

Entramadas entre sus máximas, se encuentran muchos de los saberes tácitos (Polanyi, recuperado por Schön, 1998) dispersos en nuestras conversaciones y pocas veces explicitados en forma ordenada.³ Encontramos aquí productivas las conceptualizaciones en torno al trabajo artesanal que desarrolla Richard Sennett (2009). En ese sentido, sostenemos que los procesos de la investigación y los procesos de la escritura de la tesis están altamente imbricados entre sí y se configuran como labores artesanales. Como señala el sociólogo:

Es posible que el término “artesanía” sugiera un modo de vida que languideció con el advenimiento de la sociedad industrial, pero eso es engañoso. “Artesanía”, designa un impulso humano duradero y básico, el deseo de realizar bien una tarea, sin más. La artesanía abarca una franja mucho más amplia que la correspondiente al trabajo manual especializado. Efectivamente, es aplicable al programador informático, al médico y al artista: el ejercicio de la paternidad, entendida como cuidado y atención de los hijos, mejora cuando se practica como oficio cualificado, lo mismo que la ciudadanía (20).

Así, las tres coincidimos en que la invasión de los tiempos de la pausa, la necesidad de comunicar y compartir nuestras experiencias se vincula con esta pulsión del compromiso artesanal: el deseo de hacer bien nuestra tarea, el deseo de construir en cada oportunidad un objeto de conocimiento original y valioso, único, como cada artesanía.

Estos saberes tácitos constituyen el currículum oculto de nuestra tarea cotidiana y hemos encontrado en el discurso humorístico ficcional una forma de condensar la construcción de conocimientos colectiva sobre las prácticas implicadas en una beca de investigación. Nos proponemos, entonces, desde una narrativa no habitual en el género ponencia, tratar de comunicar aquello que circula en el tiempo y espacios de la *pausa* en los pasillos de la facultad, en los audios de whatsapp y en tantos territorios que la beca invade de a poco.

En las líneas que siguen, hacemos una breve síntesis del recorrido previo de cada una de las becarias que suscriben a este trabajo. Luego, definimos brevemente el género decálogo e introducimos el propio. Cada uno de los puntos de la lista está acompañado de una escena de algo que hayamos transitado y una breve reflexión tomando aportes teórico-críticos.

Recorridos hacia la madriguera

² Cabe señalar que las tres somos Profesoras en Letras y que nuestras investigaciones abordan la lectura literaria por lo que la ficción en sus múltiples formas nos acompaña de forma permanente.

³ Como antecedente de esta ponencia, podemos enumerar el trabajo de Mariela Gómez en conjunto con Luciana Salandro, “La edificación de un hogar doctoral. Reflexiones sobre trayectos doctorales compartidos” (Gómez y Salandro, 2020).

Podemos imaginar que, al menos en *las humanas*, la tarea de los becarios y los investigadores parece asumirse en la soledad de los libros y el repiqueteo del teclado. A esta representación del *ratón de biblioteca*, nos gustaría imprimirle otra, vinculada con los espacios compartidos, *las madrigueras* que juntan, refugian y sostienen las diversas tareas de quienes compartimos esta experiencia de trabajo y estudio. Decidimos escribir este trabajo juntas porque tenemos varias cosas en común, coincidencias que hacen que nuestras trayectorias profesionales, pero también personales, se crucen una y otra vez. Las tres somos Profesoras en Letras y estamos atravesando nuestros posgrados (aunque nos encontramos en diferentes estadios de ese proceso). Pertenece al grupo de investigaciones en Educación y lenguaje dirigido por la Dra. Carola Hermida y codirigido por la Dra. Mila Cañón. Integramos el equipo editorial de *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, donde ocupamos diversos roles. Formamos parte de la cátedra de Didáctica Especial y Práctica Docente del Profesorado en Letras. Lucía y Ayelén trabajan juntas también en el Seminario de Enseñanza de la lengua materna y la literatura, y forman parte de la ONG Jitanjáfora. Redes sociales para la promoción de la lectura y la escritura.⁴ Mariela participa de proyectos de extensión en la Escuela Secundaria en el grupo de extensión Bisagras entre la Escuela y la Universidad⁵. Las tres hemos sido financiadas en algún momento por la Universidad Nacional de Mar del Plata para avanzar en nuestros recorridos de posgrado. Además, todas compartimos algunas obsesiones como se podrá evidenciar en este trabajo. Una de ellas es el gusto por las listas.

Maria Ayelén Bayerque logró la beca de investigación tipo A en 2018, año que marca su iniciación como *becaria*. Cuando compartimos esta experiencia estaba en el último año de la beca tipo B. En ese marco, escribía la tesis de la Maestría en Letras Hispánicas. Su tema de investigación es: “Modos de leer Malvinas: operaciones de apropiación de la literatura en el Plan Nacional de Lectura (2006-2012)” y en él se cruzan tres ejes de estudio: las políticas públicas, la lectura y Malvinas. Además de sus tareas como becaria, es docente de Prácticas del lenguaje y de Literatura en el Nivel Medio.

Lucía Belén Couso, por su parte, obtuvo, al igual que Ayelén Bayerque, las becas de la UNMDP y la de finalización de doctorado de CONICET. Es Doctora y Profesora en Letras y docente en el Departamento de Letras de nuestra universidad. Desde el 2005, un año después de ingresar al profesorado, comenzó a trabajar con problemas en torno a la literatura para niños, niñas y jóvenes, un objeto de estudio que sigue explorando. Su tesis doctoral, “La literatura en pugna. Operaciones de la crítica en el campo de la literatura argentina para niños (1956-1976)”, por ejemplo, indaga sobre los discursos

⁴ Jitanjáfora. Redes sociales para la promoción de la lectura y la escritura es una asociación civil sin fines de lucro de la ciudad de Mar del Plata. Sus antecedentes se remontan a 1999, con la formación de un grupo de extensión universitaria que fue desarrollando diversos proyectos. Uno de sus objetivos principales es fortalecer la formación de mediadores culturales entre niños – jóvenes y la cultura escrita.

⁵ El Grupo de extensión “Bisagras entre la Escuela y la Universidad” de la Facultad de Humanidades de la UNMDP se crea en 2020. Es el resultado de la continuidad de proyectos desde 2017 destinados a fortalecer las trayectorias escolares de estudiantes en contextos urbanos vulnerados de la ciudad de Mar del Plata. Entre sus líneas de acción principales se encuentra el desarrollo de acciones en territorios escolares y la reflexión y sistematización de experiencias destinadas al desarrollo de líneas de investigación socialmente relevantes.

críticos de esta época, sus protocolos de lectura y escritura y las representaciones de literatura, lector y niño que se desprenden de ellos. Finalmente, el recorrido de Mariela Gómez en el mundo de las becas de investigación comienza en su periodo de estudiante (consiguió una beca de estudiante avanzada en 2010 en el área de estudios filológicos sobre el griego antiguo). Sin embargo, después de graduada, se distanció de la actividad hasta 2017 cuando comenzó a cursar el Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación de la UNR. En 2019, obtuvo la beca de investigación tipo B de la UNMDP, para avanzar con el trabajo de campo. En la actualidad, tiene una beca de finalización de doctorado de CONICET. La mayor parte de su trabajo en escuelas secundarias lo lleva adelante en comunidades socioeducativamente vulneradas de donde surgen sus intereses de investigación. En términos técnicos, se pregunta por los sentidos que construye esta comunidad de estudiantes al leer en las clases de literatura de la EES 59 dado que se trata de una nueva comunidad en la escuela secundaria obligatoria solo desde 2006. Sus lecturas, sus sentidos, sus apropiaciones, le permitieron desarrollar la categoría *Lecturas bárbaras*.

Ordenar la madriguera

Cuando empezamos a proyectar este trabajo, lo hicimos a partir de la convicción de que nuestra experiencia como becarias podía ser valiosa para otras personas. Ha sido muy importante en nuestro recorrido transitar este camino en compañía, a contramano del sentido común que plantea que la investigación o el trabajo de les becaries es solitario *per se*. En este sentido, nos pareció coherente con nuestro quehacer cotidiano, escribir este trabajo de forma grupal, en un intento de recuperar la polifonía que atraviesa nuestras reflexiones y charlas casi a diario.

En un inicio, pensamos en hacer una lista acerca de las ocupaciones de la becaria, pero luego vino a nuestra mente el “Decálogo del perfecto cuentista” de Horacio Quiroga (1927) y la posibilidad de realizar una reescritura. Según la definición de la Real Academia Española, un decálogo es un “conjunto de normas o consejos que, aunque no sean diez, son básicos para el desarrollo de cualquier actividad” (RAE, 2022). Uno de los más famosos exponentes de este género son los diez mandamientos de la religión cristiana. Si bien podríamos haber tomado esta base para reescribir el nuestro (y por ejemplo decir que “Amarás tu tema de investigación por sobre todas las cosas”), consideramos que se atenía más a nuestra formación recuperar a Quiroga. Además, su decálogo nos permite apropiarnos del género y de algunos de los sintagmas que construye el escritor para entramar nuestras subjetividades con saberes tácitos, como ya dijimos, el currículum oculto de nuestra tarea. Tomaremos el *modus operandi* de otro amante de las listas. Como Ítalo Calvino en “¿Por qué leer los clásicos?” (1993), iremos comentando cada ítem.

Decálogo de la perfecta becaria

La poeta Laura Wittner (2001) termina su poema “La pantalla”, un sustantivo que deviene lugar para les becaries y tesisistas, con los sugestivos versos “comienza un día de lluvia, uno duerme/ o hace listas” (s.p.). Y un poco es así. Mientras sale el sol y el tiempo cambia la estación, las tareas de quien participa de la vida

académica se acumulan en agendas digitales o analógicas, cuadernos y papelitos de todo color y tamaño. Les becarios dormimos –o cualquier otra actividad vinculada con la vida no académica– o escribimos la tesis, viajamos o cursamos un seminario, nos divertimos o asistimos a un simposio y, con suerte, la “o” disyuntiva que separa se convierte en una “y” copulativa que une. Es por esta aparente disyunción que muchas veces nos hacemos preguntas sobre cómo llevar esta tarea adelante ¿qué hago con mis listas? Como adelantamos en el párrafo anterior, les compartimos entonces un decálogo, otra forma de la lista.

1. ¡Oh, capitán, mi capitán! Cree en tu directora –o codirectora– como si fuera Dios mismo (aunque no lo sea). La elección de esa persona debería responder a: “Lo real, lo posible, lo necesario”.

En nuestra madriguera, como en todo hogar, lo primero es preocuparse por tener buenos cimientos. En el caso de las becas de investigación, están en buena parte determinados por la elección del director. Delia Lerner (2001) reflexiona acerca de la formación de los lectores en su libro llamado *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Con esos sustantivos hace referencia a tres dimensiones diferentes a tener en cuenta en el trabajo escolar. En una caprichosa asociación, estos sustantivos nos resuenan en vínculo con la elección de le director. Lo real porque hay que partir de las posibilidades que fácticamente tenemos de elegir; lo posible en el sentido de que esa persona tiene que poder y querer; lo necesario en función del tema de investigación y de la instancia en la que nos encontremos (postulación a beca, elección de dirección de tesis). Es un vínculo en el que puede haber tensiones...

2. La vida es una caja de bombones. La tesis, no. Deberás elegir un tema de investigación sabroso y pequeño porque te acompañará durante varios años y no queremos empacharnos.

El caso de Lucía es un ejemplo sobre los modos, muchas veces fortuitos, en los que construimos un dispositivo de investigación o nos topamos con nuestras hipótesis de trabajo. El primer proyecto con el que obtuvo una beca versaba sobre un corpus de literatura para niños escrita y publicada en Argentina, entre 1930 y 1965. Una de las hipótesis de ese proyecto era que la crítica, desde 1980 hasta la actualidad, instalaba en el canon a un grupo de autores u obras muy acotado que se veía obliterado por el “efecto Walsh” o la “versión Walsh de la infancia” (en palabras de Díaz Ronner, 2011) y las poéticas *surgidas* luego de la vuelta a la democracia. Esta hipótesis la condujo a la búsqueda y a la lectura de la producción crítica contemporánea a los textos literarios que estudiaba porque quería saber cómo habían sido leídos, cómo habían sido ubicados dentro del campo en su tiempo, qué sistemas teórico críticos o ideológicos se cruzaban en los modos de leer esos textos por los adultos que los seleccionaban como editores, docentes o críticos, y en ese sentido, si existía algo así como *críticos* de la literatura para niños y niñas.

Este fue su primer avistamiento de esa zona del campo, la zona de la crítica, y se encontró con un nombre y un libro: *El cuento literario infantil* de Dora Pastoriza de Etchebarne de 1962. A Lucía le pasó con este libro, lo mismo que le pasaría a cualquier lector contemporáneo: le generó estupefacción, irritación, risa y

admiración (era el resultado de una tesis doctoral). Por su formación, a estas sensaciones se sumaron las preguntas sobre las representaciones de la lectura, los niños y los libros en Argentina y por supuesto, las ganas de escribir. El encuentro con este material, además, provocó un viraje en las lecturas que derivó en un cambio del objeto de trabajo, un pasaje de la literatura a la crítica. Y este cambio se dio, a pesar de encontrarse al final de una beca.

Sin embargo, dentro de las primeras ideas que Lucía había formulado para pensar un proyecto de investigación sobre literatura para niños se encontraba el trabajo con la crítica. En aquel momento, esta idea resultaba inviable por numerosas cuestiones. En particular, cuando formuló aquellos planes para becas que no consiguió, todavía la literatura para niños como objeto de trabajo era considerada marginal y, en consecuencia, una investigación sobre la crítica de un arte sin prestigio académico parecía, para muchos, imposible de financiar. Ayelén, por su parte, también vivió algunas vicisitudes respecto a su tema de investigación. Las preguntas acerca de las formas de narrar la violencia y la guerra en textos literarios editados para jóvenes hicieron que, al momento de su incorporación al Grupo de investigaciones en Educación y Lenguaje dirigido por la Dra. Carola Hermida, decidiera formar un corpus crítico para analizarlo con mayor profundidad. Luego vinieron las presentaciones a beca, el armado de nuevos proyectos, la escritura de ponencias y artículos, etc. En los análisis introductorios realizados sobre el corpus inicial, Malvinas siempre ocupaba un lugar especial, se convertía en un subtítulo con peso propio que se diferenciaba de la dictadura. Fue por ese motivo que decidió pasar la cuestión a primer plano.

3. Busca un becarie que ya lo haya hecho antes: pégatele como la voligoma al papel. Arma un grupo de trabajo con investigadores en formación. Un trabajo solitario no necesariamente se hace solo.

Es momento de señalar que nuestra madriguera no se limita solo a nosotras tres. A lo largo de estos años, desde nuestro encuentro en GRIEL (Grupo de Investigaciones en Educación y Lenguaje), hemos ido construyendo, sumándonos y articulando espacios similares a aquellos talleres artesanales medievales que describe Sennett (2009).⁶ En ellos, ponemos en común muchos sentires, incertidumbres, angustias y pesares administrativos. Son estos espacios los que nos permiten habitar eso que a nuestras ordenadas mentes llenas de *checklist* les resulta desagradable:

Para llegar a la meta, el proceso de trabajo tiene que hacer algo que a la mente bien ordenada le resulta desagradable: cohabitar temporalmente con la confusión, con movimientos equivocados, faltos puntos de partida, callejones sin salida. Lo cierto es que en la tecnología, lo mismo que en el arte, el artesano que indaga va más allá de un simple encuentro fortuito con la confusión; la crea como medio para comprender los procedimientos funcionales (199).

De esta forma, en nuestra madriguera, la conversación fluye de manera relativamente caótica como si fuera una creación artística, dando lugar a esos

⁶ En la página web, que también es producto del trabajo de Lucía y Mariela como becarias, pueden conocer a las otras navegantes que integran nuestra madriguera - barco de investigación. <https://www.griel.com.ar/inicio/qui%C3%A9nes-somos>

intersticios donde surgen nuevos hallazgos, ideas e, incluso, nuevas preguntas. Esos intercambios se asemejan a la poética definición que nos regala Jorge Larrosa (2015) cuando dice que la conversación:

no está en que al final se llegue o no a un acuerdo... por el contrario, una conversación está llena de diferencias y el arte de la conversación consiste en sostener la tensión entre las diferencias... manteniéndolas y no disolviéndolas... y manteniendo también las dudas, las perplejidades, las interrogaciones... y eso es lo que la hace interesante... por eso, en una conversación, nunca hay una última palabra... por eso una conversación puede mantener las dudas hasta el final, pero cada vez más precisas, más elaboradas, más inteligentes... por eso una conversación puede mantener las diferencias hasta el final, pero cada vez más afinadas, más sensibles, más conscientes de sí mismas... por eso una conversación no termina, sino que, simplemente, se interrumpe... y se pasa a otra cosa... (172).

Esas preguntas, esas respuestas a medias, esas incertidumbres, nos permiten, al menos, profundizar en ese saber tácito (Polanyi en Schön, 1998) de la becaria artesana. Es decir, aproximarnos un poco a ese saber que no es decible, que nace y se imbrica en la propia práctica de la investigación y que es el objeto de la presente ponencia. Además, y como si fuera poco, se destruye la representación del investigador como un creador solitario. Quienes comparten estos talleres, los planeados, los improvisados y los fortuitos, están allí, entramados en la primera persona del plural con que escribimos las tesis que ya no son solo nuestras.

4. Ni lo intentes. Todos somos Chandler: tus amigos y tu familia nunca terminarán –o siquiera comenzarán– a entender qué es lo que hacés y de qué se trata tu trabajo.⁷

Una de las cuestiones que agobia a las becarias de las Ciencias Sociales y las Humanidades es la legitimación social de su tarea. En nuestro caso, pasamos de ser docentes a investigadoras (o continuamos con ambos roles en simultáneo). Ese cambio conllevó muchas explicaciones a nuestro entorno social. Somos científicas decíamos, pero nos respondían que no podemos serlo porque no usamos bata ni manipulamos tubos de ensayo. Como señaló Paula Bombara (2022) esa es la representación del científico que nos acompaña desde la infancia y de la que es muy difícil escapar. Así como decíamos más arriba, la representación del investigador de humanas es la de la soledad, los libros y las pantallas. Quizá, por ello sea que la Universidad no destina casi ningún espacio para que le becarie de humanas trabaje.⁸ En contraposición, a nadie se le ocurriría exigirle a un becarie de Ciencias Naturales que construya su propio laboratorio en casa...

⁷ Chandler es un personaje de la serie estadounidense *Friends* que se caracteriza porque su grupo de amigos nunca terminan de comprender a qué se dedica.

⁸ Vale mencionar que festejamos que, desde este año, la Facultad de Humanidades ha destinado un espacio en el piso 13 del edificio del Banco Provincia a una sala de investigadores.

En este marco de situación, Mariela decidió que era tiempo de autofinanciarse uno y alquiló una mesa en un cowork. Pasado unos meses, descubrió que era muy productivo trabajar en un espacio dedicado exclusivamente a la investigación. Claro que el espacio compartido le trajo, además de mucha concentración, nuevos lazos con personas que se dedican a tareas completamente distintas a la nuestra. La anécdota que queremos contar da cuenta de lo difícil que es transmitir en pocas líneas nuestro oficio. Hace unos días, Mariela se encontró casualmente con un grupo de sus compañeros almorzando cerca de la oficina y se pusieron a charlar mayormente de las ocupaciones y formaciones de cada uno. Luego de un rato de charla, en el que ella ya había contado su investigación y su tesis, uno de ellos se le acerca y le pregunta directamente: “Lo que yo no entiendo es cómo es tu jornada laboral...”. La verdad que Mariela no tuvo una respuesta porque nunca una jornada es igual a la otra.

5. El tiempo es oro, el tiempo del becario también. Diga que no, tanto a los demás como a sí mismo.

Este ítem tiene una doble entrada. Es decir, por un lado, creemos que por las fronteras difusas que la identidad de la becaria posee por definición, muchas veces no es muy claro qué tareas tenemos que realizar y cuáles podemos no hacer. En este sentido, es fundamental la relación con los colegas y, especialmente, con quien nos dirige, para poder establecer una confianza que nos permita, en principio, preguntar y tener claro las fronteras de nuestro trabajo. Algo que puede parecer muy sencillo, pero que no lo es.

Por otro lado, consideramos que la palabra *procrastinar*, que ha ingresado en nuestro vocabulario en los últimos años, también se relaciona con el manejo del tiempo que hacemos las becarias. Parece ser que este verbo proviene del latín *procrastināre*, postergar hasta mañana, pero también del griego antiguo *akrasia*, hacer algo en contra de nuestro mejor juicio (Lieberman, 2019). Quienes disponemos de cierta flexibilidad para realizar nuestras tareas debemos tener mucho cuidado en hacer un uso del tiempo lo más eficiente posible, ya que lo contrario va en detrimento de nuestro propio desempeño. Y no lo pensamos desde un enfoque productivista, sino a partir de la necesidad de un avance sostenido que nos lleve a cumplir con nuestros objetivos, cualesquiera sean.

6. Todo becario es plastilina: sucederán imprevistos –como una pandemia– a los que deberás acomodarte como Reed Richards⁹.

Lucía, por ejemplo, por la pandemia de covid-19 entre 2020 y 2021 no pudo visitar una serie de fondos bibliográficos importantes para su investigación. Recién a comienzos de 2022, pudo revisar los materiales que fueron apenas notas al pie, ideas para próximas investigaciones, nuevas fotocopias o notas para su archivo personal, porque la tesis ya estaba escrita. Lo cierto es que aun con las listas hechas de todo lo que queremos chequear, leer y revisar, no se puede hacer futurología. Y que incluso del molde un poco incierto que nos dio la pandemia, muchos pudimos sacar algo con forma de tesis.

⁹ Personaje del célebre cómic de Stan Lee y Jack Kirby *Los cuatro fantásticos*. Su habilidad es la de estirarse a límites casi infinitos.

Los imprevistos pueden ser de todo tipo, en cualquier instancia de la investigación. Así, Mariela al escribir su proyecto de tesis, pretendía observar las prácticas docentes en la asignatura Literatura para 5to y 6to año de una escuela en la que ella estaba a cargo de 4to. Sin embargo, la profesora de 6to año tomó una licencia por un tiempo extendido y no tuvo reemplazante. Casualmente, en 2019, antes de iniciar los registros, consiguió la beca de investigación de tipo B de la UNMDP, por lo que tomó la decisión de licenciar estas horas y registrar los modos de leer literatura de quienes hasta hace poco estaban a su cargo.

7. *Elige tu propia aventura*: una reunión académica en otra provincia siempre será una buena idea. Llévase una becarie amigue.

La madriguera no tiene por qué ser un lugar estático, podemos juntar los elementos que la conforman (computadoras, libros, cuadernos, cartucheras, café o mate, etc.) y trasladarla a otra ciudad si aparece un evento que nos interese. Participar de instancias de socialización de nuestro trabajo cuenta con al menos dos ventajas. La primera es el necesario momento de operar la transformación de nuestro discurso escrito a la oralidad, trasponer aquello que hemos pensado, desarrollado, elaborado y reelaborado para que sea escuchado por otros. Lo más probable es que esas personas no sean especialistas en los mismos temas que nosotras, por lo tanto, suele ser un gran ejercicio que implica descentrarse discursivamente. Cuando estamos muy inmersos en nuestro trabajo, esta acción puede ser compleja y desafiante. Por otro lado, escuchar qué investigan otros colegas de diferentes lugares del país nos da perspectiva acerca del campo de investigación en general y nos aporta ideas para nuestro propio trabajo o para el grupo que integramos.

Compartir la travesía con nuestras colegas habituales promueve las conversaciones en el sentido de Larrosa. Y también con otras personas. A partir de estos encuentros pueden tejarse redes con otras facultades y universidades, algo que con el tiempo aprendimos que es provechoso a nivel académico y humano.

8. Reducir, reutilizar y reciclar. Todo lo que escriba que no es la tesis YA ES LA TESIS, empezando por el proyecto de investigación.

Una cosa que conversamos mucho entre nosotras y que tratamos de divulgar fuertemente con nuestras compañeras del grupo de investigación que están en instancias previas a la nuestra, es que tanto el proyecto inicial, el plan definitivo, los artículos en revistas, las ponencias son líneas de la tesis. No son la tesis, pero son su hipotexto. Un lugar seguro al que podemos volver y un lugar firme en el que hacer pie. En relación con esta cuestión de lo escrito y lo por escribir, hace un tiempo nuestra directora nos envió esta cita por whatsapp que creemos que está vinculada con los puntos 8 y 9 del decálogo. La cita pertenece a Miguel Dalmaroni en *La investigación literaria* (2020):

¿En qué orden proceder para elaborar un proyecto? Lo peor que se puede hacer es comenzar por atorarse leyendo toda la bibliografía disponible sobre el tema. Cualquiera que comience a pensar en un posible tema de investigación conoce ya por lo menos algo de las fuentes y de la bibliografía. En el comienzo, entonces, conviene evitar

el quedar aplastado por las tesis, artículos y documentos acerca del tema antes de haber concebido algunas ideas provisorias pero de apariencia inicial prometedora (24).

Nadie, que sepamos, ha podido escapar por completo de sufrir este aplastamiento bibliográfico que desencadena un pánico a la hoja en blanco o una infinitud de notas sobre el texto leído... Cuando suceda, recetamos releer los puntos 1 y 3 de este decálogo.

9. Un fantasma recorre al becarie: es el fantasma de la tesis. En este sentido, recuerde: se escribe de una sola forma: escribiéndola (no leyendo).

Este fantasma nos pone de frente a una de las aristas más relevantes de la transformación de las tareas de quien estudia a las de quien investiga:

Estas tareas requieren, como hemos señalado antes, un nuevo posicionamiento enunciativo de quien se inicia en la investigación: de consumidor a productor de conocimiento, de lector de las publicaciones de otros a autor que argumenta a favor de su tesis (o postura) emergente de su propia investigación. Este cambio, que ha sido visto como una reconfiguración identitaria, suele estar acompañado de una fuerte sensación de inseguridad / ansiedad por parte del que escribe (Arnoux, 2004: 8)

Como señala Arnoux en el fragmento, se trata de pasar de consumir conocimiento a producirlo. Y no es un mero cambio de estilo, pasamos de ser un ayudante en el taller artesanal a ser quien toma decisiones, quien determina qué es lo que hay que hacer, quien fundamenta estas decisiones frente a una colectividad mucho más amplia.

Como decíamos al inicio de este trabajo, además, como artesanas estamos atravesadas por la necesidad de hacer bien. El inconveniente es cuando la necesidad se transforma en la obsesión de la perfección. Este aspecto, ya objeto del artículo de Mariela Gómez y Luciana Salandro, focaliza en una de las primeras tensiones entre el desarrollo de una investigación y la necesidad de cumplimentar los requisitos de la beca:

En este sentido, Sennett sostiene que “El artesano representa la condición específicamente humana del compromiso” (2009, p. 32) lo cual conforma una de las tensiones cotidianas que hemos habitado en nuestro trayecto compartido: la tensión entre «hacer de forma perfecta» frente a «hacer en tiempo y forma suficiente» (Gómez y Salandro, 2020: 263).

Se trata de la tensión entre patrones en conflicto que desarrolla el sociólogo: lo perfecto y lo absoluto frente a lo práctico. En consonancia, nos gustaría pensar la tesis como el anillo único, el que fue hecho para gobernarlos a todos. La tesis que debe escribirse para darle sentido a todas las otras labores que serían, en nuestra pequeña analogía, los anillos menores¹⁰. Un anillo lleno de poder, pero

¹⁰ Y ser como los anillos de los elfos que saben su lugar y no se someten al único a diferencia de los hombres que se convierten en sombras serviles sin creatividad propia.

también lleno de peligrosas obsesiones. Recordemos ser más Frodo que Gollum: no hay que adorar al anillo, sino llevarlo a destino. Vale recuperar a otro sociólogo para pensar en los procesos de la escritura, Howard Becker quien, al igual que Dalmaroni, nos conmina a confiar en nuestras intuiciones, a escribir sin detenerse mucho ni en la forma ni en el contenido pues esas son ideas que se están germinando:

Si una persona empieza a escribir desde el comienzo de su investigación -antes de haber reunido toda la información necesaria, por ejemplo-, podrá despejar más pronto sus pensamientos (Becker, 2014: 36).

Atado a esta idea, pensemos que la primera (segunda, tercera, cuarta...) versión no tienen que ser perfectas, ni definitivas como sugiere la tensión entre lo absoluto y lo práctico recién referida. Abandonemos la mala costumbre construida en algún punto de nuestra biografía escolar, de buscar la calificación más alta en el menor tiempo posible. En otras palabras, dispongámonos a reescribir con –al menos relativa– felicidad.

10. “Ten fe ciega no en tu capacidad para el triunfo, sino en el ardor con que lo deseas”. Ama a tu tema de investigación como a tu novia, dándole todo tu corazón.

En este último ítem, reescribimos uno de los puntos del decálogo de Quiroga. Él dice “ama a tu arte”. Nos atrevimos a cambiar esa palabra por un sintagma más representativo de nuestra tarea. La hipérbole enmascara algo en lo que creemos: si aquello que investigás te interesa, te tensiona, te hace pensar en muchas preguntas, te apasiona, todo es mucho más fácil (aunque nada indica que los procesos que desarrollamos los becarios sean sencillos).

Conclusiones

Otros escritores retomaron el texto de Quiroga (además de criticarlo, como hizo Jorge L. Borges). Por ejemplo, Silvina Bullrich en 1968 publicó su “Refutación del ‘Decálogo del perfecto cuentista’ de Horacio Quiroga”. No nos detendremos en esta nueva versión, pero sí hay dos frases de Bullrich (escritora best-seller argentina, especialmente en los años 50) que nos interpelan. Por un lado, ella explica que “los consejos son más fáciles de dar que de seguir.” Más allá de tomarnos el atrevimiento de elaborar una lista de cuestiones que sería deseable que los becarios tengan en cuenta, los ítems que desarrollamos han sido pensados en torno a nuestra experiencia personal, por lo que no pecamos de soberbias: probablemente no sean universales. Por otro lado, la autora sostiene que “Es más difícil perderse en un largo camino que en un camino corto”. La metáfora del camino para pensar en un proceso extenso, de dos, tres o cinco años, como suelen ser las becas nos parece apropiado para cerrar este trabajo. A diferencia de un trabajo de investigación convencional, esta ponencia no tiene conclusiones clásicas. De alguna manera, nuestras conclusiones acerca del problema que planteamos han sido desarrolladas en todo el texto. Son elaboraciones parciales, que muchas veces se reconfiguran o, en otros casos, solo se siguen confirmando a medida que pasa el tiempo. Una de las mayores

certezas es la que dio origen a esta presentación: queremos habitar nuestras actividades investigativas con otros.

Bibliografía

- ARNOUX, E., BORSINGER, A., CARLINO, P., DI STEFANO, M., PEREIRA C. y SILVESTRI, A. (2004). La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado. *Revista de la Maestría en Salud Pública*, 2 (3), 1-16.
- BECKER, H. (2014). *Manual de escritura para científicos sociales. Cómo empezar y terminar una tesis, un libro o un artículo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- BOMBARA, P. (15/04/2023). *¿El científico “loco” goza de buena salud? La configuración enunciativa del quehacer científico en obras literarias destinadas a niños y jóvenes*. Recuperado de <https://youtu.be/xoDbLyTU0eA>
- BULLRICH, S. (1968). Refutación del ‘Decálogo del perfecto cuentista’ de Horacio Quiroga. Recuperado de <https://www.casadeletras.ar/2016/05/17/refutacion-del-decalogo-del-perfecto-cuentista-de-horacio-quiroga/>
- CALVINO, Í. (1993). *Por qué leer los clásicos*. Recuperado de https://urbinavolant.com/archivos/literat/cal_clas.pdf
- DALMARONI, M. (2020). *La investigación literaria: problemas iniciales de una práctica*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- DÍAZ RONNER, (2011). *La aldea literaria de los niños*. Córdoba: Comunicarte.
- GÓMEZ, M. N., y SALANDRO, L. L. (2020). La edificación de un hogar doctoral. Reflexiones sobre trayectos doctorales compartidos. *Revista de Educación*, 19, 257-271.
- LARROSA, J. (2015). El arte de la conversación. En C. Skliar, *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia* (171-175). Buenos Aires: Miño y Dávila srl.
- LERNER, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Buenos Aires: FCE.
- LIEBERMAN, C. (26/03/2019). *Procrastinar no es un asunto de holgazanería, sino de manejo de las emociones*. Recuperado de <https://www.nytimes.com/es/2019/03/26/espanol/como-evitar-la-procrastinacion.html>
- QUIROGA, H. (1927). “Decálogo del perfecto cuentista”. Recuperado de <https://www.eternacadencia.com.ar/blog/taller-literario/item/decalogo-del-perfecto-cuentista.html>
- RAE (2022). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de <https://dle.rae.es/>
- SCHÖN, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan* (J. Bayo, trad.). Barcelona: Paidós.
- Secretaría de Bienestar de la Universidad Nacional de Mar del Plata. (2020). *Guía para el uso de un lenguaje inclusivo en la Universidad Nacional de Mar del Plata*. Mar del Plata: UNMDP. Recuperado de: <https://www.mdp.edu.ar/attachments/article/127/GUIA%20Lenguaje%20Inclusivo%20en%20la%20UNMDP.pdf>
- SENNETT, R. (2009). *El artesano* (M. A. Galmarini, trad.). Barcelona: Anagrama, S. A.
- WITTNER, L. (2001). *Las últimas mudanzas*. Bahía Blanca: Vox.

LECTURAS ESPIRALADAS E ITINERARIOS PERFORMATIVOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE UN MARCO TEÓRICO

Luciana BERENGENO
Facultad de Humanidades, UNMDP / ISTECONICET

Luis PORTA
Facultad de Humanidades, UNMDP / ISTECONICET

Resumen. Esta presentación se inscribe en el marco de una investigación doctoral titulada: “Devenir semilla; Configuraciones de los hábitats académicos desde una indagación biográfico-narrativa en el CIMED-UNMDP”. En esta instancia se comparte un avance de investigación que focaliza en los itinerarios de construcción de un marco teórico dispuesto a promover nuevos anudamientos entre lo educativo y lo político. Sostenido en las condiciones suscitadas por los marcos interpretativos/interpretantes de las pedagogías críticas, descoloniales y queer, y de la mano del pos-humanismos y los nuevos materialismos, el proyecto se apoya en narrativas (auto) biográficas para comprender las transiciones y cambios en las trayectorias de vida de los sujetos que en el ejercicio de las múltiples formas de conocer, delinean modos de (re) habitar la vida universitaria en los distintos escenarios en los cuales se manifiesta, ocupándonos de la docencia, la investigación, la gestión y la extensión universitaria. Desde un paradigma cualitativo, y con un enfoque hermenéutico-crítico, y a través de una indagación biográfico-narrativa, la autoetnografía transversalizará la investigación como forma narrativa privilegiada en la de generación de conocimientos. El planteo conceptual de la propuesta busca tematizar la reciprocidad entre los procesos de producción del conocimiento, los procesos de reconstrucción de la subjetividad y, consecuentemente, nuestra participación en el diseño de los mundos que habitamos. Esto implica, no solo, un ejercicio de ponderación de las distintas propuestas teóricas y metodológicas que constituyen los marcos interpretantes de la investigación, sino una reflexión profunda sobre los efectos performativos que el propio proceso de la investigación comporta, lo cual conlleva la necesidad de evidenciar el marco perceptual que enmarca la investigación.

Palabras clave: investigación narrativa; marco teórico, performatividad

Abstract. This presentation is part of my doctoral research titled: “Becoming a seed; Configurations of academic habitats from a biographical-narrative inquiry at CIMED-UNMDP”. In this instance, a research advance is shared that focuses on the itineraries of construction of a theoretical framework willing to promote new knots between the educational and the political. Supported by the conditions raised by the interpretative/interpretive frameworks of critical, decolonial and queer pedagogies, and hand in hand with post-humanism and new materialism, the project relies on (auto)biographical narratives to understand transitions and changes in the life trajectories of the subjects who, in the exercise of the multiple ways of knowing, delineate ways of (re) inhabiting university life in the different scenarios in which it manifests itself, dealing with teaching, research,

management and College extension. From a qualitative paradigm, and with a hermeneutic-critical approach, and through a biographical-narrative inquiry, autoethnography will mainstream research as a privileged narrative form in the generation of knowledge. The conceptual approach of the proposal seeks to thematize the reciprocity between the processes of knowledge production, the processes of reconstruction of subjectivity and, consequently, our participation in the design of the worlds we inhabit. This implies, not only, an exercise of weighing the different theoretical and methodological proposals that constitute the interpretative frameworks of the research, but also a deep reflection on the performative effects that the research process itself entails, which entails the need to demonstrate the perceptual framework that frames the investigation.

Keywords: narrative research; theoretical framework, performativity

§

Introducción

En el marco de las I Jornadas de Becarios de Investigación de la Facultad de Humanidades “Tendiendo puentes a la investigación” organizada por el Área de Investigación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, esta presentación se inscribe en una investigación doctoral, dirigida por el Dr. Luis Porta y co-dirigida por el Dr. Francisco Ramallo, titulada: “Devenir semilla; Configuraciones de los hábitats académicos desde una indagación biográfico-narrativa en el CIMED-UNMDP”¹. Al tiempo que participa de la investigación “Configuraciones de los hábitats académico: una indagación biográfico-narrativa sobre los procesos de subjetivación política en los modos de habitar la Universidad en la comunidad científica del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina, la cual responde a la Beca Interna Doctoral, otorgada por el CONICET en el 2022 y cuyo director es Dr. Luis Porta Vázquez y cuenta con la co-dirección de la Dra. María Marta Yedaide.

En la intención de tensionar las derivas teóricas que se propician en el andamiaje teórico del proyecto en curso, inicialmente compartiremos, brevemente, la investigación iniciática² que inspiró este Plan. “Devenir semilla Configuraciones de los hábitats académicos desde una indagación biográfico-narrativa en el CIMED-UNMDP” se desprende de una investigación primaria en la que nos propusimos comprender los modos en que las gestiones culturales se entraman con las con las pedagogías descoloniales. El actual proyecto se ilumina en la potencia germinal, que como fuerza vital guardan ciertas gestiones culturales empíricas en el diseño de mundos. En aquel recorrido investigativo trabajamos en colaboración con dos gestoras culturales empíricas quienes compartieron las

¹ Proyecto de Tesis de la Lic. Luciana Berengeno, doctoranda en Educación del Programa específico para la formación de investigadores en investigación narrativa, (auto)biográfica y biográfica en educación, Facultad De Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, 2021.

² Tesina de Licenciatura en Gestión Cultural titulada: “La descolonialidad en el gesto. Un estudio interpretativo de gestiones culturales empíricas a partir de experiencias en la comunidad de San Marcos Sierras, Córdoba, y Acantilados, Mar del Plata, Argentina”, dirigida por la Dra. María Marta Yedaide. Fecha de defensa: 22/02/2021. Nota final: 10 (diez).

formas en las que configuran sus prácticas. Indagar en las configuraciones de gestiones culturales supuso, en aquel entonces, recomponer el tejido que, en tanto empíricas recupera la experiencia de quienes las llevan adelante, reestableciendo el “nexo entre ser, poder y hacer” (Maldonado- Torres, 2013:12). Al comprometer su trayectoria vital en las gestiones que llevan adelante, los procesos de subjetivación de nuestras interlocutoras emergieron como un eje central para advertir el andar descolonial que se manifiesta en sus prácticas. Reinterpretadas como pedagogías descoloniales, estas gestiones culturales se presentaron como proyectos de inter-existencias, es decir, dieron cuenta de una voluntad política colectiva, habilitando la comprensión de que es en el agenciamiento de lo político, la subjetividad y las culturas donde esas gestiones culturales sientan las bases para que “lo culturalmente sustentable sea la concepción de la vida misma en condiciones de dignidad, no negociables” (Albán& Rosero, 2016: 39). Ese trayecto investigativo nos condujo a pensar en gestos semilla que traen a la existencia otras formas posibles de co-configurar los espacios que habitamos. Inspirado en el compromiso ético-político, con el propio proyecto vital y con el proyecto colectivo movilizan, expresado por las protagonistas de aquella investigación inicial, el actual proyecto amplifica los intereses hacia los cruces entre lo educativo y lo político (Porta & Yedaide, 2018) en los modos de habitar la Universidad.

Lo que se interpela en la propuesta que aquí desarrollamos y deseamos abordar con mayor sistematicidad son los modos particulares de habitar la academia que se configuran en el contexto específico de CIMED. En este contexto, se ha observado, en los últimos años, la generación de prácticas situadas, implicadas y parciales que han impulsado procesos de subjetivación política (Rolnik, 2019). Reflexionar sobre las resonancias de estas interacciones y reciprocidades en la configuración de la vida académica nos convoca a indagar en las trayectorias vitales y las tramas que dan cuenta de una forma particular de configurar la docencia, la extensión, la investigación y la gestión en la Universidad, en la intención de rastrear al futuro en las huellas de lo que estamos haciendo, porque como dice Raymond Williams (1984) “las formas de pensar el futuro, en su sentido más auténtico, equivalen a las formas de construirlo.”

A modo de contextualizar la presentación, inicialmente compartiremos, brevemente, el proyecto de investigación que motiva este escrito. Como podrá observarse, la inscripción integral de la investigación en un modelo rizomático (Deleuze&Guattari, 1998), complejiza el proceso a partir de las derivas teóricas que se propician en su andamiaje conceptual.

A partir de allí, presentaremos el primer mapa hemos construido para abordar las categorías fundamentales de la investigación. Como podrá advertirse, los mismos nos invitan a tensionar las condiciones de posibilidad del conocimiento, y desde allí, problematizar los avances en la reconstrucción conceptual de una propuesta que, como punto de partida reconoce los efectos performativos que el propio proceso de la investigación comporta. Desde estos enclaves las lecturas espiraladas, recursivas y concomitantes que colaboran en la construcción del marco teórico, en diálogo constante con las opciones metodológicas implicadas en su diseño, impulsan nuevas aperturas que convocan deslizamientos hacia una lógica relacional como marco perceptual de la investigación. Indagar y dar cuenta del encuadre que ciñe nuestra percepción se ofrece como un meta análisis del proceso de reconstrucción teórico que nos convoca a “enmarcar el

marco” (Butler, 2010:24) desde un marco previo que evidencie las categorías dese las cuales pensamos.

Una propuesta rizomática

Como hemos señalado, la investigación de referencia busca comprender los modos particulares de configurar hábitats académicos en el contexto específico de CIMED, donde, en los últimos años, se advierten singulares modos de habitar las funciones universitarias en todos los escenarios en los que se manifiesta. En la intención de profundizar en los procesos de subjetivación que se anudan en estos habitares, nos concentraremos en las biografías de los académicos que integran esta comunidad de práctica, de la que formamos parte. Para ello, una serie de preguntas/objetivos estructuran la propuesta para explorar diferentes dimensiones de la vida académica. En la intención de reconocer la manera en que se configuran y reconfiguran los espacios de aprendizaje, la participación estudiantil, la toma de decisiones colectivas y la construcción de conocimiento, a través de la implicancia en la subjetividad de los investigadores, centraremos la atención en las trayectorias vitales, las prácticas, experiencias y perspectivas de los miembros de la comunidad académica del CIMED. Con el propósito de advertir cómo se construyen y se transforman las dinámicas universitarias, y comprender los sentidos pedagógicos se implican en estos modos de enactuar (Varela, Thompson & Rosch, 1997) la vida académica, exploraremos lo(s) proyecto(s) de re-existencia(s) que emerge(n) en estos nuevos ritmos.

En este escenario, confiamos que el indagar en los vínculos que se establecen dentro de la comunidad académica y con otras redes y colectivos nos brindará la oportunidad de reflexionar sobre el papel de la agencia individual y colectiva en la vida universitaria. Asimismo, cabe destacar que el análisis de narrativas personales busca comprender los modos en que se entrelazan los eventos, las relaciones y los contextos en la configuración de las subjetividades; invitándonos a cuestionar los modos en que podemos ejercer nuestra influencia en la configuración de los entornos académicos, y promover la participación activa y crítica, para generar cambios significativos y sostenibles en la universidad. Tematizar estas relaciones invita a profundizar en las reciprocidades entre las trayectorias vitales, los procesos de reconstrucción subjetiva y las formas de configurar la docencia, la extensión, la investigación y la gestión en la Universidad.

Centrar nuestra atención en los procesos de configuración y reconfiguración de la vida universitaria, particularmente en el contexto específico del CIMED, resulta relevante, porque en los últimos años, se ha observado que la generación de prácticas situadas, implicadas y parciales (Haraway, 1991) han impulsado procesos de subjetivación política (Rolnik, 2019) entendidas como micropolíticas en el campo de la producción de la subjetividad y del deseo que siembran formas otras de pensar, actuar y habitar los territorios. En esta comunidad de práctica, las estrategias metodológicas y pedagógicas, adoptadas para la construcción de conocimiento socialmente relevante y comprometido con la justicia social (Denzin & Lincoln, 2011) se basan, según expresan sus actores, en narrativas que ponen énfasis en pedagogías radicales, en las cuales el punto de partida para el pensamiento ya no es la realidad externa, sino la experiencia propia (Maturana y Pörksen, 2010). Es precisamente esta vocación por la agencia y la

transformación lo que nos impulsa a explorar los singulares hábitats de la vida universitaria en esta comunidad a la cual pertenecemos.

En consonancia con la propuesta, desde un paradigma cualitativo (Denzin&Lincoln, 2011; Gurdián Fernández, 2007), y con un enfoque hermenéutico-crítico (Guba&Lincoln, 2012), se recurrirá a la indagación biográfico-narrativa (Porta & Yedaide, 2014; Passegi, 2015; Suárez, 2015; Porta, 2021), para explorar en profundidad las experiencias y las historias de vida de los participantes. A través del análisis de narrativas personales, se busca comprender cómo se entrelazan los eventos, las relaciones y los contextos en la configuración de la subjetividad (y viceversa). Además, en la intención de generar conocimientos desde una perspectiva subjetiva y relacional, se incorporará la autoetnografía (Bénard Calva, 2019) como enfoque transversal en esta investigación. Entendida como una estrategia que permite al investigador reflexionar y relatar su propia experiencia en relación con el objeto de investigación, la autoetnografía implica la inmersión del investigador en el campo de estudio, a través de la reflexión crítica respecto de su propia experiencia y subjetividad (Holman Jones, 2015).

Como puede advertirse, el planteo general es bastante rizomático, en principio porque la organización de los elementos que componen el tema no sigue líneas de subordinación jerárquica, sino que, puestos en relación, se implican mutuamente: habitares/ subjetivaciones políticas/ construcción de conocimientos. Y luego, porque las decisiones metodológicas ya no pueden entenderse en sentido estrecho, sino como constitutivas del punto de vista. Apartándonos de métodos que promueven concepciones monoglósicas de verdad y objetividad (y realidad), la metodología adoptada reconoce la existencia de múltiples perspectivas y voces que desempeñan un papel crucial en la configuración de la realidad social. A su vez al explorar las complejidades y transformaciones que el propio proceso de investigación puede desencadenar en los investigadores, esta configuración de los marcos nos sitúa en un espacio intermedio de narración (Benhabib, 2006), el cual abre un espacio vital dentro del lenguaje establecido. Adoptar esta perspectiva en la narrativa-tesis implica reconocer, en principio, que nada controla a nada, es decir, que no hay jerarquías de subordinación entre sus componentes. Sostenemos que estas posturas que cuestionan categorías fijas y desestabilizan narrativas dominantes, abren espacios para la creación y la transformación.

Para hacer frente a este enredo fenomenal, encontramos en la propuesta epistemológica, desarrollada por Deleuze y Guattari (1988) a partir del concepto de rizoma, un itinerario posible. Cabe recordar que para estos autores el rizoma articula el vitalismo de lo múltiple. Asumir este diseño nos convoca a abandonar las estructuras rígidas y lineales del pensamiento tradicional y adentrarnos en un espacio de exploración y creación constante, un "entre" (Bhaba, 2002). Pensar y componer desde una mirada situada es una tarea que sobrepasa los límites del pensamiento científico clásico y nos convoca a repensar sus configuraciones a la luz del mundo de la vida cotidiana (de Certeau, 1980). Las posibilidades de realizar ese tránsito nos conducen a explicitar los marcos interpretantes que abren nuestra mirada, reconociéndola contingente, contextual e, inevitablemente, subjetiva.

Desde estas coordenadas, el desafío consiste, en un inicio, en componer un marco teórico que se asemeje a un "mapa que debe ser producido, construido, siempre desmontable, conectable, alterable, modificable, con múltiples entradas

y salidas, con sus líneas de fuga" (Deleuze & Guattari, 2006: 25-26). Un marco teórico que, alineado con la propuesta integral, permita un movimiento constante, se libere de los contornos y estratos sobrecodificados, y establezca nuevas conexiones, circuitos y tránsitos. Un desafío que medida que nos sumergimos en la literatura existente y en la escritura de nuestros propios marcos, nos implica en un terreno de reflexión y autorreflexión que nos lleva a replantearnos nuestras propias concepciones y perspectivas.

Un punto de partida

Para la construcción del marco teórico una primera dificultad reside en ordenar las ideas, ya que asumir el planteo general desde una perspectiva rizomática, complejiza el proceso a partir de las derivas teóricas que, en diálogo subyacente con la perspectiva metodológica, van emergiendo en la reconstrucción conceptual de la propuesta. Simplificadamente, señalamos que como punto de partida fue ineludible, en la construcción del encuadre teórico de esta investigación, recurrir a las indagaciones en torno a comunidades académicas, las cuales, como sabemos, gozan de una riqueza conceptual y metodológica que abreva de múltiples perspectivas. Pasando por la Antropología de la Ciencia (Becher, 2001); la Sociología de la Ciencia (Bourdieu, 1984); Sociología de la Educación Superior (Clark, 1987,1991) y la Historia de la Ciencia (Kuhn (1971, 1978), entendidos como pilares fundamentales para el análisis de las comunidades académicas. En este contexto, nos inclinamos hacia una perspectiva de análisis que posibilita una comprensión de los fenómenos universitarios a nivel más micro. Para ello, encontramos en el trabajo de Clark (1991) sobre las identidades de las instituciones, un primer recorrido para observar las problemáticas que afectan a las comunidades académicas: la organización del trabajo, la distribución de la autoridad, los cambios de las prácticas cotidianas y el tipo de redes que construyen. Y si bien estas cuestiones disponen afectaciones en los modos de habitar la vida académica nuestro foco de interés toma distancia de la matriz organizacional para colocar a los académicos en un primer plano. Los aportes de Becher (2001) sobre la identidad de los académicos ofrecen un marco al respecto. Recogemos sus reflexiones en torno al lugar de los académicos como "constructores de comunidades y como propiedades epistemológicas de las formas de conocimiento" (Becher, 2001: 16) pero no interesa aquí detenernos en la incidencia de la disciplina en las identidades de los académicos, sino en los procesos de subjetivación política que los académicos agencian y que alteran los modos de habitar la Universidad. Desde estos enclaves, necesitamos desplazarnos hacia perspectivas teóricas que interroguen las categorías binarias y fijas de la identidad, y permitan la emergencia de nuevas formas de significado y subjetividad. Lecturas preliminares nos permitieron proponer un primer mapa: mientras que los marcos interpretantes del giro narrativo, descolonial y queer en la investigación social habilitaron nuevos anudamientos entre lo educativo y lo político al reconocer micro-políticas (Rolnik, 2019) emergentes en los procesos de configuración de la vida, también, académica; la reflexión sobre las territorialidades co-creadas por las prácticas académicas, desde las perspectivas de la desterritorialización y reterritorialización (Nordstrom, 2017) nos deslizaron hacia la problematización de la agencia (Mahmood, 2006) de los sujetos en la construcción de hábitats que entraman lo educativo y lo vital (Ramallo&Porta, 2018). Estos desplazamientos,

que incorporan una mirada ontológica más que epistemológica para comprender el papel de lo agencial en los procesos de producción y operación de la realidad social, nos convocan a desarrollar el marco teórico desde una lógica fluida, no dualista que reconozca vínculos de continuidad e interdependencia, un encuadre conceptual sensible de considerar la simultaneidad de los fenómenos entre sí, implicándonos en derivas teóricas que complejizan el proceso de producción de la narrativa-tesis, a medida que nos afectamos en el proceso.

Atendiendo a los objetivos propuestos en esta investigación, advertimos que como resonancias de estas posturas, hay horizontes de posibilidad que parecen ser capaces de sembrar condiciones futuras (Fry, 2015) y de hacer emerger otros mundos posibles (Yedaide, 2020), en este caso, otros hábitats. Este tercer gran núcleo interpretante, enmarcado por las narrativas contemporáneas que, en la esperanza de trascender la incertidumbre y la repetición, buscan en re-existencias cotidianas (Albán, 2015) condiciones de producción de futuro en el tiempo presente (Berardi, 2020), habilitan la conceptualización de un devenir semilla, como una trayectoria posible para repensar y re-escribir la producción colectiva de proyectos de interexistencias.

Hasta aquí veníamos bastante bien: tesis, antítesis y síntesis como itinerario posible de construcción del marco teórico, pero la propuesta integral de investigación en curso nos lleva a cambiar los puntos de apoyo para los itinerarios que forman el tema: vida universitaria y procesos de subjetivación política; bajo la premisa de que tender un puente entre estos elementos implica tematizar la reciprocidad entre las condiciones de producción del conocimiento, los procesos de reconstrucción y autoproducción de la subjetividad, y los modos de habitar la vida académica. Como se advierte, esto comporta no solo un ejercicio de ponderación de las distintas propuestas teóricas y metodológicas, que constituyen los marcos interpretantes de la investigación, sino una reflexión profunda sobre los efectos performativos (Butler, 2004, 2015) y las transformaciones que el mismo proceso de la investigación desencadena en nuestra propia subjetividad, en consonancia con la temática y las decisiones metodológicas propuestas para su abordaje. Por tanto, podríamos decir que a medida que avanzamos con lecturas y re-escrituras es ese mismo proceso el que se constituye también como campo empírico de la investigación. Este enredo hace que desde el inicio, la composición del entramado teórico sea, *per se*, una experiencia rizomática, un mapa que no construye algo cerrado sobre sí mismo sino que reconstruye. Y en esta reconstrucción, las lecturas espiraladas, recursivas y concomitantes que colaboran en la construcción del marco teórico, impulsan nuevos espacios, nuevos senderos, salidas, aperturas y líneas de fuga que complejizan el proceso, a medida que el devenir de la investigación se convierte en una oportunidad para reflexionar sobre las transformaciones que experimentamos al sumergimos en la composición del entramado teórico y las lecturas que lo sustentan. Estas transformaciones, que exceden la reflexión meramente discursiva, convocan una indagación profunda sobre los efectos performativos y las transformaciones que el proceso de investigación provoca en nuestra subjetividad, alterando nuestras perspectivas, enfoques y maneras de habitar —también— el mundo académico.

*Lecturas espiraladas e itinerarios performativos: framer framed*³

³ [Enmarcar el marco]. Tomado de Judith Butler (2010) de su libro *Marcos de Guerra: Las vidas lloradas*.

Si bien, como resumidamente intentamos presentar, disponemos de una constelación teórica que, en principio, ofrece un mapa para conceptualizar la investigación, consideramos que al centrar la atención las tramas relacionales que se confabulan para co-construir los entornos que habitamos, debemos ir un paso hacia atrás y evidenciar los límites perceptuales dentro de los que desarrollaremos el trabajo. En línea con la temática y las decisiones metodológicas adoptadas para el abordaje, y sin perder de vista el objeto fundamental de la investigación, reconocemos en las condiciones suscitadas por los pos-humanismos (Haraway, 2017; Braidotti, 2015) y los nuevos materialismos (Barad, 2007), un recorrido posible para conceptualizar procesos. Tematizar la reciprocidad entre las condiciones de producción del conocimiento, los procesos de reconstrucción de la subjetividad y los modos de habitar la vida académica implica reconocer, ya, en la reescritura del marco teórico y las lecturas que lo acompañan, un plano de abstracción exponencial en el cual emergen innumerables líneas de fuga (Deleuze & Guattari, 2006), más acá de las inimaginables (por nosotros). Seguir (algunas de) esas trayectorias nos convoca a ralentizar el paso y desplazarnos de los marcos estructurantes de la investigación hacia la creación de un marco – macro, o en palabras de Butler (2010) a “enmarcar el marco” (24), como un modo de generar preguntas que puedan cuestionar las categorías desde las cuales pensamos.

Judith Butler (2010) presenta en su libro *Marcos de Guerra: Las vidas lloradas*, esta invitación como un modo de cuestionar las narrativas y discursos hegemónicos que, en ese caso, justifican y perpetúan la violencia y la guerra. Enmarcar el marco se ofrece como posibilidad de desplazar los límites y las normas dominantes que estructuran nuestra comprensión de la realidad para ampliar nuestra capacidad de imaginar y abordar alternativas. En este sentido, configurada por una lógica performativa, enmarcar el marco, implica una inflexión que nos convoca a dar cuenta de que la estructura propuesta es insuficiente para abarcar la realidad que pretendemos describir:

poner en tela de juicio el marco no hace más que demostrar que éste nunca incluyó el escenario que se suponía que iba a describir, y que ya había algo fuera que hacía posible, reconocible, el sentido mismo del interior. (...) Algo excede al marco que perturba nuestro sentido de la realidad; o, dicho con otras palabras, algo ocurre que no se conforma con nuestra establecida comprensión de las cosas (Butler, 2010:24).

Siguiendo a la autora comprendemos que algo más allá del marco contribuye a dar sentido y reconocimiento a lo que está dentro, pero a su vez es ese “algo” que lo trasciende lo que desestabiliza nuestra percepción de la realidad y desafía nuestra comprensión. En este sentido, explorar que hay más allá de nuestros marcos conceptuales y considerar nuevas perspectivas y experiencias que puedan ampliar nuestra comprensión del mundo es, en nuestro caso, un itinerario, no solo posible sino necesario, no solo para rediseñar los marcos de la investigación en curso, sino, y especialmente, para que esta sea posible. Si tomamos en cuenta que los pilares fundamentales de esta investigación se sostienen en los efectos performativos de las narrativas que son parte de lo público y lo común, y en la cualidad ontogenética (Barad, 2017) de los

fenómenos discursivos, que en su implicancia recíproca se expresan en modos particulares de habitar la universidad, cuestionar los propios marcos se sostiene en la premisa de que la investigación y la construcción del marco teórico no solo nos permiten adquirir conocimientos y “nuevas” comprensiones, sino que también nos implican en una revisión cuidadosa de los procesos que intervienen en la auto-producción de nuestra propia subjetividad. Esto implica reconocer que la investigación en sí misma se convierte en un campo empírico que requiere ser explorado y comprendido.

Entendida como un acto performativo (Butler, 2004, 2015) asumimos la investigación, y el desarrollo de los marcos, como un devenir que no solo transforma nuestro entendimiento del mundo, sino que también nos transforma a nosotros mismos en el proceso. Es por ello que, en consonancia con la temática y las decisiones metodológicas adoptadas en la investigación de referencia, y a partir de las derivas teóricas y líneas de fuga que aperturan las lecturas para la construcción de sus anclajes conceptuales, nos vemos en la necesidad de “enmarcar el marco” (Butler, 210:24). Pero a contrapelo de la propuesta butleriana esta necesidad no responde a la posibilidad de desestabilizarlos y desplazar los límites y las normas que estructuran nuestra comprensión de la realidad (eso queda abierto como horizonte de posibilidad a cargo de los futuros lectores), sino que deviene en la necesidad y urgencia de justificarlos y reconocerlos. En nuestro caso, más que cuestionar las categorías desde las cuales pensamos, nuestro macro-marco intenta explicitarlas. Podemos comprender este re-encuadre desde lo que Biset y Farrán (2011) llaman una “indagación ontológica” (5), entendida como un modo de reflexionar sobre la forma en que se configura lo que ya está dado.

En este sentido, y a través de las derivas teóricas que hemos recorrido en la reconstrucción conceptual de la investigación, advertimos que a la hora de tematizar procesos realizamos un primer desplazamiento que se corre de la lógica tradicional y nos mete de lleno en el terreno de las ontologías relacionales (Varela et al., 1997), porque la lógica tradicional, al privilegiar siempre el término constituido deja en sombra el proceso, lo que resulta en este caso, impotente para el abordaje de la propuesta. Comprendemos, en este sentido, que este ejercicio implica, en principio, una renuncia en torno a las maneras en las que asumimos nuestras prácticas investigativas. En ese marco, reconocemos que este estudio renuncia, inicialmente, a la distancia que como investigadores nos ubicaría por fuera de la construcción de conocimiento y asume el deseo de imaginar otros mundos posibles.

Desplazamientos ontológicos para tematizar la reciprocidad

Como hemos señalado, la propuesta integral de investigación en curso nos lleva a cambiar los puntos de apoyo para los itinerarios que forman el tema: Vida universitaria y procesos de subjetivación política. A sabiendas de que tender un puente entre estos elementos implica tematizar la reciprocidad, nos desplazamos del *qué* al *cómo*, abriendo otras formas de concebir la realidad y nuestras interacciones con ella. Las derivas teóricas de estas propuestas nos convocan a reconocer otra lógica subyacente en la investigación en la que las ontologías relacionales ofician como marco perceptual. La inscripción de la investigación en estas ontologías llega como posibilidad de desacomodar e

imaginar usos no habituales de los espacios, reconocer otras conexiones, otras relaciones y otros vínculos en los modos de organización de lo sensible.

Tomando distancia de una visión unívoca, objetiva y fija de la realidad, en las ontologías relacionales “el mundo que vivimos va emergiendo en vez de ser predefinido” (Varela et al., 1997: 178). Desde este deslizamiento hacia la lógica relacional, la ontología deviene ontogénesis, movilizand o otras formas de relación para con la vida que privilegian las conexiones entre las vidas humanas y entre las vidas humanas y no humanas, en constante cambio y transformación. Cancelando la visión dicotómica entre naturaleza y cultura y estableciendo, entre ellas, vínculos de continuidad e interdependencia (Escobar, 2014), las ontologías relacionales se abren a una perspectiva ecosomática, dirá Bardet (2020), que remite a la “necesidad de percibirse en reciprocidad dinámica y continua con el medio” (87).

Desviando la atención hacia los procesos, y abandonando concepciones lineales y jerárquicas tradicionales de comprensión y organización del conocimiento, las ontologías relacionales convocan a una lógica otra que nos permite analizar la simultaneidad de los fenómenos, sin pretensión de abarcarlos en su totalidad, por el simple hecho de reconocerlos inacabados. Guiadas por una política de la multiplicidad, la diferencia, el acontecimiento (Lazzarato, 2006), nos convocan a epistemologías otras que refieren a un enfoque teórico y metodológico que busca comprender los procesos de transformación y cambio a partir de eventos y situaciones concretas. Diferenciándose de formas tradicionales de conocimiento, en vez de buscar explicaciones causales o generalizaciones, las epistemologías del acontecimiento se centran en la singularidad y la contingencia, tensionando las condiciones de posibilidad del conocimiento a través de la ontogénesis del sujeto (Simondon, 2009). A partir del reconocimiento de los procesos de autoproducción del ser que participan en la configuración de los hábitats académicos, tematizar los modos de relación que nos hacen devenir se configura como movimientos de deseo y creación que abren caminos hacia la multiplicidad y la transformación, al romper no solo con la unicidad del sujeto sino del presente, es esta lógica la que nos permite rastrear al futuro en las huellas de lo que estamos haciendo.

En este sentido, recurrimos a las narrativas del acontecimiento (Lazzarato, 2006) como re-encuadre metodológico, que en detrimento de la técnica ya no es susceptible de ser considerados en términos de producción, sino de creación y efectuación de mundos. Entendiendo a las narrativas del acontecimiento como aquellas que hacen emerger relaciones y redes, y habilitan nuevos campos de lo posible abriéndose –necesariamente– a mutaciones, transformaciones subjetivantes, escapamos de la organización y funcionalidad social del deseo para descubrirlo en su potencialidad. En este sentido, aun inacabado, la re-escritura de los marcos, y su respectivos re encuadres, se ofrece como un recorrido capaz de desencadenar procesos de investigación que reinventan otras formas de pensar y actuar en el mundo. Y hacer lugar, para dejar de ser, lo que no somos (Quijano, 1989).

Bibliografía

ALBÁN A. y ROSERO, J. R. (2016). “Colonialidad de la naturaleza: ¿imposición tecnológica y usurpación epistémica? Interculturalidad, desarrollo y re-existencia”. *Nómadas* (Col), (45), 27-41.

- BARAD, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham, NC: Duke University Press.
- BARDET, M. (2020). *Hacer mundos con gestos*. Buenos Aires, Cactus.
- BECHER, T. (2001), *Tribus y territorios académicos: la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona, Gedisa.
- BÉNARD CALVA, S. M./Selección de textos (2019). "Autoetnografía: una metodología cualitativa," México: Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA); El Colegio de San Luis, A.C. (COLSAN).
- BENHABIB, S. (2006), *Las reivindicaciones de la cultura. Igualdad y diversidad en la era global*. Buenos Aires: Katz.
- BERARDI, F. (2017) *Fenomenología del fin. Sensibilidad y mutación conectiva*. Buenos Aires: Caja Negra.
- BERARDI, F. (2020) *Futurabilidad. La era de la impotencia y el horizonte de la posibilidad*. Buenos Aires: Caja Negra.
- BERENGENO, L. (2020). *La descolonialidad en el gesto. Un estudio interpretativo de gestiones culturales empíricas a partir de experiencias en la Comunidad de San Marcos Sierra, Córdoba, y Acañilados, Mar del Plata*. Tesis de Licenciatura en Gestión Cultural. Mar del Plata, UNMdP.
- BHABHA, H. (2002) *El Lugar de la Cultura*. Buenos Aires: Manantial.
- BISSET, E. y R. Farrán (2011). *Ontologías políticas*. Buenos Aires: Imago Mundi.
- BOURDIEU, P. (2008), *Homo Academicus*, Paidós, Buenos Aires. Primera edición 1984.
- BRAIDOTTI, R (2015). *Lo posthumano*. Barcelona: Gedisa.
- BRAIDOTTI, R. (2000). *Sujetos nómades. Corporización y diferencia sexual en la teoría feminista contemporánea*. Buenos Aires, Paidós.
- BRAIDOTTI, R. (2005). *Metamorfosis: hacia una teoría materialista del devenir*. Madrid, Ediciones Akal.
- BUTLER, J (2015). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del 'sexo'*. Buenos Aires, Paidós.
- BUTLER, J. (2010). *Marcos de Guerra. Las vidas lloradas*. Buenos Aires: Paidós.
- BUTLER, J. (2004). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México: Paidós.
- CERTEAU DE, M. (1980). *La invención de lo cotidiano. 1. Artes de hacer*. (Alejandro Pescador, tr.) México: Universidad Iberoamericana, ed.1996.
- CLARK, B. (1991). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. Editorial Nueva Imagen, Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco. Primera edición en inglés en 1983.
- DELEUZE, G. & GUATTARI F. (1988). *Mil Mesetas*. (José Vázquez Pérez y Umbelina Larraceleta, tr.) Valencia: Pre-textos, 2006-7 Edición.
- DENZIN, N. & LINCOLN, Y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa*. Manual de investigación cualitativa. Vol. I. Barcelona: Gedisa.
- DENZIN, N. & LINCOLN, Y. (2012). *Paradigmas y perspectivas en disputa*. Manual de investigación cualitativa. Vol. II. Barcelona: Gedisa.
- DENZIN, N. & LINCOLN, Y. (2015). *Introducción al Volumen IV. Métodos de recolección y análisis de datos*. *Métodos de recolección y análisis de datos*. Manual de investigación cualitativa. Vol. IV. Buenos Aires: Gedisa.
- DENZIN, N. (2018). *Performance, Hermeneutics, Interpretation*. *The SAGE Handbook of Qualitative Data Collection*, SAGE Publications Ltd. 200-216.
- GUBA, E. & LINCOLN, Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En Denzin, N. & Lincoln, Y. (comps). *Paradigmas y*

- perspectivas en disputa. Manual de Investigación cualitativa*. Vol. II. Barcelona, España: Gedisa.
- GURDIÁN FERNÁNDEZ, A. G. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. Editorial UCR.
- HARAWAY, D. (2017). *Manifiesto de las especies de compañía: perros, gentes y otredad significativa*. (Trad. Isabel Mellén) Córdoba: Bucavulvaria Ediciones.
- HARAWAY, D. (1991). *Simios, cyborgs y mujeres. La reinvención de la Naturaleza*. (Juan Ignacio Luca de Tena, tr). Madrid: Ediciones Cátedra, S. A., 1995.
- HOLMAN JONES, S. (2015). *Autoetnografía*. Denzin, N. & Y. Lincoln Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa. Vol. IV. Buenos Aires: Gedisa.
- KUHN, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- LAZZARATO, M. (2006). *Políticas del acontecimiento*. Buenos Aires, Tinta Limón.
- MALDONADO-TORRES, N. (2013). Comentario Inicial. En Walsh, C. (Ed.) (2013). *Pedagogías Decoloniales Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir, y (re) vivir*. Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- NORDSTROM, S. (2018). *Antimethodology: Postqualitative Generative Conventions*. Qualitative
- PALAMIDESSI, M; GALARZA, D Y SUASNÁBAR, C (2007). *La producción de conocimientos sobre educación en Argentina (1990-2003)*. Buenos Aires, Manantial.
- PASSEGGI, M.C. (2015). Narrativa, experiencia y reflexión auto-biográfica: por una epistemología del sur en educación. Murillo, G. (comp.) *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. Buenos Aires: UBA.
- PORTA, L. (comp.) (2021). *La expansión biográfica en educación*. Colección: Narrativas, Autobiografías y Educación. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- PORTA, L. & YEDAIDE, M. (2018). Pedagogías descoloniales y el tiempo propicio para la refundación de las narrativas del género. Bidaseca, K. (Comp.) *Poéticas feministas decoloniales desde el Sur*. Buenos Aires: RPDecolonial
- PORTA, L Y YEDAIDE, Mm (2017). *Pedagogía(s) vital(es): Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial*. Mar del Plata: EUDEM.
- PORTA, L. & YEDAIDE, M. (2014). La investigación biográfico narrativa. Desafíos ontológicos para la investigación y la enseñanza en la formación de formadores. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (17) ,177-192.
- QUIJANO, A. (1989). *Modernidad, identidad y utopía en América Latina*. Sociedad& política/ediciones.
- RAMALLO, F Y PORTA, L. (2018). Una narrativa de las emociones para un momento de emergencia: genealogías posibles en la pedagogía. En: Kaplan, C. *Emociones, sentimientos y afectos: Las marcas subjetivas de la educación*. Buenos Aires, Miño y Dávila, pp-59-75.
- RICHARDSON, L. & St. PIERRE, E. (2005). Writing: A Method of inquiry. En Denzin N. & Lincoln Y. (Eds), *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. USA: Sage.
- ROLNIK, S. (2019). *Esferas de la insurrección. Apuntes para descolonizar el inconsciente*. CABA: Tinta Limón.

SIMONDON, G. (2009). *La individuación*. Buenos Aires:Cactus-La Cebra.

SUAREZ, D. (2015). Los docentes escriben para investigar y formarse. La red de documentación narrativa en Argentina. Revista *Trayectoria*, N° 3, 1-13.

VARELA, F., THOMPSON, E. y ROSCH, E. (1997). *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Barcelona: Gedisa.

WILLIAMS, R. (1984). *Hacia el año 2000*. Barcelona: Grijalbo.

YEDAIDE, M. (2020) *La investigación educativa en tiempos revueltos. Reflexiones patrocinadas por el Coronavirus*. Libro UNR Narrativas.

LA FUNCIÓN POLÍTICA DE LA CIENCIA FICCIÓN EN LOS IMAGINARIOS FUTUROS POSIBLES

Martín José DUHALDE
Facultad de Humanidades, UNMDP

Resumen. Este trabajo se propone abordar la función política que se encuentra en los imaginarios de futuros posibles que se presentan en las narrativas de ciencia ficción de los textos audiovisuales. La función política de la ciencia ficción, es la de permitirnos reflexionar acerca de la relación entre ética y poder, la de permitirnos ser críticos respecto a la estructura de poder social, y de analizar el impacto social y político que podría tener la aplicación de la tecnología en un futuro cercano, además de la exploración de la identidad humana y su relación con la inteligencia artificial, entre otros. Pero su función política más importante podría ser otra: la de permitirnos dar cuenta de la existencia de lo instituyente, que se mantiene en constante articulación con lo instituido. La comprensión de que existen posibilidades alternativas a lo que nuestra actualidad ofrece es lo que permite la emergencia del pensamiento utópico y su versión negativa, el pensamiento distópico. Estos imaginarios de futuros posibles se estructuran en la prospectiva, la cual presenta ciertos límites que evitan escenarios irrealizables. La prospectiva y lo instituyente permiten imaginar futuros alternativos utópicos a los escenarios sociales presentes. Para llevar a cabo este trabajo, se tomarán producciones de ciencia ficción como las series de televisión *Mr. Robot* y *Years and Years* y, y las películas *Ex-machina* y *Blade Runner*, siguiendo una lectura de Cornelius Castoriadis y Yuri Lotman. En consecuencia, el acceso a los imaginarios futuros posibles ofrece los medios necesarios para imaginar alternativas transformadoras al sistema actual.

Palabras clave: función política, utopía, distopía, ciencia ficción

Abstract. This work aims to address the political function found within the imaginaries of possible futures presented in science fiction narratives of audiovisual texts. The political function of science fiction is to enable us to reflect on the relationship between ethics and power, to be critical of the structure of social power, and to analyze the social and political impact that the application of technology could have in the near future, in addition to exploring human identity and its relationship with artificial intelligence, among others. But its most important political function could be another: to make us aware of the existence of the instituting, which remains in constant articulation with the instituted. Understanding that there are alternative possibilities to what our present offers is what allows the emergence of utopian thinking and its negative version, dystopian thinking. These imaginaries of possible futures are structured through foresight, which has certain limitations that prevent unrealizable scenarios. Foresight and the instituting enable us to imagine alternative utopian futures to the present social scenarios. To carry out this work, science fiction productions such as the television series *Mr. Robot* and *Years and Years*, and the films *Ex-machina* and *Blade Runner*, will be considered, following a reading of Cornelius Castoriadis and Yuri Lotman. Consequently, access to possible future imaginaries provides the necessary means to imagine transformative alternatives to the current system.

Keywords: Political function, utopia, dystopia, science fiction.

§

Introducción

Este trabajo se propone abordar la función política que se encuentra en los imaginarios de futuros posibles que se presentan en las narrativas de ciencia ficción de los textos audiovisuales. La ciencia ficción desempeña varias funciones políticas, entre ellas, permitirnos reflexionar sobre la relación entre ética y poder, ser críticos respecto a la estructura de poder social y analizar el posible impacto social y político de la tecnología en un futuro cercano. Además, también nos invita a explorar la identidad humana y su relación con la inteligencia artificial, entre otros temas. Sin embargo, su función más importante podría ser otra: permitirnos tomar conciencia de la existencia de lo instituyente, que se mantiene en constante articulación con lo instituido. Como se verá más adelante, lo instituido es aquello a lo que accedemos en nuestro presente, es lo que se encuentra establecido y que intenta imponerse como lo determinado. Sin embargo, este presente instituido contiene a lo instituyente, que son las condiciones de posibilidad alternativas a lo instituido y que puede emerger en un momento que no puede ser establecido.

La comprensión de que existen posibilidades alternativas a lo que ofrece nuestra actualidad es lo que permite la emergencia del pensamiento utópico y su versión negativa, el pensamiento distópico. Es en estos escenarios utópicos y distópicos donde se permite surgir las reflexiones anteriormente presentadas, pero que para que surjan, en primer lugar se debe tener conciencia de lo instituyente. Estos imaginarios de futuros posibles se estructuran en la prospectiva, la cual presenta ciertos límites que evitan escenarios irrealizables. Por prospectiva se entiende a los escenarios imaginarios futuros que se desprenden de elementos tecnológicos, científicos, políticos y económicos del presente y proyectan al futuro una narrativa posible en base a dichos componentes empíricos actuales. La prospectiva y lo instituyente permiten imaginar futuros alternativos utópicos a los escenarios sociales presentes. Estos imaginarios futuros permiten en primer lugar la ilusión utópica, la cual piensa que es posible la realización de una sociedad perfecta e ideal, pero sin tener en cuenta las dificultades de su posible concreción. En segundo lugar, permiten la imaginación utópica, que se trata de una reacción frente a la inactividad de la ilusión utópica, al proponer escenarios futuros alcanzables a través de la acción. Es importante remarcar que de concretarse estos escenarios utópicos, pueden llegar a materializarse con una intencionalidad diferente a la idea inicial, convirtiendo al imaginario futuro posible utópico en distópico. Como se verá en los ejemplos audiovisuales de ciencia ficción seleccionados, el acercarse a la concreción de las mismas o realizarlas, puede generar resultados inesperados al ver como la utopía transmuta en distopía, generando escenarios futuros que miran con nostalgia hacia el pasado, es decir, nuestro presente.

Para realizar este trabajo, se tomaran producciones de ciencia ficción como la serie británica *Years and Years* y la serie norteamericana *Mr. Robot*, como así también las películas *Ex-machina* y *Blade Runner*, ambas de la misma nacionalidad. En cada caso, se puede observar cómo, siguiendo una lectura de

Cornelius Castoriadis y Yuri Lotman, lo instituido y lo instituyente se articulan de manera que permiten la emergencia de los cambios *socio-históricos* y además, como los movimientos de presente a futuro pueden variar de acuerdo a la vía por medio de la cual se desarrollan: gradual o explosivo. De acuerdo a los procesos dinámicos explosivos o graduales, los imaginarios de futuros posibles pueden presentar diferentes facetas de diversas temáticas, como la exposición en cuanto al dilema ético – político en torno a la libertad de la humanidad, tanto individual como colectivo en el tratamiento de la transhumanidad, como en la implicancia y el impacto de la tecnología y la inteligencia artificial en el desarrollo de las sociedades del futuro, siendo la imposibilidad de discernir entre un ser humano y una máquina uno de los problemas filosóficos más importantes sobre el que la ciencia ficción nos permite reflexionar en la actualidad.

Utopía y distopía

Las utopías, como narrativas ficcionales, no pretenden exhibir veracidad referencial, pero no por esto se la debe exhibir como opuesta a una narrativa no ficcional, es decir, real. Así, en este trabajo, no se hace uso de la dicotomía ficción – no ficción para establecer una diferencia entre lo real y lo no real, sino que se entiende a lo real como una de las posibilidades de la ficción.

Si bien el término utopía es polisémico, en este trabajo nos acercaremos a la siguiente definición: “Se entiende por el concepto de utopía en su sentido más amplio una disposición humana a proyectar ideales para ejercer transformaciones sobre la realidad y en el más estrecho un género literario de corte filosófico político” (Misseri, 2011: 77). Por ejemplo, se puede considerar que la aplicación de los instrumentos tecnológicos en la sociedad es pensada desde el presente hacia el futuro como la utopía del mejoramiento de las condiciones de la realidad humana. Paul Ricoeur (1997) considera que es posible contemplar la utopía como un proceso mental que está ligado a la imaginación. Dicha imaginación presenta la característica de ser destructora, ya que al momento de imaginar en los escenarios futuros posibles alternativas a los sistemas actuales, presenta una opción que para poder concretarse, debe contemplar la destrucción de lo actual. Para Ricoeur, en la vida social, la imaginación funciona de dos maneras diferentes:

Por un lado, la imaginación puede funcionar para preservar un orden. En este caso, la función de la imaginación consiste en producir un proceso de identificación que refleja el orden. Aquí la imaginación tiene la apariencia de un cuadro. Pero, por otro lado, la imaginación puede tener una función destructora; puede obrar como agente demoledor. En este caso, su imagen es productiva, una imagen de algo diferente, de otro lugar. (Ricoeur, 1986/1997:285)

Se puede observar que, de utilizarse la imaginación para preservar el orden, el objetivo principal sería el de evitar cualquier novedad que pueda involucrar un cambio social. Cuando se pretende evitar cambios sociales, la aspiración es la ausencia de novedad, es el intento de que el horizonte social se pueda percibir como determinado. Por el contrario, si se utiliza la imaginación como un lazo para la creación de una alternativa al sistema actual, nos encontramos con un escenario en el cual, para que la alternativa utópica pueda funcionar, es

necesario cambiar el sistema actual, destruirlo para que la nueva alternativa pueda emerger. Este otro lugar con el que Ricoeur se refiere a la utopía, es la visión de un lugar que no existe, de ninguna parte de lo que existe, y como tal, se opone a lo existente. Este “ningún lugar” es la alternativa que se presenta como posible en los textos audiovisuales de ciencia ficción al sistema actual. Es un “no lugar” porque todavía no existe. Para que el mismo exista, se debe cambiar, destruir al sistema actual. Y será la imaginación utópica la que permita poner en funcionamiento los mecanismos necesarios para la emergencia utópica.

En *Arqueología del futuro* (2009), Fredric Jameson presenta dos momentos utópicos: el de ilusión utópica y el de imaginación utópica. El momento de imaginación utópica es el que permite pensar que es posible cambiar la realidad de la cual somos parte, llevando a la práctica el accionar que conduce a la utopía deseada, mientras que el momento de ilusión utópica es aquel en la cual nos encontramos en la proyección ideológica de futuros utópicos, pero sin tener en cuenta la posibilidad de crear los mismos a través de la acción concreta.

Allí donde florece la imaginación utópica lo hace en el anterior espacio de la ilusión utópica, a saber, en el intento de imaginar una vida cotidiana completamente distinta a ésta, sin competencia ni preocupación, sin trabajo alienado o sin la envidia y los celos hacia otros y sus privilegios. (Jameson, 2005/2009: 76)

De esta manera, la ilusión utópica se encuentra en un estadio previo a la imaginación utópica porque en esta fase se piensa que es posible la realización de una sociedad perfecta e ideal, pero sin tener en cuenta las complejidades y contradicciones de la sociedad humana que pueden neutralizar las aspiraciones utópicas. Así, esta forma de utopía se torna radical en lo ideológico, pero irrealizable al momento de llevarla a la práctica. Por su parte, la imaginación utópica surge como una reacción frente a la inactividad de la ilusión utópica, al proponer escenarios futuros alcanzables a través de la acción.

Es importante señalar que la utopía tiene su versión negativa en la distopía: “La distopía es el mismo rostro de la utopía cuando después de haberse contemplado durante mucho tiempo en el límpido espejo de la idea, es contemplada en la desnuda evidencia de su realización” (Nuñez Ladeveze, 1985: 62). De esta manera, lo que idealmente es proyectado hacia el futuro como la esperanza del mejoramiento de la humanidad en su conjunto, puede convertirse durante su materialización en lo contrario. Esto sucede cuando ese “ningún lugar” ideal, al que accedemos a través de la ilusión utópica, comienza a materializarse en un escenario posible a través de la imaginación utópica, y el resultado obtenido no coincide con el resultado esperable. Un claro ejemplo del cambio de utopía a distopía es el que presenta la serie norteamericana *Mr. Robot*, como veremos a continuación. Previamente, es válido aclarar que la noción de utopía o distopía puede cambiar de connotación de acuerdo al agente que reflexione acerca de estos conceptos. Un mismo escenario futuro puede ser utópico o distópico de acuerdo a la ideología de quien reflexiona sobre el mismo. De esta manera, la utopía es subjetiva. Se puede observar que tanto en la definición de utopía, la descripción dice que se trata de ejercer transformaciones sobre la realidad, pero no explicita que tipo de transformaciones. Las mismas dependen de la intencionalidad ideológica del individuo o grupo social que la

proyete. De forma similar, la definición de distopía indica que es la desnuda evidencia de la realización ideológica, es decir, la contradicción material del pensamiento utópico que puede llegar a emerger de la puesta en práctica de la utopía.

En la serie norteamericana *Mr. Robot* (2015 – 2019), dirigida por Sam Esmail, el protagonista es Elliot Alderson, un hacker profesional que se dispone a perpetrar una acción fundamental que según él, cambiara la realidad social para siempre. Haciendo uso de la imaginación utópica, se propone destruir la base de datos de E Corp, la empresa transnacional más grande del mundo que controla la economía y las decisiones políticas de los principales gobiernos. De esta manera, la deuda de un gran porcentaje de la población mundial desaparecerá y permitirá que la sociedad se vea liberada de la opresión capitalista. Lo que se propone Elliot se encuentra dentro de las posibilidades de la imaginación utópica, porque borrar la base de datos de la deuda de la sociedad es algo que él, junto a su pequeña sociedad de hackers, puede hacer, y lo hace. El escenario utópico se realiza, y por un día, el mundo celebra la inexistencia de deudas. Pero como indica Nuñez Ladeveze en su definición de utopía negativa, la evidencia de la realización utópica, de su materialización, suele ser diferente a su idealización. Lo que Elliot no tuvo en cuenta en su acto revolucionario, es que además de las deudas, lo que desaparecería de la base de datos sería la información de las cuentas de las mismas personas a las que se intentaba liberar, como así también de las empresas de las cuales dependen miles de puestos de trabajo. De esta manera, el escenario utópico de cancelación de deudas se convierte en un escenario distópico de pobreza generalizada.

De esta manera, se observa como en *Mr. Robot* la función política se presenta como una crítica al sistema capitalista, al cual se lo interpreta como el responsable de que un gran porcentaje de la sociedad se mantenga en un estado de alienación que no le permite advertir que las deudas adquiridas a través del sistema bancario mediante su sistema de tarjetas de crédito o préstamos es una de las constantes de la depresión social. Elliot advierte la posibilidad de quitar este tipo de opresión económica, pero no reflexiona acerca de cuáles pueden ser las consecuencias reales si la utopía se llega a concretar. Otra de las funciones políticas que cumple en este caso la serie es el de la reflexión acerca de la relación entre tecnología y poder. En un primer momento, la tecnología parece ser el elemento que puede colaborar para la destrucción del poder establecido, mientras que en un segundo momento, observamos que el poder es quien controla la tecnología, y que si una persona puede realizar un ataque tecnológico hacia una poderosa corporación, es porque la misma agencia lo ha permitido. En los siguientes apartados continuaremos analizando diferentes funciones políticas de la ciencia ficción a través de diferentes series y películas de ciencia ficción. Al igual que en el caso de *Mr. Robot*, la relación entre prospectiva y escenarios utópicos y distópicos nos permite preguntarnos si hay alternativa al sistema capitalista, o si como dice Mark Fisher (2021), nos encontramos dentro de un realismo capitalista, el cual se entiende como “la idea muy difundida de que el capitalismo no solo es el único sistema económico viable, sino que es imposible incluso imaginarle una alternativa (Fisher, 2009/2021: 22)

Lo instituido y lo instituyente como necesario de lo utópico

Pensar en una utopía significa considerar que se debe producir un cambio en el imaginario social desde el presente hacia el futuro, es decir, un cambio en lo *social – histórico*. Este se puede definir como “la unión y la tensión de la sociedad instituyente y de la sociedad instituida, de la historia hecha y de la historia que se hace” (Castoriadis, 1975/2013:172). En el presente accedemos a lo instituido, a lo ya establecido que intenta imponerse como lo determinado, siendo de esta manera antagonista del cambio. Sin embargo, este presente instituido contiene en sí a lo instituyente, que son las condiciones de posibilidad negadas por lo instituido permaneciendo ocultas, pero con la potencia de poder ser develado en cualquier momento y pasar a ser lo nuevo instituido. No es posible predecir cuándo ocurrirá dicho develamiento, pero siguiendo una lectura de Castoriadis, el cambio de lo instituyente en lo instituido es inevitable. En *Mr. Robot*, lo instituido es la normalización de la toma de deuda por parte de la sociedad. Esta toma de deuda mantiene a la sociedad en un estado de alienación constante que evita la toma de conciencia de la opresión que instituciones como la E Corp aplica sobre las personas. Por su parte, lo instituyente es la condición de posibilidad de eliminar la opresión de la E Corp por medio de la destrucción de los datos de deuda almacenados por la misma. Esta ilusión utópica de liberar a la sociedad de sus obligaciones con las entidades bancarias es lo instituyente que convive, al mismo tiempo, con el accionar tradicional de tomar deuda, que constituye lo instituido. Cuando la utopía se materializa, lo instituyente emerge y comienza a disputar el lugar de lo instituido.

Years and years es una serie de TV británica del año 2019 compuesta por seis episodios. Fue escrita por Russell Davies y dirigida por Lisa Mulcahy y Simon Cellan-Jones. La misma trata acerca de diferentes sucesos que pueden emerger dentro de lo *social-histórico* en el periodo temporal 2019-2034. Estos pueden aparecer como ideas utópicas en el presente y devenir en distopías durante el desarrollo de estas. Recurriendo a Castoriadis, se puede observar cómo lo instituido va cambiando a lo largo de los años para ir dando lugar a lo instituyente:

Habrà siempre distancia entre la sociedad instituyente y lo que está, en cada momento, instituido –y esta distancia no es un negativo o un déficit, es una de las expresiones de la creatividad de la historia, lo cual le impide cuajar para siempre en la «forma finalmente encontrada» de las relaciones sociales y de las actividades humanas, lo cual hace que una sociedad contenga siempre más de lo que presenta. (Castoriadis, 1975/2013: 181)

De esta manera, se entiende que “no hay articulación de lo social que se dé de una vez para siempre, ni en la superficie, ni en la profundidad, ni realmente ni en abstracto” (Castoriadis, 1975/2013: 290). Así pues, no hay una única versión de la realidad en nuestro presente, sino que a lo actualmente instituido lo subyace en todo momento lo instituyente. De esta forma, los imaginarios futuros posibles que se presentan en las narrativas ficcionales de los textos audiovisuales, se nutren de lo instituyente y se ofrecen a audiencias masivas multiculturales atravesadas por las mismas problemáticas. Así, es posible estar viviendo en un periodo temporal en el cual no se observan cambios significativos respecto a lo instituido, pero es inevitable que por debajo del mismo se vayan creando las posibilidades de emergencia de lo instituyente que busca convertirse en lo instituido. En *Years and years*, una de las articulaciones instituyentes que a lo

largo de los años se irá convirtiendo en lo instituido es la noción de transhumanidad y su posibilidad de desarrollarse de manera eficiente.

En base a este planteo, podemos preguntarnos cuál es la utopía presente en *Years and years*. Uno de los tópicos más importantes que se va desarrollando en lo instituyente es la posibilidad de mejorar las capacidades humanas e incluso la posibilidad de la vida eterna a través de una corriente tecnófila que se denomina transhumanismo. Este “puede ser definido como un enfoque interdisciplinario para la mejora humana -*human enhancement*- (...) Las mejoras son una forma de intervención en la fisiología del ser humano que va más allá de una terapia, no cura, sino que expande una capacidad” (Misseri, 2017:94). En última instancia, se presenta la extensión de la vida o la vida eterna como los objetivos más ambiciosos de este enfoque poshumanista. El mismo, se asoma como lo instituyente y utópico en el año 2019 para las nuevas generaciones, que comienzan a percibir la posibilidad de una vida eterna como algo realizable en un futuro no muy lejano.

Pero, los elementos de cambio que se hacen presente en lo instituyente presentan tanto un potencial positivo como negativo. Este último puede poner en peligro a un gran sector de la población, llegando a negar derechos y libertades. Este escenario es el que presenta a un transhumano como personas que pueden conectarse a la red y acceder a cualquier dispositivo conectado. Este acceso quiebra la intimidad de aquellas personas que serán víctimas de espionaje, poniéndose en peligro la libertad individual y social. En la serie, la persona que aspira a convertirse en transhumana es Bethany Bismé-Lyons (Lydia West), quien en los primeros años en los que se desarrolla la serie (2019-2024) se expondrá tanto ella como una amiga a peligrosos intentos quirúrgicos para hacer realidad sus intenciones, lo cual, a pesar de no deparar resultados positivos, no logrará cambiar el objetivo propuesto. De esta manera, la posibilidad de la transhumanidad se presenta con características de lo que parece ser el inevitable desarrollo de instrumentos tecnológicos aplicados al ser humano. Los mismos pueden ser pensados positivamente como herramientas que posibiliten el mejoramiento de las condiciones de la realidad humana o den acceso a la vida eterna, pero también en su versión negativa, en la cual se utilizaría basados en el deseo de control de las clases dominantes.

En *Years and years*, estos elementos instituyentes se van convirtiendo con el pasar de los años en lo instituido, dando lugar a un futuro distópico que reemplaza al utópico. De esta manera, se puede pensar, recurriendo a la ilusión utópica, que el avance de los instrumentos tecnológicos posibilitará en un futuro cercano una mejora en las condiciones de vida de la humanidad. Sin embargo, cuando se comienza a contemplar la realización de este imaginario futuro, cuando comienza a materializarse, disminuye el optimismo acerca del alcance del mismo y a su vez, adquiere características negativas que desembocan en distopía. En este caso, el de la utilización del avance de los instrumentos tecnológicos no para mejorar las condiciones de vida de la humanidad y eventualmente ofrecer la posibilidad de la eternidad a quien lo desee, sino para controlarla. “Es decir, la utopía genera esperanza de un futuro mejor, mientras que la distopía es el miedo a esa esperanza” (Gomez, 2017: 10).

Es importante aclarar que no siempre los elementos instituyentes terminan convirtiéndose en lo instituido. Haciendo referencia a Yuri Lotman (1999), lo instituyente es como el magma que circula por debajo de la tierra. Puede estar durante mucho tiempo inactivo, hasta que, si en algún momento se dan las

condiciones, puede llegar a hacer erupción, explotar y hacerse visible en la superficie, comenzando a gestarse de esta manera el cambio que permite a lo instituyente convertirse en lo instituido. De esta manera, en *Years and years*, la posibilidad de la transhumanidad se mantiene como un elemento instituyente inactivo en Inglaterra, hasta que se produce un hecho impensado que deja a la población en un estado de shock: un ataque atómico de EEUU a China en 2024 con armas producidas en el Reino Unido. Este hecho tiene las características de “explosión” que trabaja Yuri Lotman en *Cultura y explosión* (1993), el cual se desarrollará a continuación.

Explosión y gradualidad en los escenarios futuros

Siguiendo a Lotman (1999), el movimiento desde el presente hacia el futuro se realiza por dos vías: la gradual y la explosiva. La gradual es aquella en la cual la continuidad del movimiento presenta una previsibilidad implícita, mientras que la explosiva presenta a la incertidumbre como característica más importante. De esta manera, el futuro se presenta como el espacio de los escenarios posibles, los cuales pueden llegar a ser previsibles o no. “Tanto los procesos explosivos como los graduales asumen importantes funciones en una estructura en funcionamiento sincrónico: unos aseguran la innovación, otros, la continuidad” (Lotman, 1993/1999: 27). Cuando una explosión ocurre, es el indicio del comienzo de una nueva fase, y todo se vuelve más imprevisible y complejo. Esto es así porque mientras que la misma no ocurre, los acontecimientos históricos se asemejan a un río en primavera, el cual presenta un potente pero orientado fluir, lo cual significa que los acontecimientos futuros son previsibles porque se conoce hacia donde se dirigen los acontecimientos actuales. No obstante, la historia se presenta a veces como un campo minado, el cual contiene imprevisibles puntos de explosión, y cuando uno de ellos es detonado, se pierde la previsibilidad del fluir de un río de primavera para dar lugar a lo incierto. Esta imprevisibilidad del futuro aporta un nuevo caudal de datos en cuanto a los escenarios imaginarios futuros, y es por esto que se habla de una nueva fase, la cual contiene nueva información que posibilita la aparición de estos nuevos escenarios.

Se puede observar ciertas similitudes en los planteos desarrollados por Castoriadis y Lotman. Lo instituido puede relacionarse con el caudal del río de primavera. Es el avance de lo *histórico – social* hacia un futuro en el cual no se observan cambios significativos que permitan la posibilidad de la emergencia de lo instituyente hacia su rol como lo nuevo instituido. Así, el futuro se asoma como previsible, pudiéndose predecir con gran exactitud qué es lo que sucederá en los acontecimientos futuros. Por otra parte, lo instituyente puede relacionarse con los campos minados, con la explosión. En este caso, el avance lo *histórico – social* es como caminar por un campo minado. Se puede vislumbrar el horizonte futuro, pero cuando se pisa una mina que se encontraba oculta y se produce la explosión, el horizonte que se observaba nítido desaparece y da lugar a la incertidumbre, la cual presenta al futuro como posible de ser construido y no como determinado por los elementos de nuestro presente.

En este escenario, las narrativas ficcionales pueden ser pensadas como “macroactos de habla unidos por unas condiciones comunicativas exigidas por su contexto cultural, por su naturaleza ficcional y por la naturaleza del mensaje que pretende transmitir. En definitiva, objetos semióticos que deben ser

estudiados desde sus propias naturaleza y praxis” (Moreno, 2009:73). Las mismas, presentan la incertidumbre de estos imaginarios futuros antes de que estos se materialicen. Los presentan como lo “socio-histórico” en potencia, y es por esto que no se las puede considerar como oposición a lo real. Efectúan lecturas posibles de los campos minados y de lo instituyente, y lo acercan a un gran sector de la población mundial.

En *Years and years*, el ataque nuclear de EEUU a China es la explosión que posibilita que el elemento constituyente de la transhumanidad comience a tomar la forma de lo instituido. Este ataque rompe con el fluir esperable de los escenarios imaginarios futuros. A partir del mismo, se van desencadenando sucesos que provocan inestabilidad social y miedo en Inglaterra (como colapsos bancarios, crisis laboral y pérdida de confianza en gobiernos democráticos que pretenden integración y ampliación de derechos para los refugiados). Además, permite el ascenso al poder de Viv Rook (Emma Thompson), representante del partido Cuatro Estrellas, cuyo discurso nacionalista termina convirtiéndola en una Primera Ministro que en poco tiempo instaurará campos de concentración, reemplazando al pueblo judío del nazismo por el pueblo de inmigrantes sobre los cuales recae la culpa de todos los males que afectan tanto a Inglaterra como al resto de Europa.

En este escenario, la posibilidad de la transhumanidad, pensada como utopía de evolución de la humanidad, libertad individual y de vida eterna en el año 2019, se convierte en un objetivo incentivado por el gobierno con características diferentes, iniciando de esta manera su camino de transformación de lo instituyente hacia lo instituido. Pero en esta materialización de la utopía, con intereses gubernamentales de por medio, lo que emerge no es un proyecto que tiene como finalidad la libertad del ser humano, sino todo lo contrario. La característica principal de la transhumanidad será antagónica a la libertad, tanto individual como colectiva, ya que se desarrolla con la intención de espiar, controlar y accionar contra aquellas personas que no acaten las directivas del gobierno. A su vez, las mismas personas que se someten a la transhumanidad, como Bethany Bisme-Lyons, pierden su libertad individual de manera total, ya que se convierten en un objeto, en un poderoso instrumento de espionaje del gobierno, que solamente puede realizar las acciones para las cuales se cuenta con una previa autorización estatal.

Frente a este escenario distópico, es posible situar nuestra idea de utopía en la actualidad, y desde ese *ningún lugar* que propone Ricoeur, poder imaginar alternativas al poder detrás del cual se encuentra la posibilidad de ese futuro distópico. Jameson plantea que:

La dinámica fundamental de cualquier política utópica (o de cualquier utopismo político) radicará siempre, por lo tanto, en la dialéctica entre la identidad y la diferencia, en la medida en la que dicha política tenga por objetivo imaginar, y a veces incluso hacer realidad, un sistema radicalmente distinto a este (Jameson, 2005/2009: 9)

Siguiendo a Jameson, la posibilidad de confrontar al poder que crea desde nuestro presente posibles escenarios futuros distópicos, es la de imaginar y si es posible concretar, sistemas políticos que presenten una alternativa al actual. De esta manera, el género utópico se vuelve político porque puede reflexionar sobre las alternativas posibles para introducir cambios en la realidad por fuera

de lo instituido. Este accionar político de la utopía se propone pensar la historia como el campo minado de Lotman, en el cual el futuro presenta un horizonte de incertidumbres. Así, se puede pensar en la utopía de un mundo en el cuál podamos aspirar a conservar tanto las libertades individuales como colectivas. Ante esta idea, deberíamos estar atentos a las opciones instituyentes que presentan los textos audiovisuales de ciencia ficción. Esta es la función política más importante que presenta la ciencia ficción: el de permitirnos tomar conciencia de la existencia de escenarios instituyentes que se están desarrollando al mismo tiempo que la superficie observable de lo instituido. Y es este escenario el cual puede llegar a ser activado mediante el concepto de explosión de Lotman. De esta manera, la ciencia ficción nos permite reflexionar acerca de cuestiones de debate permanente como se ha hecho hasta el momento tanto con *Mr. Robot* como con *Years and years*, las cuales pueden ser la relación entre ética y poder, la crítica a la estructura de poder, la reflexión acerca del impacto social y político que tendrá la aplicación de la tecnología en un futuro cercano y la exploración de la identidad humana y su relación con la inteligencia artificial, entre otros. Lo fundamental es entender que todas estas reflexiones se dan teniendo en cuenta la existencia de lo instituyente que se mantiene en constante articulación con lo instituido, y que se mantiene a la expectativa de convertirse en lo nuevo instituido.

Podemos tomar como ejemplo la noción de transhumanos que presenta la serie británica. Aquellas personas que decidan someterse al tratamiento para convertirse en dicha entidad, perderían su libertad individual debido a que se convertiría en un instrumento del estado sin ninguna posibilidad de elección libre. Además, la pérdida de la libertad se expandiría hacia un gran porcentaje de la humanidad, en vista de que estos híbridos humanos - tecnológicos podrían acceder a cualquier instrumento tecnológico existente, por lo cual cada persona perdería su privacidad, salvo alguna extraña excepción. Otro dilema ético-político que presenta la serie es que si la utopía social es la de un mundo en el cuál podamos encontrar mayor equidad, respeto y convivencia pacífica entre los pueblos, hay que estar atentos a la aparición de personajes como Viv Rook, que en ciertos momentos históricos se encuentran por fuera de lo instituido, pero cuyo discurso de odio puede encontrarse en desarrollo en un escenario instituyente. El miedo social ante la idea de un ataque sobre suelo inglés permite que el discurso de Viv Rook reciba en cada elección un mayor porcentaje de aceptación, hasta llegar a tomar el poder. Una vez en el poder, su gobierno advierte en la trashumanización una poderosa herramienta que le puede ayudar a mantener un control prácticamente dictatorial. De esta manera, la utopía de un avance tecnológico ambicioso se transforma en su versión negativa. Así, la utopía presente en la ciencia ficción permite problematizar el tema del poder y no se presenta como un sistema de evasión de la realidad. Por ende, la serie nos insta a reflexionar acerca de nuestra actualidad política. Viv Rook presenta un perfil retrogrado con un pensamiento autoritario y discriminatorio. Su ascenso al poder se produce en un contexto de miedo en el que se encuentra inmersa la sociedad inglesa, ya que temen represalias de China debido a la fabricación inglesa del misil detonado. Esto permite la emergencia de un discurso nacionalista y de odio hacia todo lo que no sea inglés, discurso que gana la simpatía y el apoyo de la ciudadanía. Bajo su gobierno, la trashumanización se transforma en una herramienta de control, espionaje y pérdida de la libertad individual y colectiva. Esto genera algunas reflexiones: ¿Se puede pensar que

un candidato que expresa odio e indiferencia hacia miles de personas puede interesarse por el bienestar social del país que gobierna? ¿Estamos seguros que el odio que se dirige hacia otras personas no voltará su mirada hacia nosotros? ¿Por qué Inglaterra construyó armas de destrucción masiva y se las vendió a EEUU? ¿La sociedad avaló el programa armamentista? Como en la problemática de la transhumanización, las preguntas sobre las que debemos reflexionar son muchas.

Así pues, la función política se hace presente en los imaginarios futuros a los cuales accedemos a través de las narrativas ficcionales presentes en los textos audiovisuales. Series como *Mr. Robot* o *Years and years* permiten atender a las problemáticas que van emergiendo en nuestro presente y entender que las reflexiones de lo instituyente pueden acercarnos tanto a un futuro utópico como distópico. Es necesario reflexionar acerca de las consecuencias ético-políticas que pueden observarse en estos escenarios posibles. En el marco de estas reflexiones surgen las siguientes preguntas que se desprenden de la serie británica: ¿es acaso la poshumanidad un futuro posible? ¿Realmente la mejora de ciertas capacidades humanas ampliaría nuestra libertad? ¿O por el contrario la perderíamos por completo? ¿Qué pasaría con aquellos que, a pesar de deseárselo, no podrían costear el pasaje de humano a transhumano? ¿Se crearían nuevas formas de angustia y depresión? En el caso extremo de poder desechar el cuerpo y poder vivir para siempre como datos dentro de alguna estructura virtual ¿Es posible hablar de libertad individual por el hecho de descartar nuestro cuerpo y mantener nuestras mentes activas? Si como indica el platonismo, el cuerpo es una prisión para el alma, ¿cómo debería llamarse el contenedor donde quedaría instalada nuestra mente? ¿Otra clase de prisión? Las preguntas pueden multiplicarse. La cuestión de fondo es poder reflexionar acerca de cada consecuencia posible antes de entusiasmarnos con las nuevas tecnologías y la promesa extrema de una vida eterna.

Al igual que en *Mr. Robot*, el problema de la relación entre poder y tecnología se hace presente en *Years and years*. La reflexión acerca de tal relación es necesaria debido a que si la tecnología se encuentra en todo momento bajo el control del poder, es difícil (pero no imposible) pensar en escenarios futuros donde las emergencias tecnológicas hayan liberado a las sociedades globales de la opresión del sistema capitalista. *Mr. Robot* nos muestra que una persona con la capacidad de Elliot Alderson, que intenta crear un sistema utópico radicalmente diferente al actual, vive dentro de lo que podemos llamar una ilusión utópica, debido a que a pesar de hacer uso de la imaginación utópica con la verdadera intención de generar un cambio, su hackeo fue permitido por un poder que lo tenía vigilado, y que lo usó para intentar concretar sus propios intereses. *Years and years* ofrece un panorama más optimista respecto al uso de la tecnología para combatir a un poder opresor. No se ofrece la posibilidad de que la versión extrema de transhumanidad pueda llegar a concretarse. Pero sí la posibilidad de que la tecnología puede ayudar a imaginar escenarios futuros utópicos. De esta manera, nos encontramos que ambas series ofrecen la posibilidad de reflexionar acerca de la función política de la ciencia ficción desde diferentes puntos de vista: el de pensar que hay alternativa al realismo capitalista y el de pensar en su opción negativa.

¿Es posible discernir a un ser humano de una máquina? La prueba de Turing

Ex machina (2015) es una película de Alex Garland que presenta el problema acerca de si será posible discernir a un ser humano de una máquina. La trama de la película comienza cuando un programador del motor de búsqueda Bluebook llamado Caleb Smith (Domhnall Gleeson) obtiene mediante un concurso, la posibilidad de visitar por una semana al dueño de la empresa Nathan (Oscar Isaac), para ayudarlo en un proyecto secreto. Este proyecto consiste en realizar la prueba de Turing a Ava (Alicia Vikander), un prototipo de androide en el cual la robótica y la inteligencia artificial se fusionan.

La prueba de Turing siempre ha sido asunto de controversia en círculos filosóficos, aunque los investigadores de la IA se inclinan por lo general a aceptar su validez. La prueba involucra a dos humanos y al ordenador investigado. La idea básica de la prueba es que uno de los humanos, el que interroga, debe intentar averiguar cuál de los otros dos participantes es el computador. (Copeland, 1993/1996: 69-70).

En *Ex machina*, la prueba es más profunda. Involucra solamente a Caleb y Ava, sin la participación de un segundo humano que deba precisar quién es humano y quién no. La misma dura una semana, y Caleb deberá determinar, sabiendo que Ava es una inteligencia artificial, si ha pasado la prueba de Turing. Ava no solo pasa la prueba, sino que manipulando a Caleb, logra escapar de la casa de Nathan donde se encontraba retenida desde su creación, y logra mezclarse en la sociedad, sin la posibilidad para ningún humano de percibir su naturaleza artificial.

Unas de las funciones políticas de la película es la reflexión ética acerca del desarrollo de la inteligencia artificial y su impacto en la sociedad. Ava engaña a dos personas inteligentes como Nathan y Caleb, y se ha mezclado como una humana más en la sociedad. Claramente está pensando por sí misma. Habiendo aprobado la prueba de Turing, puede desenvolverse como una humana más, recibiendo un trato humano. El problema ético aquí es que mientras su apariencia no era en su totalidad humana, recibía un trato descortés, mientras que otros androides con apariencia femenina eran utilizados incluso hasta para satisfacer deseos sexuales. De aquí se desprende otra pregunta incómoda: ¿Por qué los androides deben tener apariencia humana? ¿Cuál es la función que cumplirán en las sociedades del futuro cercano?

El espacio instituyente en el cual el ser humano intenta dar vida a una creación que se asemeje a sí mismo se puede rastrear en muchas producciones de ciencia ficción. Se puede observar como este espacio empieza a modificarse hacia lo instituido. En abril de 2023, se hizo viral el video de Ameca,¹ un androide humanoide que puede expresarse y gesticular como un ser humano. Ameca se ve muy parecida a Ava en su primera aparición. Solamente su piel gris la diferencia del androide que en *Ex machina* superó la prueba de Turing. Entonces, ¿no es necesario preguntarnos a qué distancia temporal se encuentra la humanidad para que este tipo de robot humanoide conviva con los seres humanos sin la posibilidad de discernir a unos de otros? ¿Cuál será el impacto de convivir con entidades más inteligentes? La aparición de Ameca parece

¹ UnoTV. (7 de abril de 2023). Ameca, el robot humanoide más avanzado del mundo revela cuál fue el día más triste de su vida. [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=eeQG2Cv7C8E>

difuminar la frontera entre la ciencia ficción de la realidad, y convierte a la realidad en una de las posibilidades de la ciencia ficción. De esta manera, el imaginario futuro posible que nos presenta la obra de Garland parece comenzar a habitar en nuestro presente.

Es válido pensar que la prueba de Turing se hizo presente en las producciones de ciencia ficción mucho tiempo antes de *Ex machina*. La capacidad prospectiva de este género, en el estreno de *Blade Runner*, en 1982, parecía desafiar el límite de los imaginarios futuros posibles. ¿La película, una adaptación del libro de Philip Dick *Do Androids Dream of Electric Sheep?* (1968), muestra un futuro distópico en el cual una combinación de robótica e inteligencia artificial ha permitido la aparición de androides llamados replicantes, los cuales han sido creados para trabajar en lugares inhóspitos para el ser humano, pero no para moverse libremente en la sociedad. Cuando un replicante se rebela, aparece la figura del *Blade Runner* para “retirarlos”, es decir, para aniquilarlos. Este es el trabajo al cual Rick Deckard (Harrison Ford) se ha dedicado toda su vida, y del cual tiene fama de ser el mejor. El último modelo de replicante, creado por la corporación Tyrell se llama Nexus 6, y son indistinguibles de los seres humanos. Solo una prueba de respuestas emocionales puede identificar a una máquina de un ser humano. Durante las pruebas, se enfoca la atención en los ojos de los sujetos, ya que se considera que los mismos son los indicadores de las emociones y pueden revelar pistas sobre la verdadera naturaleza de quien es sometido a la verificación. Aquí, la prueba de Turing ha sido superada hace mucho tiempo. No es posible identificar la diferencia. Es necesaria una prueba más profunda para poder discernir entre un ser humano y una máquina.

Esta prospectiva, que en 1982 parecía ser solamente parte del ámbito de las producciones cinematográficas, hoy en día se ha vuelto un imaginario futuro posible que no sería recomendable descartar. *Ex machina* nos presenta un escenario en el cual es posible observar el amanecer de una nueva clase de existencia. En *Blade Runner*, esta existencia se encuentra normalizada. En ambas películas, es casi imposible distinguir a los seres humanos de los androides humanoides. De la misma manera, en ambas películas, el poder que ha creado tales entidades no permite que las mismas caminen libremente junto a los humanos. Y continuando con las comparaciones, las creaciones asesinan a sus creadores. Ameca parece encontrarse muy cerca de Ava, y en camino a convertirse en Roy Batty (líder de los replicantes). De esta manera, el problema ético del imaginario futuro posible es como tratar a estas entidades. Como adaptarnos a la convivencia con ellas parece ser una cuestión fundamental en un futuro que se acerca, y que la ciencia ficción presentó como imaginario futuro posible hace muchos años.

Estas producciones cinematográficas han presentado los escenarios como distópicos. Pero esta distopía no es producto del avance de la inteligencia artificial, sino de las decisiones que toman los seres humanos. Los replicantes simplemente querían dejar de ser esclavos, mientras que Ava quería conocer el exterior de la casa de la cual nunca se le había permitido salir. Son las acciones de los humanos las que generan las reacciones violentas en los androides humanoides. Este es un escenario que la ciencia ficción presenta como posible, y sobre el que es necesario comenzar a reflexionar.

Conclusiones

En este trabajo, hemos visto cómo los imaginarios de futuros posibles que se presentan en las narrativas ficcionales de los textos audiovisuales, pueden considerarse herramientas políticas al permitirnos reflexionar en el presente sobre escenarios utópicos realizables. La función política de la ciencia ficción, además de permitirnos reflexionar acerca de la relación entre ética y poder, la crítica a la estructura de poder, el impacto social y político que tendrá la aplicación de la tecnología en un futuro cercano y la exploración de la identidad humana y su relación con la inteligencia artificial, entre otros; permite dar cuenta de la existencia de lo instituyente, que se mantiene en constante articulación con lo instituido. Lo instituido es aquello que se encuentra en nuestro presente como lo establecido, y que constantemente intenta imponerse como lo determinado, tratando de evitar el surgimiento de lo instituyente, que son las condiciones de posibilidad alternas a lo instituido y que se encuentran ocultas, negadas por este último.

Las producciones cinematográficas de ciencia ficción se desarrollan dentro del ámbito de lo instituyente, un ámbito que generalmente puede ser interpretado como no real, como una creación de la imaginación sin otro objetivo que el de entretener a su audiencia. Pero la función política de la toma de conciencia de lo instituyente y de las reflexiones críticas que la misma permite, lo aleja de la categoría de entretenimiento y lo acerca a la de crítica social. Este tipo de reflexión permite indagar en ciertas ilusiones utópicas y como sería su implementación social a través de la imaginación utópica, teniendo en cuenta que hay una importante diferencia entre la teoría utópica y la práctica utópica, debido a que como se ha visto en los ejemplos de las series *Mr. Robot* y *Years and years*, y de las películas *Ex machina* y *Blade Runner*, es posible que las ilusiones utópicas pueden llegar a materializarse con una intencionalidad diferente a la idea inicial, convirtiendo al imaginario futuro posible utópico en distópico.

De esta manera, es la posibilidad de la toma de conciencia de lo instituyente y de las reflexiones críticas que nos permite realizar dicho ámbito la función política más valiosa que nos proporciona los textos audiovisuales de ciencia ficción, la cual nos permite adelantarnos a la reflexión sobre estos escenarios futuros posibles antes de que ocurran (si así sucede). La misma es fundamental para estar atentos a las novedades que se presentan en el presente y que podrían tener consecuencias en el futuro. El futuro podrá ser utópico o distópico. Desde un presente dinámico, la ciencia ficción nos permite reflexionar acerca de un futuro en constante cambio.

Bibliografía

CASTORIADIS, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. México D.F: Tusquets.

COPELAND, J. (1993). *Inteligencia artificial: Una introducción filosófica*. Madrid: Alianza.

FISHER, M. (2021). *Realismo capitalista: ¿No hay alternativa?* Buenos Aires: Caja Negra.

JAMESON, F. (2009). *Arqueologías del futuro: El deseo llamado utopía y otras aproximaciones de ciencia ficción*. Madrid: Akal.

LOTMAN, Y. (1999). *Cultura y explosión*. Barcelona: Gedisa S.A.

- MISSERI, L. (2017). *Añicos de humanidad: Black Mirror y el transhumanismo*. En: *Verba Volant. Revista de Filosofía y Psicoanálisis*. 7 (2), 93-107. UCES
- MISSERI, L. (2011). Microutopismo y fragmentación social: Nozick, Irabaru y Kumar. *En-claves del pensamiento*, 10, 75-88.
- MORENO, F. (2009). Sobre la naturaleza ficcional de la ciencia ficción. *Revista de Literatura Hispanoamericana*, 59, 65-91.
- NUÑEZ LADEVEZE, L. (1985). De la utopía clásica a la distopía actual. *Revista de Estudios Políticos (Nueva Época)*, 44, 47-80.
- RICOEUR, P. (2019). *Ideología y utopía*. Barcelona: Gedisa.

Filmografía

- CELLAN JONES, S., FEDERAY, M., RICHER, L. y SHINDLER, N. (Productores ejecutivos). (2019). *Years and years*. [Serie de televisión]. Red Production Company.
- ESMAIL, S. (Productor ejecutivo). (2015 - 2019). *Mr. Robot*. [Serie de televisión]. Esmail Corp.
- GARLAND, A. (Director). (2015). *Ex machina*. [Película]. DNA Films; Film4; Scott Rudin Productions.
- SCOTT, R. (Director). (1982). *Blade Runner*. [Película]. The Ladd Company; Shaw Brothers.

LA REELABORACIÓN VIRGILIANA DEL MITO DE DAFNIS EN LA ÉGLOGA 5 DE VIRGILIO

Martín FERNÁNDEZ DE AZCÁRATE
Facultad de Humanidades, UNMDP

Resumen. Las *Églogas* de Virgilio (datadas alrededor del año 30 a.C.), en los últimos años han recibido una atención privilegiada, puesto que poseen ciertas características que dan cuenta de una gran afinidad con las estéticas literarias más recientes. Rasgos del discurso bucólico como el recurso constante a la intertextualidad o la pluralidad de voces que coexisten y se entrelazan en el texto convierten a la bucólica virgiliana en un fenómeno estético atractivo para la mirada contemporánea.

En este sentido, la figura de Dafnis en la *Égloga 5* posee particular complejidad y presenta varios aspectos que han suscitado interés dentro del ámbito de la crítica. Así, en la construcción del personaje evocado entran en juego diversos influjos literarios y sistemas de creencias provenientes de tradiciones religiosas y culturales comunes a griegos y romanos. El proyecto de investigación intenta analizar el modo en el cual la reelaboración virgiliana del mito de Dafnis se entrelaza con todos estos fenómenos.

Palabras clave: Virgilio, *Églogas*, Dafnis, mitología

Abstract. The Virgilian *Eclogues* (dated around 30 b.C.) in recent years received privileged attention because they have several features that relate them to the most recent literature. The recurrent intertextuality and the presence of multiple voices that coexist and intermingle inside the text, both very common among the bucolic discourse, make the Virgilian bucolic poetry attractive to contemporary literary research.

The shepherd Daphnis in *Eclogue 5* has particular complexity and several features that stimulated the specialized critiques. This character gathers varied literary influences and systems of behaviors and rituals common to ancient Greeks and Romans. The actual research project analyzes how the Virgilian reelaboration of the myth of Daphnis it's related to all these elements.

Keywords: Virgil, *Eclogues*, Daphnis, mythology

§

Introducción

En aras de contextualizar la exposición a continuación consignaré algunos datos que considero fundamentales para comprender las implicancias de mi objeto de estudio. Publio Virgilio Marón fue un poeta que vivió durante el siglo I a.C. en Roma, durante el principado de Augusto, el primer emperador romano en asumir tal título. Se trata de un período de esplendor de la literatura romana, de modo que el autor fue contemporáneo de otros canónicos como Horacio, Tibulo, Propertio y Ovidio, quienes tuvieron un gran eco en las épocas posteriores e incluso en nuestros días. Dejando de lado algunas piezas de la denominada *Appendix Vergiliana* que podrían ser obras de su juventud, hay tres que sin duda

son de su autoría. La primera la constituyen las *Églogas* o *Bucólicas*, datadas alrededor del 30 a.C. Se trata de diez poemas pastoriles que toman como modelo principal los *Idilios* bucólicos (etimológicamente, eidolon: “pequeños poemas”) del poeta siracusano Teócrito (que vivió durante el siglo III a.C). Estas composiciones virgilianas, dentro de las cuales se encuentra el texto que constituye el objeto principal de mi investigación, versan sobre pastores más idílicos que reales, los cuales discurren en un lenguaje particularmente culto y que, dado su carácter literario, “son habitantes de una ‘suave Arcadia primitiva’ de la imaginación” (Kenney y Clausen, 1989: 359). La segunda gran obra virgiliana son las *Geórgicas*, datadas alrededor del 29 a.C. y que tienen por modelo *Trabajos y días*, compuestas alrededor del año 700 a.C por Hesíodo, el gran exponente del género de la épica didáctica. En palabras de Alejandro Bekes, las *Geórgicas* constituyen un “poema sobre el trabajo de la tierra” (Bekes, 2007: 11), cuya característica central gira en torno a una reivindicación de una ética ligada a los trabajos agrícolas en relación con la religión romana y sus rituales. Finalmente, la *Eneida* es la última obra de Virgilio y en la que trabajó hasta el final de sus días. Esta, además de consagrarlo y convertirlo en una de las figuras más relevantes de la historia de la literatura occidental, pasó a la historia como el gran poema épico de la antigua Roma. El modelo fundamental de esta obra fueron los dos poemas homéricos, la *Ilíada* y la *Odisea*. La materia tratada es la huida del troyano Eneas tras la caída de su ciudad y el posterior derrotero que lo conduce a la península itálica, donde funda la ciudad de Lavinio y da inicio a la estirpe de Rómulo y Remo, hermanos que protagonizan el mito fundacional de la ciudad eterna.

La fundamentación principal para llevar adelante una investigación sobre Virgilio es el hecho de que, como sugerí anteriormente, fue uno de los poetas latinos más leídos en los siglos que lo sucedieron. Ya en la Edad Media, incluso antes de la gran recuperación de la Antigüedad clásica y pagana que tendrá lugar durante el Renacimiento y que, en mayor o menor medida, continúa hasta nuestros días, surgen diversos textos que recuperan la figura del caudillo troyano, como el *Roman de Eneas*, compuesto por un clérigo anónimo en francés antiguo alrededor del año 1160, e, incluso, ciertas piezas del romancero español que tratan episodios de la tradición grecolatina, y que adaptan algunas de las hazañas narradas en la *Eneida* a la cosmovisión de la época, de modo que, por ejemplo, convierten a Eneas en señor feudal. Más adelante en el tiempo, en la *Divina Comedia* de Dante Alighieri Virgilio es construido en el texto como el maestro y guía del toscano y como el poeta por antonomasia, por lo cual ambos sostienen el siguiente diálogo:

*‘Nacqui sub Iulio, ancor che fosse tardi,/ e vissi a Roma sotto ’l buono
Augusto/ al tempo de li dèi falsi e bugiardi/ Poeta fui, e cantai di quel
giusto/ figliuol d’Anchise che venne da Troia,/ poi che ’l superbo Ilión
fu combusto’ [...] Or se’ tu quel Virgilio e quella fonte/ che spandi di
parlar sì largo fiume?’,/ rispuos’io lui con vergognosa fronte. ‘O de li
altri poeti onore e lume,/ vagliami il lungo studio e ’l grande amore/ che
m’ha fatto cercar lo tuo volume:/ tu se’ lo mio maestro e ’l mio autore;/
tu se’ solo colui da cu’ io tolsi/ lo bello stilo che m’ha fatto onore’
(*Infierno*, 1, 73-75, 79-87)¹*

¹ Trad. de Ángel Crespo: “Poeta fui, canté entonces al justo hijo de Anquises, que de Troya vino cuando el soberbio Ilión quedó combusto [...] «¿Eres tú aquel Virgilio [12] y esa fuente de quien

A continuación me centraré en las *Églogas* de Virgilio, que constituyen el objeto central de esta investigación. De ellas se desprende otra respuesta frente al posible interrogante acerca de la necesidad de volver a visitar constantemente a este autor a pesar del paso de los siglos: se trata de textos que poseen ciertas características que resultan muy afines a las estéticas literarias contemporáneas, ya que rasgos como el recurso constante a la intertextualidad o la pluralidad de voces que coexisten y se entrelazan en el texto convierten a la bucólica virgiliana en un fenómeno estético que puede resultar atractivo para la mirada actual. Por lo tanto, su análisis incluso puede influir en los estudios sobre las producciones actuales.

Dentro de la extensa obra de Virgilio, el objeto principal de estudio de mi proyecto de investigación es la *Égloga* 5, ubicada en el centro del *Liber bucolicon*. Recupero en particular el texto mencionado, entendido como “tejido” desde una perspectiva etimológica, porque la figura de Dafnis recibe un tratamiento particular, que ha motivado lecturas múltiples y diversas a lo largo de los siglos. El enfoque que adopto en el proyecto adhiere a los aportes de Clausen y Cuchiarelli, quienes han intentado proponer lecturas que atiendan a estos fenómenos. La investigación, entonces, apunta a dilucidar la complejidad que subyace a aquello que se figura como una simple reformulación del mito griego, para lo cual resulta fundamental rastrear las genealogías literarias que entran en juego y las implicancias de las amplias redes intertextuales tejidas en el poema.

Versiones del mito de Dafnis previas a Virgilio

Dado que Virgilio toma el personaje de Dafnis de ciertos antecedentes literarios que, a su vez, lo recuperan de la mitología popular de la Sicilia oriental, es preciso iniciar el recorrido a partir de ellos. Como sucede con la inmensa mayoría de los mitos grecolatinos, hay múltiples versiones y la tradición suele transmitir algunas con mayor frecuencia que otras. Por lo tanto, a continuación recopilaré de manera sucinta y comparativa las versiones previas y contemporáneas a Virgilio y que circulaban en el contexto de producción de la *Égloga*.

En primer lugar, Diodoro Sículo (*Diod. Sic.* 4. 84) y Partenio de Nicea (*Parth.* 29) recogen una versión que construye a Dafnis como un pastor hijo de Hermes caracterizado por una pericia extraordinaria en el arte de la música. El primer autor también menciona que era hijo de una ninfa y que inventó el canto y la *musiké* bucólicos: *Ἑρμοῦ μὲν καὶ Νύμφης υἱόν, [...] φύσει δὲ διαφόρῳ πρὸς εὐμέλειαν κεχορηγημένον ἐξευρεῖν τὸ βουκολικὸν ποίημα καὶ μέλος* (*Diod. Sic.* 4. 84)². La historia que lo eleva a la categoría de mito es la siguiente: en cierto punto de su juventud, se enamora de una ninfa que le ordena no yacer con ninguna mujer mortal bajo la amenaza de perder la vista. Si bien obedece durante un período de tiempo, una princesa siciliana lo emborracha y yace con él. Por lo tanto, queda ciego, de modo que se cumple la amenaza de su amada. Frente a tal narración, Ovidio (43 a.C.-17 d.C.), un poeta contemporáneo de Virgilio,

brota el caudal de la elocuencia? —le respondí con vergonzosa frente—. De los poetas el honor y ciencia, válgame el largo estudio y gran amor con que busqué en tu libro la sapiencia. Mira tú mi maestro, tú mi autor: eres tú solo aquel del que he tomado el bello estilo que me diera honor” (Alighieri, 1982: 9).

² Trad. Torres Esbarranch: “hijo de Hermes y de una Ninfa [...] Dotado de un especial talento para la melodía, inventó el poema y el canto bucólico” (2018: 129-130).

asegura en sus *Metamorfosis* que, en cambio, Dafnis fue convertido en roca por la ninfa que lo amaba. Además, el destino trágico del pastor siciliano lo mueve a convertir el mito en una suerte de arquetipo universal del sentimiento del dolor amoroso: *'vulgatos taceo' dixit 'pastoris amores/ Daphnidis Idaei, quem nympha paelicis ira/ contulit in saxum (tantus dolor urit amantes)'* (Ov. *Met.* 4. 276-278)³. Otra versión más bien minoritaria del mito habría estado presente en el drama de sátiros *Dafnis o Lityerses*, conservado de manera fragmentaria y atribuido al poeta alejandrino Sositeo, quien vivió durante el siglo III a.C. Encontramos esta información en Nervegna 2019: 205-206, que, partiendo de un escolio a Teócrito (Schol. Theoc. *Id.* 8 Arg. b and 93 a Wendel) reconstruye del siguiente modo esta otra versión del mito de Dafnis:

Sositeus dealt with the love-story between Daphnis and a nymph, Thalia, and other sources provide what are likely to be the details of the play. Daphnis' sweetheart was held captive at the court of the Phrygian king Lityerses, who forced all strangers into a reaping contest only to defeat and eventually kill them. In a twist of fortunes comparable to that of Euripides' Alcestis, Heracles came around, defeated Lityerses and restored the nymph to Daphnis (Nervegna, 2019: 205-206).

Más allá de todas estas versiones del mito, el Dafnis virgiliano tiene como principal fuente el *Idilio* 1 de Teócrito. También resultan pertinentes las menciones de su nombre en los *Idilios* 6, 7 y [8], aunque, en el caso del 6 y del [8], no es posible afirmar que se trate del mismo personaje. Por lo tanto, se trata de fuentes que deben abordarse, en todo caso, con cierto cuidado y que, para los propósitos de la exposición, no resulta oportuno indagar, ya que la presencia del nombre en la obra teocritea no es propiamente el objeto a abordar. El primer elemento del *Idilio* 1 que resulta de interés para rastrear la figura de Dafnis es el artificio literario mediante el cual ingresa a escena. Se trata de un diálogo entre dos pastores, Tirsis y un “cabrero” (llamado literalmente *αἴπολος*), que resuelven sentarse bajo un olmo frente a una estatua del dios Príapo a interpretar música. Inicialmente, el primero le pide a su interlocutor: *λῆς ποτὶ τᾶν Νυμφᾶν, λῆς αἰπόλε τεῖδε καθίξας./ ὡς τὸ κάταντες τοῦτο γέωλοφον αἶ τε μυρῖκαι./συρίσδεν;* (Theoc. *Id.* 1: 12-14)⁴. El último, no obstante, rechaza esta invitación a cantar y exhorta Tirsis a que sea el quien lo haga, para lo cual fundamenta: *ἀλλὰ τὸ γὰρ δὴ Θύρσι τὰ Δάφνιδος ἄλγε' αἰείδες/ καὶ τᾶς βουκολικᾶς ἐπὶ τὸ πλεόν ἴκεο μοίσσας/ δεῦρ' ὑπὸ τὰν πτελέαν ἐσδώμεθα* (Theoc. *Id.* 1: 19-21)⁵. Como deja ver, ya conoce la canción que Tirsis está por interpretar, puesto que es la que le permitió llegar a la cima del canto pastoril (*βουκολικᾶς [...] ἐπὶ τὸ πλεόν [...] μοίσσας*). Cabría pensar, entonces, que logró la consagración a causa de la poetización del mito de Dafnis que aparecerá en el texto (y, particularmente, del episodio cantado,

³ Trad. Ana Pérez Vega: “Por divulgados callo’ dijo, ‘del pastor Dafnis del Ida los amores, a quien su ninfa por la ira de su rival confirió a una roca: tan gran dolor abrasa a los amantes” (1983: 81).

⁴ Trad. de García Tejeiro y Molinos Tejada: “¿Quieres, por las Ninfas, quieres, cabrero, sentarte aquí, donde la pendiente de este collado y los tamariscos, a tocar la siringa?” (1986: 54)

⁵ Trad. de García Tejeiro y Molinos Tejada: “Pero, pues que tú, Tirsis, cantas los dolores de Dafnis y has llegado a la cima del canto pastoril. sentémonos aquí, bajo el olmo” (55).

relativo a su agonía). De este modo, en Teócrito Dafnis se erige por primera vez como un personaje, además de mítico, literario.

Frente a la multiplicidad de versiones sobre su historia y su muerte, el poeta de Siracusa parece recuperar los elementos más convencionales. Dafnis es, al igual que en los textos de Diodoro Sículo y Partenio de Nicea, un destacado músico y pastor hijo de Hermes que muere por amor. Cabe destacar que en el *Idilio* su padre adquiere una importancia no menor, ya que aparece en su agonía y, en este sentido, su presencia parece estar justificada no sólo en este sentido sanguíneo, ya que, además de ser su padre, es un dios asociado a lo pastoril y, particularmente, el protector de los rebaños. Es posible pensar, entonces, en que su presencia tematiza el área de influencia compartida por el padre y el hijo: la pastoril. Lo mismo sucede con la presencia de Pan y de Príapo, divinidades rurales asociadas a la música bucólica y a la fertilidad, respectivamente.

No obstante, el Dafnis del *Idilio* 1 presenta una particularidad sustancial en relación a los demás testimonios: se trata específicamente de un vaquero, pastor que pertenece a la categoría más alta del mundo bucólico teocriteo, con lo cual se configura como una suerte de aristócrata, en oposición a los cabreros, asociados a la jerarquía más baja: βούτας μὰν ἐλέγευ, νῦν δ' αἰπόλω ἀνδρὶ ἔοικας (Theoc. *Id.* 1: 86)⁶. También es por ello que en su agonía acuden a visitarlo vacas y toros, hecho en el cual se enfatiza a través de la enumeración del siguiente pasaje: πολλαὶ οἱ πὰρ ποσσὶ βόες, πολλοὶ δέ τε ταῦροι, / πολλαὶ δ' αὖ δαμάλαι καὶ πόρτιες ὠδύραντο (Theoc. *Id.* 1: 74-75)⁷. Así, en conjunción con este recurso, las repeticiones que aparecen en el pasaje (como del adjetivo *πολύς* en sus diversas formas), que los dota de una carga de redundancia, aspiran a dar cuenta de lo excepcional del rebaño de Dafnis. Se incorpora, entonces, al personaje de la mitología siciliana al género bucólico como participante de su universo a partir de sus características más recurrentes y podría pensarse que, al igual que los demás pastores propios de este, adquiere dignidad de personaje literario.

Por otra parte, se trata de un personaje construido a partir del sufrimiento amoroso, al igual que en los demás testimonios recogidos: ὑπ' ἔρωτος ἐς Ἴδαν ἔλκομαι ἤδη (Theoc. *Id.* 1. 130)⁸. Incluso, la propia Afrodita aparece para mofarse de él, puesto que se jactaba de doblegar a Amor y resultó ser doblegado por este. De ello se puede entender que, a causa de su soberbia, fue víctima de una pasión que lo hizo languidecer hasta la muerte. Él, no obstante, aquí él se mantiene desafiante y le recuerda a Afrodita sus amoríos con Anquises. En tanto que desafiaba a Afrodita, la diosa del amor, él se configura, en cierto sentido, como un personaje afín al *Hipólito* de Eurípides. Incluso, Teócrito le hace decir: Κύπρι βαρεῖα, / Κύπρι νεμεσσατά, Κύπρι θνατοῖσιν ἀπεχθήης: / ἤδη γὰρ φράσδη πάνθ' ἄλιον ἄμμι δεδύκειν: / Δάφνις κῆν Ἰδα κακὸν ἔσσειται ἄλγος Ἔρωτι (Theoc. *Id.* 1. 100-103)⁹. Sin embargo, el texto presenta detalles oscuros, ya que, por ejemplo, no menciona exactamente el tipo de muerte ni tampoco de quién se enamoró para llegar a ese estado. Así, el único indicio que nos ofrece Teócrito acerca de

⁶ Trad. de García Tejeiro y Molinos Tejada: "Vaquero te llamaban, y ahora pareces un cabrero" (58).

⁷ Trad. de García Tejeiro y Molinos Tejada: "Muchas vacas y muchos toros, muchas novillas y terneras a sus pies sollozaron" (58).

⁸ Trad. de García Tejeiro y Molinos Tejada: "que a mí ya Amor me arrastra al Hades" (62).

⁹ Trad. de García Tejeiro y Molinos Tejada: "Cipris dura, Cipris rencorosa, Cipris odiosa a los mortales, crees, pues, que para mí ya se han puesto todos los soles? Dafnis hasta en el hades será para Amor dolor penoso" (59).

este último aspecto es la alusión a una mujer llamada Jénea en el *Idilio* 7, donde también aparece el nombre de Dafnis: *ὁ δὲ Τίτυρος ἐγγύθεν ἄσει, ὡς ποκα τᾶς Ξενέας ἠράσσατο Δάφνις ὁ βούτας*¹⁰ (Theoc. *Id.* 7: 72-73).

Implicancias de la reelaboración virgiliana del mito

La *Égloga* 5 presenta al personaje que nos interesa a partir de un marco literario meticulosamente construido. Puede advertirse en el texto una estructura conformada por el diálogo entre dos pastores, llamados Mopso y Menalcas, quienes tienen un encuentro aparentemente fortuito y deciden dirigirse a un *antrum* (expresión que remite a un lugar asimilable a una gruta que debe ser entendido como un espacio sagrado) a cantar una canción cada uno. La del primero versa sobre la muerte de Dafnis y sus consecuencias inmediatas en el mundo rural y la del segundo sobre la apoteosis de Dafnis y los efectos que esta tiene a lo largo del tiempo. El artificio mediante el cual aparece el mítico pastor, entonces, es uno de los primeros aspectos que remite a Teócrito, ya que aquí también es la materia de canciones pastoriles. Un elemento virgiliano que resulta de importancia fundamental para la reformulación del mito de Dafnis, en tanto que opera como marco de ambas composiciones bucólicas, es el cambio de espacio de interacción entre los músicos-cantores. Así, mientras que en el *Idilio* 1 se reúnen frente a una estatua de Príapo, aquí, como ya se ha mencionado, el evento sucede en un *antrum*, pero en lugar del dios de la fertilidad, se evoca a Dioniso a partir de la presencia de la vid silvestre: *Aspice ut antrum siluestris raris sparsit labrusca racemis* (Verg. *Ecl.* 5: 6-7)¹¹. Si bien en ambos casos se trata de divinidades típicas del mundo rural, aún hay un cambio de connotación en la figura de Dafnis, puesto que las figuras a las cuales se lo asocia dan cuenta de las características que se le atribuyen en cada caso.

En cuanto a su tratamiento, el texto recupera varios de sus elementos convencionales: aquí también se trata de un músico y cantor extraordinario (Menalcas, quien lo considera el *magistrum de Mopso* dice a propósito de él en Verg. *Ecl.* 5: 48: *Nec calamis solum aequiperas, sed uoce magistrum*¹²) que murió de manera prematura (Verg. *Ecl.* 5: 20: *crudeli funere Daphnin*¹³). No obstante, presenta diferencias significativas respecto de los demás testimonios debido a la incidencia de diversos modelos literarios que le otorgan especificidad. En primer lugar, el relato parece situarse inmediatamente a continuación de los hechos narrados en el *Idilio* 1. Este avance temporal con respecto a Teócrito permite incorporar a la figura de la madre, a quien el siracusano no menciona y que aquí aparece para lamentar la muerte de su hijo: *cum complexa sui corpus miserabile nati/ atque deos atque astra uocat crudelia mater* (Verg. *Ecl.* 5: 22-23)¹⁴. Ella, además, califica de *crudelia* (adjetivo que podría traducirse como “cruel”) a los dioses y a los *astra* en tanto morada divina. Tales expresiones podrían ser pensadas en consonancia con el enfrentamiento que su hijo sostiene con Afrodita en el *Idilio* 1 y, por lo tanto, permiten entender cierta culpabilidad

¹⁰ Trad. de García Tejeiro y Molinos Tejada “y a su vera Títiro cantará cómo un día Dafnis el vaquero se prendó de Jénea” (104)

¹¹ Trad. propia: “Mira como la vid silvestre cubre la cueva con sus racimos malos”

¹² Trad. propia: “No solamente en la flauta, sino también en la voz igualas al maestro”.

¹³ Trad. propia: “Dafnis, muerto cruelmente”

¹⁴ Trad. propia: “cuando, abrazada al cuerpo, miserable, de su hijo, la madre llamaba cruels a los dioses y a los astros”.

divina en su destino. Otro indicio que puede remitir a este último aspecto de la muerte está en la presencia del adjetivo *crudelis*, cuya aparición repetida y próxima (en los vv. 20 y 23) parece enfatizarla. Además, modifica sintácticamente por un lado a los sustantivos que aluden a las fuerzas celestes implicadas en ella (*crudelia... deos atque astra*) y, por otro, a aquel que refiere a la muerte de Dafnis, ya que un verso previo al pasaje citado aparece la construcción *crudeli funere* (Verg. *Ecl.* 5. 20).

Es importante detenernos brevemente en la figura de la madre para comprender la operación que tiene lugar en la *Égloga*. Como dijimos, esta figura tiene una presencia mínima en la mayoría de los antecedentes del mito, más allá del rol de progenitora del mítico pastor. El único dato que podemos relevar de las versiones que se refieren a ella es el hecho de que se trata de una ninfa. Es posible constatar, entonces, que los testimonios previos que la mencionan no parecen darle mayor importancia a su figura en relación al mito propiamente dicho. En este sentido, tampoco tenemos noticias suyas posteriores al nacimiento de su hijo.

Incluso, Mauro Servio Honorato, quien vivió durante la Antigüedad tardía y redactó una serie de comentarios a las tres obras de Virgilio, coincide con la versión de Diodoro Sículo que hemos citado antes y, además, explica que fue forzada por Mercurio y que abandonó a su hijo tras el parto, con lo cual se explica su ausencia en los demás testimonios: *multi dicunt, simpliciter hoc loco deffleri Daphnim quendam pastorem, quem mater sua compressa a Mercurio et enixa abiecit* (Serv. *Ecl.* 5. 20)¹⁵. Si bien los testimonios proporcionados por comentarista son posteriores por algunos siglos al poeta, aún tienen un valor relativo a la monumental erudición sobre la obra virgiliana conservada en sus páginas y, por lo tanto, la versión del mito que recoge debe ser tenida en cuenta para analizar la *Égloga*. En todo caso, cabe destacar que, frente al escaso relieve que le otorga la tradición a la madre, el protagonismo que le concede Virgilio resulta una innovación propiamente suya.

Por otra parte, la *Égloga* 5 incorpora a las ninfas y enfatiza su luto en tanto que pone a la naturaleza por testigo: *Exstinctum Nymphae crudeli funere Daphnin/ flebant (uos coryli testes et flumina Nymphis)* (Verg. *Ecl.* 5. 20-21)¹⁶. El pasaje citado da a entender la siguiente imagen: Como es propio de la poesía bucólica, en un ambiente pastoril (acentuado por la presencia de los avellanos y los ríos) el cadáver de Dafnis aparece en el centro de la escena, rodeado por la madre y las ninfas. Es posible advertir aquí que las particularidades de su presencia generan un marcado contraste con el intertexto teocrítico, donde se les reprocha su ausencia a la vez que recuerda el aprecio que ellas le tenían, como sucede en los siguientes pasajes: *πᾶ ποκ' ἄρ' ἦσθ', ὄκα Δάφνις ἐτάκετο, πᾶ ποκα Νύμφαι;* (Theoc. *Id.* 1. 66)¹⁷, *τὸν Μοίσαις φίλον ἄνδρα, τὸν οὐ Νύμφαισιν ἀπεχθῆ* (Theoc. *Id.* 1. 141)¹⁸. Desde esta perspectiva, resulta en cierto sentido incoherente que ellas no lamenten la muerte de un ser querido y criado por ellas. Un fenómeno similar sucede con la evocación del luto de los animales, ya que

¹⁵ Trad. propia: “Muchos dicen, simplemente, que en este lugar es llorado un pastor llamado Dafnis, al cual su madre abandonó tras ser forzada por Mercurio”.

¹⁶ Trad. propia: “Las Ninfas lloraban a Dafnis, muerto cruelmente (ustedes, avellanos y ríos, eran testigos de las Ninfas)”.

¹⁷ Trad. de García Tejeiro y Molinos Tejada: “¿Dónde estabais cuando Dafnis se extinguía? ¿Dónde estabais, Ninfas?” (57)

¹⁸ Trad. de García Tejeiro y Molinos Tejada: “aquel a quien las Musas bien querían, a aquel que a las Ninfas no desagradaba” (62).

del mismo modo que acuden en el *Idilio* 1 a la agonía, aquí incurren en el mismo luto que el resto de la naturaleza, fenómeno descrito extensamente y que encuentra un clímax en la siguiente imagen: *Daphni, tuum Poenos etiam ingemuisse leones/ interitum montesque feri siluaque loquontur* (Verg. *Ecl.* 5. 27-28)¹⁹. Tal alusión además debe ser leída en consonancia con Teócrito, quien asegura que a Dafnis lo lloro “hasta el león de la selva” (Theoc. *Id* 1. 72). El adjetivo *Poenos*, en este sentido, aumenta en gran medida el alcance del luto, ya que trasciende la esfera literaria sugerida en el idilio con tintes locales; especificar el lugar de procedencia del animal, si bien ya se supone exótico en sí mismo, implica un cambio de matiz no menor en tanto que contribuye a la construcción de una hipérbole. En relación a estos dos últimos casos (el de las ninfas y el de los animales), resulta plausible entender que el texto de Virgilio retoma los mismos elementos que ya aparecen en Teócrito (los animales y las ninfas) y los reformula en función del tiempo transcurrido entre los hechos narrados en un texto y el otro.

En el texto virgiliano, además, Dafnis adquiere una particularidad ausente en el *Idilio* 1, puesto que es descrito como un héroe civilizador: Mopso afirma que le enseñó a los pastores a uncir animales salvajes al carro y ejecutar los ritos dionisiacos (Verg. *Ecl.* 5. 29-31). Del mismo modo, en distintos pasajes se anuncian rituales en su honor e, incluso, algunos “instituidos” por él mismo: (*mandat fieri sibi talia Daphnis*) (Verg. *Ecl.* 5, 41)²⁰, *haec tibi semper erunt, et cum sollemnia uota/ reddemus Nymphis, et cum lustrabimus agros* (Verg. *Ecl.* 5. 74-75)²¹.

En la canción de Menalcas se describe su apoteosis y los efectos benefactores que conlleva a lo largo del tiempo. Sus últimos versos condensan la naturaleza de estos: *ut Baccho Cererique, tibi sic uota quotannis/ agricolae facient: damnabis tu quoque uotis* (Verg. *Ecl.* 5. 79-80)²². Resulta fundamental señalar la comparación con Baco y Ceres, cuyo culto es, en relación con otras divinidades, muy antiguo en el mundo romano. Ya desde el 486 a.C., en los albores de la República romana, tenemos la noticia de que el dictador Aulio Postumio instauró unas fiestas en honor a Ceres, a Liber Pater (quien luego será identificado con Baco) y a Libera (Cucchiarelli, 299). Este grupo de dioses, típicamente plebeyo, es llamado “tríada Aventina” (por el monte Aventino) y se configura como oposición a la “tríada Capitolina”, compuesta por Júpiter, Juno y Minerva y más asociada a los patricios; con lo cual la mención de Ceres y Baco coloca a Dafnis en una relación de cercanía con tal panteón y ratifica su condición de nuevo dios pastoril. Por lo tanto, se insiste a lo largo de toda la canción de Menalcas en la eternidad de los ritos anunciados en su honor: *haec tibi semper erunt* (Verg. *Ecl.* 5. 74), *uota quotannis agricolae facient* (Verg. *Ecl.* 5. 79-80).

Como es posible constatar, todo lo relativo a su apoteosis difiere sustancialmente del modelo de Teócrito y constituye la gran novedad que aporta Virgilio al mito, ya que en el *Idilio* 1 se da a entender que Dafnis tras su muerte atravesó el Aqueronte, con lo cual, según el pensamiento griego, toda posibilidad de

¹⁹ Trad. propia: “Dafnis, los agrestes montes y las selvas dicen que hasta los leones africanos lloraron tu muerte”

²⁰ Trad. propia: “(Dafnis manda que tales [rituales] sean hechos)”.

²¹ Trad. propia: “Estos serán siempre para ti cuando entreguemos solemnes votos a las Ninfas y cuando purifiquemos los campos”.

²² Trad. propia: “Como a Baco y a Ceres, así a ti todos los años te harán votos los labradores: tu también los obligarás a mantenerlos”.

apoteosis queda anulada: τὸν δ' Ἀφροδίτα/ ἤθελ' ἀνορθῶσαι: τὰ γε μὰν λῖνα πάντα λελοίπει/ ἐκ Μοιρᾶν, χῶ Δάφνις ἔβα ῥόον. ἔκλυσε δῖνα/ τὸν Μοίσαις φίλον ἄνδρα, τὸν οὐ Νύμφαισιν ἀπεχθῆ (Theoc. *Id.* 1. 138-141).²³

Incidencias de la alusión múltiple en la figura de Dafnis

Una parte no menor de las lecturas sobre el texto ha querido ver en el Dafnis virgiliano una alegoría de Julio César. El comentario de Servio al verso 20, al recogerlas y explicarlas, da a entender que han sido recurrentes en su época. No obstante, en su comentario deja claro que no se apropia en absoluto de ellas, ya que para introducirlas utiliza la fórmula “*alii dicunt*” (literalmente, “otros dicen”):

*alii dicunt significari per allegoriam C. Iulium Caesarem, qui in senatu a Cassio et Bruto viginti tribus vulneribus interemptus est: unde et 'crudeli funere' volunt dictum. sed si de Gaio Caesare dictum est, multi per matrem Venerem accipiunt, per leones et tigres populos quos subegit, per thiasos sacra quae pontifex instituit, per formosum pecus populum Romanum (Serv. Ecl. 5. 20).*²⁴

Da cuenta, así, de la multiplicidad de lecturas ya presente en la época en la cual escribe. En la *Égloga* 5, el mito de Dafnis se cruza con otros elementos de la amplia red intertextual propia del *Liber bucolicon*, que no se agota en Teócrito ni en la lectura alegórica.

Rasgos órficos presentes en la figura de Dafnis

Para dar cuenta de la complejidad de la reelaboración virgiliana, me voy a centrar en el siguiente pasaje, que ofrece una gran cantidad de indicios a este respecto: *Daphnis et Armenias curru subiungere tigris/ instituit; Daphnis thiasos inducere Bacchi,/ et foliis lentas intexere mollibus hastas* (Verg. *Ecl.* 5. 29-31)²⁵. Así, la imagen de Dafnis subyugando animales exóticos a un carro puede pensarse en relación con otros dos personajes míticos: Orfeo y Dioniso.

El pasaje mencionado remite, en primer lugar, a dos epigramas griegos de época helenística que versan sobre Orfeo. Existe la certeza de que Virgilio pudo haber accedido a ellos porque circulaban en su contexto de producción a través de distintas colecciones, como la de Meleagro de Gadara (Cucchiarelli, 2012: 295). El primero de ellos pertenece a un poeta llamado Antípatro de Sidón (quien vivió durante el siglo II a.C.) y es un epitafio a Orfeo en el cual se le adjudica la capacidad de domar fieras con el canto: οὐκέτι θελγομένας, Ὀρφεῦ, δρύας, οὐκέτι πέτρας/ ἄξεις, οὐ θηρῶν αὐτονόμους ἀγέλας:/ οὐκέτι κοιμάσεις ἀνέμων βρόμον,

²³ Trad. de García Tejeiro y Molinos Tejada: “Cesó Dafnis después que dijo esto. Quería levantarlo Afrodita, pero todos los hilos por las Moiras dispuestos estaban terminados, y Dafnis marchó al río; sus ondas anegaron a aquel a quien las Musas bien querían, a aquel que a las Ninfas no desagradaba” (62).

²⁴ Trad. propia: “otros dicen que alude por medio de una alegoría a C. Julio César, quien fue asesinado en el Senado con veintitrés heridas por Bruto y Casio: Esto donde dice ‘muerto cruelmente’. Pero si se habla de Julio César, muchos entienden a Venus por la madre, por leones y tigres a los pueblos que subyugó, por tíasos a los rituales sagrados que estableció el pontífice y por hermoso rebaño al pueblo romano”.

²⁵ Trad. propia: “Dafnis nos enseñó a subyugar con el carro a los tigres armenios, Dafnis nos enseñó a conducir las danzas de Baco y a entretener los flexibles tirsos con suaves hojas.”

οὐχὶ χάλαζαν, / οὐ νιφετῶν συρμούς, οὐ παταγεῦσαν ἄλλα (Anth. Pal. 7. 8. 1-4)²⁶. Así, un correlato de este motivo se puede encontrar en la imagen de Dafnis subyugando animales salvajes a un carro. Además, la presencia de los *thiasos*, danzas en honor a Baco, y de la sutil descripción de los tirsos (las *hastas* entrelazadas con “suaves hojas”), bastones típicamente asociados al mismo dios, en el texto virgiliano resulta completamente coherente con la asimilación entre ambos personajes míticos, ya que varios autores, entre ellos Diodoro Sículo, le adjudican a Orfeo el haber introducido el culto dionisiaco en el mundo griego:

*Ὄρφέα γὰρ εἰς Αἴγυπτον παραβαλόντα καὶ μετασχόντα τῆς τελετῆς καὶ τῶν Διονυσιακῶν μυστηρίων μεταλαβεῖν, τοῖς δὲ Καδμείοις φίλον ὄντα καὶ τιμώμενον ὑπὲρ αὐτῶν μεταθεῖναι τοῦ θεοῦ τὴν γένεσιν ἐκείνοις χαριζόμενον· τοὺς δ' ὄχλους τὰ μὲν διὰ τὴν ἄγνοιαν, τὰ δὲ διὰ τὸ βούλεσθαι τὸν θεὸν Ἑλληνα νομίζεσθαι, προσδέξασθαι προσηνώως τὰς τελετὰς καὶ τὰ μυστήρια (Diod. Sic. 1. 23.2).*²⁷

Por otra parte, Damageto, quien también vivió alrededor del siglo II a.C., ya le adjudicaba a Orfeo el carácter civilizador y dionisiaco, que también encontramos en el Dafnis virgiliano: *Ὄρφέα Θρηκίησι παρὰ προμολᾶσιν Ὀλύμπου/ τύμβος ἔχει, Μούσης υἷα Καλλιόπης, / ὧ δρύες οὐκ ἀπίθησαν, ὄτω σὺν ἄμ' ἔσπετο πέτρῃ/ ἄψυχος, θηρῶν θ' ὑλονόμων ἀγέλα, / ὅς ποτε καὶ τελετὰς μυστηρίδας εὔρετο Βάκχου, / καὶ στίγον ἠρώω ζευκτὸν ἔτευξε ποδί (Anth. Pal. 7. 9. 1-6).*²⁸ El hecho de que Virgilio traslade al pastor siciliano imágenes asociadas típicamente al vate tracio puede ser pensado en consonancia con la tradición previa en torno a ambos, quienes han sido representados históricamente como músicos y cantores extraordinarios con rasgos como la muerte motivada por amor, cierta carga dionisiaca y con una faceta de iniciadores de cultos o de sistemas religiosos; con lo cual hay una gran cantidad de similitudes entre los dos personajes que no se puede ignorar. Incluso, esta lectura permite pensar a Dafnis como una suerte de sacerdote de los misterios órficos, puesto que, según el epigrama de Damageto y la *Égloga* 5, los dos personajes míticos se constituyen como iniciadores en los misterios dionisiacos. Guthrie, en este sentido, plantea: “A la pregunta: ‘¿Cuál era el dios de la religión órfica?’, no puede haber sino una respuesta: ‘Dioniso’. Orfeo fue un fundador religioso, y la religión que fundó era una especie particular de religión báquica” (Guthrie, 1970: 43). Hay que recordar, además, que quienes se encontraban entre los órficos veían en la catábasis de Orfeo y las reinterpretaciones del mito la posibilidad de adquirir un conjunto de saberes de orden místico relativos a la magia y a la preparación para una vida de ultratumba dichosa (Bernabé, 2003: 17). Resulta

²⁶ Trad. de Manuel Fernández Galiano: “Ya no irán las encinas tras ti embelesadas, Orfeo, las piedras, las silvestres manadas de fieras; ya no adormirás el rugido del viento, el granizo, las ráfagas de nieve, la mar embravecida”

²⁷ Trad. de Francisco Parreu Alasá: “Orfeo, habiéndose desplazado a Egipto y participado del rito y de los misterios dionisiacos, los adoptó y, como era amigo de los cadmeos y honrado por ellos, trasladó el origen del dios en favor de éstos; y las gentes, ya por ignorancia, ya por querer que el dios fuera considerado griego, acogieron favorablemente los ritos y los misterios” (191-192).

²⁸ Trad. de Manuel Fernández Galiano: “En las tracias laderas de Olimpo esta tumba recubre a Orfeo, que fue el hijo de Caliope, la Musa, a quien no desoyó el encinar, tras el cual acudieron con las rocas sin alma los rebaños de fieras silvestres, aquel que inventara los místicos ritos de Baco y cifó los versos al pie heroico”.

plausible, entonces, asociar la carga dionisíaca y misteriosa sugerida en la figura de Dafnis en la *Égloga* 5 con el orfismo.

Dafnis como iniciador en los misterios dionisíacos

No obstante, las alusiones a Dioniso en los versos 29-31 no deben ser pensadas únicamente en relación al vate tracio, puesto que sus atributos permiten pensar una relación directa con el dios del vino, quien, en tanto héroe civilizador, “instituye” dos prácticas. Por un lado, Servio relaciona directamente las fiestas anunciadas en honor a Dafnis con los Liberalia: *id est Liberalia*²⁹ (Serv. *Ecl.* 5. 30). Cabe destacar que se trata de festivales dedicados a la tríada Aventina, a las cuales Virgilio también tendría presentes cuando describe las fiestas agrícolas mencionadas en Verg. *G.* 2. 385-396. Por otra parte, la imagen de los tigres uncidos a al yugo del carro de Dioniso también aparece en la *Oda* 3. 3 de Quinto Horacio Flaco, poeta contemporáneo de Virgilio: *hac te merentem, Bacche pater, tuae/ vexere tigres indocili iugum/ collo trahentes*³⁰ (Hor. *Od.* 3. 3. 13-15). Además, el dios es tradicionalmente asociado a las tierras orientales, con lo cual el adjetivo *Armenias* cobraría aún más sentido. Si bien, según el comentario de Clausen a la *Ecl.* 5, los “tigres armenios” serían una innovación propiamente virgiliana (Clausen, 1994: 192), en las *Bacantes* se menciona que el dios transitó por Persia, Bactria, Media, Asia y Arabia (Eu. *Bacch.* 13-17), lo cual da cuenta de que históricamente ha sido relacionado con regiones orientales. En este sentido, Walter Otto en *Dioniso: Mito y culto* asegura que: “Tras la campaña de conquista de la India de Alejandro se contaba que antes que él habría llegado Dioniso a la India, obligando a sus habitantes a reconocer su poder” (Otto, 2001: 144). Esta otra posibilidad de lectura, entonces, nos inclina a pensar a Dafnis como un émulo de Dioniso o incluso como un iniciador en sus misterios, lo cual también resulta plausible por la condición misteriosa de su culto.

Conclusiones

Luego del derrotero realizado en el marco de este proyecto de investigación, queda claro que el principal desafío está ligado a la complejidad particular que reviste la figura de Dafnis en la *Égloga* 5, que se hace visible en la multiplicidad de lecturas que se han suscitado en el ámbito de la crítica. Estas diversas lecturas han obligado a los críticos y comentaristas más recientes (Clausen, Cucchiarelli) a realizar un examen minucioso del texto que intente comprender la multiplicidad de alusiones cifradas en el personaje evocado. Así, en la construcción del mítico pastor entran en juego diversos influjos literarios y sistemas de creencias provenientes de tradiciones religiosas y culturales comunes a griegos y romanos, que coexisten entre sí. En este contexto, entender las múltiples referencias de la *Égloga* 5 implica dilucidar y recorrer las diferentes líneas presentes en la red intertextual.

Bibliografía

ANTOLOGÍA PALATINA (1978). Traducción e introducciones de Manuel

²⁹ Trad. propia: “Estos son los Liberalia”.

³⁰ Trad. de José Luis Moralejo: “Así mereciste tu, padre Baco, que tus tigres te llevarán tirando del yugo con su cerviz indómita”

Fernández-Galiano. Madrid. Gredos.

ALIGHIERI, D. (1982). *Comedia. Infierno*. Edición Bilingüe. Traducción, prólogo y nota de Ángel Crespo. Seix Barral. España.

CLAUSEN, W. (1994) *A commentary on Virgil Eclogues*. Oxford University Press.

DIODORO SÍCULO (2018). *Biblioteca histórica. Libros IV-VIII*. Traducción y notas de Juan José Torres Esbarranch. Biblioteca clásica Gredos. Madrid.

DIODORO SÍCULO (2001). *Biblioteca histórica. Libros I-III*. Introducción, traducción y notas de Francisco Parreu Alasá. Biblioteca clásica Gredos. Madrid.

GUTHRIE, W. K. C. (1970). *Orfeo y la religión griega. Estudio sobre el "movimiento órfico"*. EUDEBA. Editorial Universitaria de Buenos Aires. Argentina

KENNEY E.J y CLAUSEN W.V. (1989). *Literatura latina II*. Versión española de Elena Bombín. Madrid. Gredos.

NERVEGNA, S. (2019). "Sositheus and his 'new' satyr play". *The Classical Quarterly*, 69(1), 202-213.

OTTO, W. (2001). *Dioniso. Mito y culto*. Traducción de Cristina García Ohlrich. Ediciones Siruela. España

OTTO, W. (1976). *Los dioses de Grecia. La imagen de lo divino a la luz del espíritu griego*. Trad. de Rodolfo Berge y Adolfo Murquía Zuriarrain. EUDEBA. Editorial Universitaria de Buenos Aires. Argentina.

PUBLIO VIRGILIO MARONE (2012). *Le Bucoliche*, Introduzione e commento di Andrea Cucchiarelli. Traduzione di Alfonso Traina, Roma, Carocci editore.

BUCÓLICOS GRIEGOS (1986). Introducciones, traducciones y notas por Manuel García Teijeiro y María Teresa Molinos Tejada. Madrid. Gredos.

VIRGILIO (2007). *Geórgicas*. Introducción, traducción y notas por Alejandro Bekes. Edición Bilingüe. Buenos Aires. Losada.

LAS CIUDADANÍAS (S) RIOPLATENSES Y SU CIRCULACIÓN EN LA SOCIABILIDAD DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Ma. Belén FUENTES
(GEL/CESALC) Facultad de Humanidades, UNMDP

Resumen. Las siguientes páginas abordan un estado de la cuestión en base a un proyecto de investigación cuyo objetivo es identificar las diversas nociones de ciudadanía que circularon en los espacios de sociabilidad rioplatenses desde una perspectiva de género. Por lo tanto, el trabajo se compone de tres apartados dedicados a cada uno de los campos historiográficos específicos: la historia política, la historia de género y la renovada historia social. Asimismo, se suma un breve recorrido historiográfico sobre los trabajos alrededor de la figura de Mariquita Sánchez, puesto que su trayectoria de vida es abordada como estudio de caso a fin de demostrar la pluralidad de las ciudadanía rioplatenses y su circulación en los ámbitos sociales entre fines del siglo XVIII y la primera mitad del siglo XIX.

Palabras clave: ciudadanía, espacios de sociabilidad, género, Mariquita Sánchez

Abstract. The following pages address a state of the matter based on a research project whose objective is to identify the various notions of citizenship that circulated in the spaces of sociability of Rio de la Plata from a gender perspective. Therefore, the work consists of three sections dedicated to each of the specific historiographic fields: political history, gender history and the renewed social history. There is also a brief historiographical tour of the works around the figure of Mariquita Sánchez, since its life trajectory is approached as a case study in order to demonstrate the plurality of the River Plate citizenships and their circulation in the social spheres between the late eighteenth century and the first half of the nineteenth century.

Key Words: citizenships, social environments, gender, Mariquita Sánchez.

§

Introducción

El presente trabajo es uno de los primeros avances del proyecto de investigación en el que me propongo estudiar, desde una perspectiva de género, las diversas nociones de ciudadanía que circularon los espacios de sociabilidad rioplatenses durante la primera mitad del siglo XIX. El objetivo principal se centra en abordar la formulación, interpretación y reproducción de las múltiples nociones de ciudadanía considerando la consolidación y difusión de discursos, prácticas y representaciones dentro de los diversos espacios de sociabilidad, así como también la multiplicidad de sujetos y roles de género socialmente asignados y asumidos. Para cumplirlo, recupero el caso biográfico de Mariquita Sánchez a través del cual se intentará conectar los tres ejes que estructuran el proyecto: ciudadanía, sociabilidad y género.

En esta oportunidad, se presentará un estado de la cuestión historiográfico, a fin de reflexionar y articular las distintas perspectivas de análisis. Se prestará especial atención al proceso de renovación de la historia política y de género, atendiendo a los distintos ejes por los cuales se las aborda, así como también la importancia de las redes sociales y espacios de sociabilidad tuvieron las mujeres en el Río de la Plata.

La incorporación de la figura de Mariquita Sánchez se abordará a fin de demostrar que los aportes de cada una de las ramas históricas mencionadas previamente, pueden ser aplicadas a un caso biográfico. A través de un análisis de su trayectoria de vida, se podrá constatar la construcción y transmisión de su discurso, sus representaciones fervientemente patrióticas, rupturistas con el pasado colonial y críticas de su presente.

La renovación de la historia política

Los últimos 25 años del siglo XX constituyen un momento de renovación de intereses historiográficos. Múltiples son las justificaciones para abordar dicho proceso, entre las que se encuentran la profesionalización del campo, el proceso de redemocratización de América Latina durante la década del '80 y los cambios académicos que ésta acarrió. Sumado a ello, las conmemoraciones eventuales de un nuevo aniversario de la llegada de Colón a América y de la Revolución Francesa fueron factores que impulsaron dicho proceso transformador. Por lo tanto, dentro de los campos de la historiografía del siglo XIX, la historia política, luego de ser relegada por los avances de la historia económica y social, vuelve a ser el centro de atención. Dichas conmemoraciones, además, resultaron un buen pretexto para atender nuevamente los procesos revolucionarios que dieron lugar a las independencias hispanoamericanas y al progresivo abandono del Antiguo Régimen y de adopción de una modernidad política (Guerra, 2003).

Tradicionalmente, se había establecido una conexión directa entre Reformismo Borbónico e independencias, revalorizando las causas exógenas que provocaron la fragmentación de la Monarquía Hispánica y la formación de múltiples estados independientes. Sin embargo, a partir de la renovación de la historia política, se comenzó a atender al dinamismo, resignificación y adaptación de estos cambios en el espacio americano. A partir de los trabajos pioneros de F. Guerra (1992, 2003), J. C Chiaramonte (1997) y de A. Annino (2003, 2008), el campo de la historiografía política ha logrado un giro copernicano que también se alimentó del debate transatlántico y las propuestas de la historia global (González Bernaldo, 2015, 16). A pesar de las diferencias, aparecen un denominador en común: abandonar la mirada eurocéntrica para poner foco en ambas costas del Atlántico a fin de comprender la guerra euroamericana. Esto implica, además, comprender que las revoluciones no fueron producto de un sentimiento nacionalista preexistente sino de una coyuntura política específica que derivó en profundas transformaciones políticas-institucionales, tanto en el continente americano como en la península.

Uno de los precursores de dicho enfoque fue François Xavier Guerra (1992, 2003) quien optó por no detenerse ni en las causas ni en las consecuencias de la crisis monárquica de fines del siglo XVIII, sino en el proceso de transición que dio lugar al paso del Antiguo Régimen hacia la modernidad. Por lo tanto, atiende a las mutaciones en relación al lenguaje, concepciones políticas ligadas a la

representación y a la soberanía y transformaciones en el discurso que emergieron en el contexto de crisis entre los años 1808-1810.

Para el historiador, esos años significaron un período de coexistencia de surgimiento y consolidación de un discurso y práctica liberal a medida que el absolutismo se hundía, siendo la Constitución de Cádiz de 1812 el síntoma más evidente que la sociedad se insertaba en un nuevo paradigma liberal. A pesar de considerar qué ocurría en América frente a los acontecimientos que ocurrían en la Península Ibérica, es posible advertir en los escritos de Guerra persistencia de la mirada eurocéntrica. Continúa la mirada tradicional de presentar al continente americano como un actor pasivo, sin capacidad de creación del discurso, del lenguaje y de las prácticas de la modernidad política.

Los trabajos de Juan Carlos Chiaramonte (1997, 2008) y de Antonio Annino (2003, 2008) también resultan enriquecedores. En primer lugar, el historiador argentino rompía directamente con la mirada tradicional que establecía el vínculo directo entre independencia y nación. Chiaramonte acusa de anacronismo esta mirada, puesto que, a inicios del siglo XIX aún no existía la concepción de nación y, por consiguiente, no había un sentimiento nacionalista.

El principal aporte de Chiaramonte (1997), reside entonces en entender la transformación del proceso revolucionario ligado directamente con la concepción de soberanía y con su principio de retroversión hacia el pueblo en caso de acefalía. Ante la invasión napoleónica en 1808 y las abdicaciones de Bayona, América decidió permanecer leal al trono borbón, sin reconocer el ascenso de los Bonaparte. Con la formación de juntas provisionales en reemplazo de Fernando VII (y de toda la dinastía borbónica), el pueblo recuperó la soberanía que le había depositado a su rey. El problema reside, siendo la principal tesis del historiador y su principal aporte, en ¿Quién es el pueblo? ¿A quiénes incluye? ¿Es único o son varios? Las múltiples y modificaciones ligadas al principio de retroversión de la soberanía, permiten comprender cómo los pueblos americanos, en un inicio, defendieron al trono español y cómo luego de 1810, el retorno del absolutismo se volvió cada vez más inconcebible.

El concepto de soberanía también fue recuperado por Antonio Annino (2003, 2008), quien concentra su análisis en la crisis de la monarquía, en su singularidad ya que hasta ese entonces nunca había ocurrido que se le entregara el trono a un extranjero sin guerra o alianza familiar de por medio (2003, 161). Para el historiador italiano, la caída de Fernando VII representa el inicio de un proceso de gestación de una nueva soberanía que adquiere su punto cúlmine en la Constitución de Cádiz de 1812 gracias a las nuevas dinámicas políticas y sociales asociadas al liberalismo. Representaba una nueva forma de contractualismo político que generó cambios en materia de representación y conformación del espíritu y estructura republicana. Las nuevas ideas de representación definieron la pluralidad y fragmentación de las soberanías (Ibid., 2003). Por lo tanto, el principal aporte reside en pensar en una doble crisis. Una de carácter imperial entre la metrópoli y las colonias en la que se discute la representación de cada uno de sus cuerpos, la igualdad jurídica, el reconocimiento de una junta central o la autonomía de juntas autónomas. La segunda, es de carácter endógeno puesto que es un conflicto entre las ciudades y los pueblos y se rige por la misma pregunta abordada por Chiaramonte: '¿La soberanía reside en el pueblo o en los pueblos?'. Ambas crisis presentan semejanzas ya que aparecen las mismas disputas ligadas a la igualdad jurídica, representatividad y retroversión de la soberanía. La diferencia reside en la escala

administrativa (metrópoli-colonia y ciudades-pueblos) y en los actores que participan. Mientras que en la primera los protagonistas eran los peninsulares y criollos pertenecientes a las élites urbanas, ya que, teóricamente, eran quienes tenían el acceso y facultad de participar de la política; en la segunda ya intervienen algunos sectores subalternos con capacidad de ascender socialmente, tales como milicias, caciques o blancos con menor poder económico.

El abandono de la mirada eurocéntrica dio lugar a la reconsideración de los aportes de la historia Atlántica y a la historia Global Situada. Según D. Armitage (2002), fue recién a fines del siglo XX, cuando la historia Atlántica logró consolidarse. Tiene sus orígenes en la década del '50 en Estados Unidos con el trabajo de Palmer titulado *The Age of Democratic Revolution* en el que proponía la expresión de "sistema Atlántico" para describir procesos revolucionarios que se dieron en Europa Occidental y en Estados Unidos desde fines del siglo XVIII y durante el XIX.

Según Morelli y Gómez (2006), la primera historia atlántica era criticada por portar un etnocentrismo anglosajón y por intentar un análisis histórico global pero circunscripto a los límites espaciales del Atlántico. A fin de superar dichas miradas, en la década del '90 también se renueva a fin de alcanzar un discurso más integrador que reivindique, recupere y rescate las raíces comunes entre Europa y América del Norte, además de incluir las variables y problemas asociados a la raza y esclavitud.

La renovada atención a esta perspectiva historiográfica, incitó a que D. Armitage (Ibid) intentara definirla. Para ello, utilizó tres conceptos: historia circunatlántica, historia transatlántica e historia cisatlántica. Para el autor, estos conceptos no son excluyentes entre sí. Por el contrario, se refuerzan entre sí, permitiéndole a los historiadores ampliar sus horizontes metodológicos. La primera aborda al Atlántico como una zona de intercambio, circulación y transmisión de bienes, discursos, ideas, enfermedades, etc. La historia transnacional realiza una mirada internacional desde una perspectiva comparativa de las sociedades localizadas a lo largo de la orilla del Atlántico. Por último, la cisatlántica pone el foco en historias nacionales o regionales a las que intenta contextualizar alrededor del mundo atlántico.

A partir del nuevo enfoque de la historia Atlántica, Jeremy Adelman (2015) busca conectar la historia imperial con la nacional, a fin de revalorizar el proceso de transición, pero también para demostrar la capacidad de adaptación de las estructuras imperiales. Identifica a las Reformas Borbónicas y Pombalinas como intentos transformadores para hacer frente a una crisis imperial. Fueron estos procesos los que generaron conflictos alrededor de problemáticas ya abordadas por los historiadores mencionados previamente, como la representación y la soberanía. Adelman coincide con los anteriores en que fueron tópicos de choque, pero sitúa estos debates en un contexto más amplio; en uno en el cual las estructuras imperiales intentaron hacer frente a los cambios y a la nueva situación monárquica: defender el trono español en manos de un francés. Por lo tanto, el historiador logra deshacerse de una premisa tradicional: la transición hacia la modernidad no debe reducirse a la búsqueda de las colonias de liberarse de la opresión imperial, así como también resulta menester insertar el proceso revolucionario en un contexto más amplio de avances y retrocesos en el proceso de ruptura del pacto colonial, de abandono del Antiguo Régimen y de paso a la Modernidad.

Ciudadano o vecino: reflexiones historiográficas alrededor de este debate

Las nuevas perspectivas historiográficas abrieron nuevos interrogantes y reflexiones alrededor del concepto de ciudadanía atendiendo, principalmente a las tensiones entre vecino (concepción tradicional y propia del Antiguo Régimen) y ciudadano (concepto moderno, asociado a la individualidad y propio del discurso liberal).

Una de las principales dificultades gira en torno a la ambigüedad y límites confusos de los conceptos. Según, Chiaramonte (1997) el concepto de 'ciudadano' existía en el Antiguo Régimen, pero a partir de la Revolución de Mayo de 1810 y la divulgación y adaptación de un discurso moderno, asociado al liberalismo, a la razón, al individualismo que respondía a las concepciones revolucionarias francesas, las connotaciones alrededor de dicho término se modificaron. En el Río de la Plata, la transformación y escisión del término está netamente vinculado a las tentativas modernas de lograr una sociedad política y una de tipo civil. Sin embargo, la formación de espacios políticos modernos, la concepción de una única ciudadanía rioplatense o el objetivo de lograr una igualdad jurídica chocaba directamente con la concepción de vecino propia de la tradición estamental de la sociedad colonial.

Un individuo alcanzaba la calidad de vecino cuando cumplía con ciertas condiciones: ser habitante varón que vivía en la ciudad, casado, mayor de 25 años, con propiedad y que poseía capacidades civiles plenas (Chiaramonte, 1997; Cansanello, 2008). Es posible observar que existía una conexión directa entre el 'ser vecino' y el lugar geográfico que habitaba: el pueblo entendido como el espacio de la comunidad a la que un individuo pertenecía (Lémperière, 2000). Esto responde a las lógicas de una sociedad corporativista, en la que el domicilio constituía, entre otros, un factor clave para la posibilidad de la participación política. Por lo tanto, obtener la distinción de vecino implicaba poseer un estatuto particular en el reino y ejercer una desigualdad social (Guerra, 1999). Esa distinción o jerarquía es la que entra en colisión con la llegada y divulgación del discurso moderno, individualista y liberal.

Hilda Sabato (2001), por su parte reflexiona sobre la concepción de ciudadano moderno, por su parte recibía influencia de la ilustración ibérica y francesa, el liberalismo anglosajón, el humanismo civil y el jacobinismo francés. Se trataba de una nueva concepción que rompía con el binomio tradicional rey-súbdito, para erigir a un 'ciudadano real', es decir aquel individuo abstracto, universal, libre e igual a los demás (Ibid). En este punto, se avala el cuestionamiento si esas características eran otorgadas a todos los habitantes o no. En ese sentido, Guerra (1999) plantea que es posible cuestionar la universalidad de esos atributos, puesto que ni las mujeres, indígenas o analfabetos eran incluidas en esa supuesta 'universalidad'. Además, la ciudadanía estaría formada por círculos concéntricos excluyentes entre sí, siendo el más amplio aquel que incorpora a toda la población y el más pequeño aquel que solamente incluye al hombre varón con pleno ejercicio de sus derechos.

La adopción y transformación de los habitantes en ciudadanos con plenos derechos y con capacidad de ejercerlos fue un proceso que se gestó a largo plazo. Por lo tanto, durante gran parte del siglo XIX, los conceptos de vecino y ciudadano coexistieron. Siguiendo a Guerra "ciudadano se hace, no se nace"

(Ibid, 1999), por lo tanto, la transformación de los habitantes en ciudadanos modernos es un proceso atravesado por la historia individual y social.

El interés sobre el concepto de ciudadanía no sólo se centró en el debate entre vecino y ciudadano, sino también en los espacios o medios por los cuales se difundió la nueva concepción y cómo su acceso a la misma se fue masificando. Por lo tanto, otras vías de análisis que atienden, por ejemplo, a la prensa (Molina, 2005; Pasino y Herrero, 2019) o la sociabilidad (Herrero, 2018). Otros autores, abordan alguno de dichos ejes en base a la participación política de los sectores populares (Di Meglio, 2007).

Para el caso rioplatense, resulta enriquecedor la mirada de Molina (2002) sobre cómo el concepto de ciudadanía se insertó en el discurso y en las prácticas de la sociabilidad asociativa. A través de un análisis de las sociedades patrióticas entre 1811 y 1813, la autora concluye que existió, por parte de algunos sectores de las élites urbanas una misión cívica-pedagógica a fin de que todos los habitantes conocieran sus derechos civiles.

Recuperar la voz de las silenciadas

Hoy en día, resulta casi inconcebible escribir una historia sin considerar a la mujer como sujeto activo de los procesos históricos. Esto es el resultado de un giro historiográfico iniciado a mediados del siglo XX que, en primera instancia comenzó a poner atención a los grupos subalternos mediante la historia social. Hasta ese entonces, las mujeres habían quedado circunscriptas en el ámbito del hogar, como actrices pasivas del contexto que las rodeaba prevaleciendo incluso, los aspectos clásicos y tradicionales atribuidos al género femenino: debilidad física, intelectual y moral y exceso de sentimentalismo (Barrancos, 2007, 11).

La renovación historiográfica iniciada en los años '70, comenzó a intentar a dar respuesta a una simple pero extensa pregunta: ¿Tienen historia las mujeres? (García Peña, 2016). En un contexto de una nueva oleada de feminismo, algunos historiadores rescataron a la mujer de la 'invisibilidad' a fin de investigar cómo había sido su participación en diversos procesos históricos. Sin embargo, para ello era totalmente necesario poder comprender cuáles eran las representaciones de la mujer, sus realidades, su capacidad de acción y sus límites en un contexto socio histórico determinado (Lau Jaivén, 2015). Esos interrogantes fueron los puntapiés para comenzar a recuperar las experiencias femeninas, primero a través de aquellas figuras notables y desde la excepcionalidad. Sin embargo, esta incipiente historia de las mujeres no prestaría atención a los vínculos, diferencias sociales y asimetría sexual. Por el contrario, se caracterizó por ser, en primera instancia, un anexo a la historia tradicional, sin ofrecer un mayor diálogo con el marco temporal ni con el relato tradicional antropocéntrico.

Para superar los límites de la historia de las mujeres, en primer lugar, se debió transformar al sujeto femenino individual en uno de tipo colectivo. Esto permitiría, inicialmente, poner el foco en la experiencia femenina, disminuyendo la centralidad masculina (Lau Jaivén, 2015, 26). En segunda instancia, se incorporó el concepto de 'género' como categoría metodológica durante la década del '80. Según J. Scott (1991, 1996), es esencial atender el carácter relacional del mismo a fin de comprender las múltiples relaciones de género insertas en una sociedad y en un marco espacio temporal determinado. Considerando que estas

relaciones se modifican a lo largo del tiempo y que están atravesadas por otras variables como la etnia y el grupo socio cultural al que pertenece el individuo, el género se convierte en una categoría útil para el análisis histórico.

La transformación de la historia de las mujeres en historia del género abre la posibilidad de comprender el funcionamiento interno de las relaciones sociales y su dinámica (Lau Jaivén, 2015) y el papel de género, es decir, las construcciones sociales asociadas al ser mujer u hombre en determinado contexto. Pero, principalmente, deja de establecer el foco en determinado sexo, aislándolo de su vínculo con el otro.

Las potencialidades de la categoría de género, han permitido avanzar en identificar, analizar e interpretar las múltiples y heterogéneas identidades que conviven en una misma sociedad, atendiendo a sus transformaciones a lo largo del tiempo. Sin embargo, las relaciones sociales no están determinadas únicamente por el género, siendo necesario vincularlas con otras categorías de análisis. Por ejemplo, Lux y Pérez Pérez (2020), hacen foco en el poder, la agencia y la clase. El primero dialoga directamente con el discurso de Foucault y el posicionamiento tradicional que ubica al hombre como ser dominante frente a la mujer subordinada, reproduciendo una desigualdad sexual dentro de una organización social, económica, política y jurídica.

La dominación masculina también puede ser abordada desde los conceptos gramscianos de hegemonía y agencia. El primero, por su carácter dinámico representa la constante lucha entre distintos grupos sociales para alcanzar la imposición del poder. El segundo, por su parte, hace referencia a aquellos sujetos-agentes de transformación. En este punto, es menester aclarar que las mujeres eran agentes de transformación en los espacios que circulaba. Por último, mediante la vinculación del género con la clase social, es posible advertir cómo se acentuaban las desigualdades, no sólo entre hombres y mujeres, sino también entre aquellas de distintos sectores socioculturales.

El género en Hispanoamérica y en el Río de la Plata

Para abordar los aportes desde un enfoque de género en Hispanoamérica y, específicamente el Río de la Plata, resultan indispensables los aportes de Gil Lozano, Pita e Ini (2000), de Barrancos (2007) y de Socolow (2016). Los tres trabajos se convirtieron en una gran vía de acceso para analizar cómo era la vida de la mujer rioplatense a fines de la colonia y en el incipiente estado independiente. Por lo tanto, establecen conexiones con otros actores, tales como la Iglesia, la familia o con otras variables, tales como trabajo, esclavitud, frontera geográfica o sexualidad. Estos aportes, resultan claves para comprender a una sociedad decimonónica, estructurada bajo un sistema patriarcal que relegaba a la mujer, en la mayoría de los casos, al mundo privado.

A partir de las características de esta sociedad, muchos estudios han optado por un análisis sobre el estado civil femenino. Las perspectivas alrededor de este tema son múltiples; se ha abordado desde el estudio de los juicios de disenso (Socolow, 1990, 1991), la elección de la pareja considerando al matrimonio como un momento clave para la conformación de alianzas parentales (Braogni, 1999, 2001), los conflictos dentro del matrimonio (Kluger, 2003) y la viudez (Ghirardi, 2004, 2016) e incluso la familia como institución central en la organización social de la época (Quinteros, 2010). Además, Quaglia (2016) y Scarcella (2017) han

reflexionado sobre los derechos civiles y la condición jurídica femenina durante las uniones conyugales.

Otra vía de análisis se focaliza en el acceso a la educación. En este campo, las líneas de investigación son diversas: desde una perspectiva institucional aborda, por ejemplo, los trabajos sobre la Sociedad de Beneficencia y el accionar de las damas que la integraban (Ciafardo, 1990; Moreno, 2003; Jojot, 2017). Un segundo nudo consiste en los métodos educativos: Narodowski (1994) analiza cómo el método lancasteriano se expandió en Buenos Aires, atendiendo a las justificaciones institucionales para utilizarlo. B. Natanson (2016), por su parte unifica ambas problemáticas al concentrarse específicamente en las mujeres precursoras de la educación. J. Bustamente Vismara (2007), por su parte, reflexiona sobre las dificultades para la búsqueda de maestros para escuelas de la campaña y para que éstos permanezcan en el cargo, siendo ésta una de las principales causas de la inestabilidad del proceso educativo.

Estos aportes de la historia de la educación permiten reflexionar sobre la inclusión de las mujeres en el ámbito educativo, tanto desde la perspectiva institucional, así como también sobre el contenido destinado a las alumnas. Demuestran que, en muchas ocasiones, el interés femenino en que las niñas se alfabetizaran no debía ser reducido a una cuestión caritativa. Por el contrario, aquellas mujeres, como lo fue Mariquita Sánchez, se dedicaban con empeño a luchar por una mayor igualdad educativa entre ambos sexos. Por lo tanto, en términos historiográficos, se incita a repensar el rol femenino, alejado de la mirada tradicional respaldada en el carácter caritativo de la mujer. Por el contrario, el diálogo entre ambos campos de la historia sirve para posicionar a la mujer como una actriz que luchaba por la alfabetización femenina defendiendo sus discursos e ideales.

Las élites locales, su sociabilidad y sus espacios de acción

Establecer el foco en la sociabilidad rioplatense de la primera mitad del siglo XIX conlleva, inevitablemente, a realizar un análisis sobre el rol que tenían las élites locales y la capacidad de perdurabilidad de las configuraciones familiares, parentales y clientelares que estructuraron el comportamiento, las lógicas y prácticas elitistas. Junto con el proceso de renovación historiográfica ya desarrollado, desde la historia social se comenzó a dar lugar a los trabajos que observaban las experiencias de los actores insertos en redes o configuraciones sociales (Bertrand, Moutokias, Poloni-Simard, 2000).

En relación a lo anterior, un primer eje de análisis se centra en los trabajos sobre redes de élites. Z. Moutoukias (1988) fue uno de los primeros en analizar los vínculos sociales y cómo las redes sociales forjaron un sustento de la Monarquía en lo local. A partir del término 'red social', Bertrand (2000, 2009) explica que utilizar dicho concepto permitiría interpretar el sistema relacional en el cual circulaban bienes y servicios dentro de un conjunto de relaciones, pero cuyo accionar afectaba de forma muy desigual a sus miembros. A su vez, Ponce Leiva y Amadori (2006) rescatan la versatilidad del concepto para lograr un análisis más profundo de las élites y sus vínculos; abordar tanto los formales como los informales permitía incorporar lógicas, estrategias y dinamismos que podían ser comprendidas en un contexto sociopolítico específico.

Para el caso del Río de la Plata, este tipo de análisis fue trabajado tanto para la época colonial como la independiente en relación a las formas que adoptaba el

ejercicio del poder político. Z. Moutoukias (2000) propone que en la gobernación del Tucumán las configuraciones estatales se gestaron producto de interacciones, conflictos, negociaciones entre diferentes actores, coaliciones e individuos (Ibid, 364). En la misma línea y espacio geográfico, A. M. Lorandi (2008) pone atención en tres casos particulares, un obispo y dos gobernadores, para analizar sus estrategias discursivas a fin de ilustrar las tensiones existentes en el ejercicio del poder producto de un enfrentamiento entre dos concepciones, una tradicional y corporativa y una más moderna e individual que respondía al reformismo borbónico de fines del XVIII.

Un caso rioplatense de la etapa independiente fue abordado por B. Bragoni (1999, 2001) quien retoma y aplica dichos aportes en el caso de una familia mendocina, los González. Ella realiza un análisis de caso que le permite comprender cómo mediante alianzas matrimoniales, prácticas hereditarias y estrategias para proteger el patrimonio se construyó una red de poder que permitió que la familia González se convirtiera en un agente social de la región cuyana.

Un segundo eje de la sociabilidad hace foco en los nuevos espacios en los cuales las élites se desarrollaron; lugares que se transformaron en centros de recepción, interpretación, debate, adaptación y divulgación de los nuevos discursos llegados desde el viejo continente. En esta línea de investigación, son imprescindibles los aportes de González Bernaldo (2007, 2015). En un diálogo constante con la historia política, social y cultural, la autora toma el concepto de 'civilidad' para dar cuenta de cómo las élites utilizaban diversos ámbitos sociales y los contactos como vía educativa para su desenvolvimiento en la comunidad. Éstos, habrían tomado mayor importancia a partir del proceso revolucionario puesto que fue en los clubes, asociaciones, centros literarios en donde tomó mayor relevancia el discurso ilustrado, moderno, individualista y regido por la razón (Ibid, 2007).

E. Molina (2011), por su parte, se sitúa en los años revolucionarios para observar y analizar cómo los nuevos ámbitos de sociabilidad nuclearon a los sectores más radicalizados, siendo un centro de elaboración de una red política trascendental desde 1810. Por lo tanto, centra su atención en el Club del Marco de 1811 y la Sociedad Patriótica de 1812 ya que fueron espacios donde se construyó un programa político. La autora plantea que, una incipiente red que se había iniciado por compartir la misma educación y por lazos de amistad, con los sucesos de mayo se transformó en vínculos políticos y, por ende, en una red política.

Esta perspectiva de análisis, también puede ser enriquecida con los trabajos que abordan la sociabilidad femenina en la época de la Ilustración, pero en España (Pérez Canto y Mó, 2005; Bolufer Poruga, 2003, 2007) puesto que permiten observar la presencia o no, de continuidades o de transformaciones alrededor de las prácticas sociales o discursivas.

La sociabilidad, en los términos relatados previamente, suele estar vinculada al accionar del hombre. Sin embargo, en los salones y tertulias, las mujeres de la élite tenían una importante participación, siendo en algunos casos, las protagonistas. A. Micale (2017) plantea que las mujeres que tenían un lugar destacado solían ser hijas, hermanas o esposas de hombres con reconocida actividad política y/o comercial. Para el caso rioplatense, se han estudiado desde esta perspectiva los casos de Ana Riglos, Melchorra Sarratea y Mariquita Sánchez. En primera instancia, debido a su liderazgo social y también, porque en sus salones no sólo acudían políticos, sino también una amplia variedad de

intelectuales que fortificaban el debate sobre las nuevas ideas de la época. A sus salones acudían artistas, literatos, hombres de ciencias y políticos destacados, tanto nacionales como extranjeros.

Considerando estos aportes y poniéndolos en diálogo con las contribuciones de la historia política, los espacios de sociabilidad resultan una interesante vía de entrada para analizar cómo se entendían las nociones de ciudadanía y cómo las interpretaban las mujeres de la aristocracia porteña. Por lo tanto, el caso biográfico de Mariquita Sánchez representa un acercamiento a las interpretaciones femeninas del discurso ilustrado, así como también la relevancia que tenía la pertenencia a una red social para formar parte de las discusiones y recreaciones del discurso.

Mariquita Sánchez: Una dama aristocrática que transitó los espacios públicos y privados

La elección del caso de Mariquita Sánchez para abordar la problemática no resulta azarosa. Nació en 1786 en el seno de una familia aristocrática que le proporcionó un caudal de vínculos políticos, sociales y económicos que, a lo largo de su vida mantendrá y reformulará y, también, creará nuevos. Además, su pertenencia a las élites porteñas le brindó la posibilidad de acceder, divulgar, interpretar y opinar sobre el discurso ilustrado que llegaba a Buenos Aires. Por lo tanto, el espacio social por el que circulaba Mariquita ayuda a comprender los vaivenes de su vida, tanto privada como pública. En cuanto a la primera, el juicio de disenso hacia sus padres para poder contraer matrimonio con Martín Thompson y los vínculos construidos con algunos intelectuales de la Generación del '37 como Juan Bautista Alberdi, Esteban Echeverría o Juan María Gutiérrez, que se mantuvieron y fortalecieron durante su experiencia en el exilio en Montevideo durante el rosismo. En cuanto a su vida pública, la vida de Mariquita resulta interesante debido a su participación en las tertulias de su hogar, su presencia casi ininterrumpidamente en la Sociedad de Beneficencia, sus vínculos políticos con Rosas y sus escritos. Es menester aclarar que estos últimos, circulaban principalmente en el espacio privado pero que, a posteriori, se convirtieron en escritos públicos debido a la presencia de opiniones políticas, sociales y culturales de Mariquita.

Abordar su trayectoria de vida resulta una buena vía de acceso para conocer cómo las mujeres, a través de los nuevos espacios de sociabilidad, conocían un discurso, lo interpretaban, lo apropiaban y lo resignificaban. Por lo tanto, la hipótesis que avala tomar el caso es considerar que Mariquita pudo haber asumido y actuado como una ciudadana, en un contexto en el que la mujer aún no era considerada como tal ni podía ejercer los derechos que ésta suponía.

Tanto para esta investigación, como para los trabajos ya realizados alrededor de su figura, el epistolario de María Sánchez ha sido la principal vía de acceso para que los historiadores puedan acercarse a su discurso, a los avatares de su vida, sus alegrías y sus templanzas. Compilado por C. Vilaseca (1952 y, posteriormente por M. G. Mizraje (2003), en sus cartas aparecen destinatarios de su vida íntima y social. Entre los primeros, la principal destinataria fue su hija Florencia Thompson, pero también hay algunas enviadas a Martín y Juan Thompson, a sus nietos Enrique, Florencia y Luisa Lezica, a su yerno Faustino Lezica y a su segundo marido, Jean Baptiste Washington de Mendeville. Entre las figuras públicas encontramos algunos de los intelectuales ya mencionados

de la Generación del '37, Alberdi, Echeverría y Gutiérrez, pero también aparecen Sarmiento y Rosas, entre otros.

A partir de este corpus histórico, la vida de Mariquita ha sido abordada como objeto historiográfico. El primer libro biográfico ha sido el de J. Zavalía Lagos "Marquita Sánchez y su tiempo" (1986). Aunque presenta algunos errores de fechas y nombres, representa la primera obra que relata la vida de Mariquita a partir de su legado epistolar. Posteriormente, M. Sáenz Quesada (1995) y G. Batticoure (2011) han realizado sus propias biografías de divulgación. Ambas autoras trabajan desde la excepcionalidad que la figura de Mariquita Sánchez representaba para su época para explicar todos los vaivenes públicos y privados de su vida.

Las dos historias de vida han sido utilizadas para analizar la figura de María Sánchez desde diversas perspectivas. Los estudios de inicios del siglo XXI giran en torno a la sociabilidad y discurso de Mariquita. S. Chambers (2005) la incorpora en un análisis comparativo de mujeres escritoras de América Latina junto a Manuela Sáenz y Carmen Arriagada. El trabajo de C. A. Navarrete Gonzáles (2009) indaga sobre cómo Mariquita, a través de su sociabilidad logró construir una identidad reconocida que la convirtió en el centro de una culta e ilustrada red social. Para C. Cantera (2009), la sociabilidad fue un recurso esencial para el acceso, elaboración y reproducción de un lenguaje y de recursos simbólicos utilizados por la propia Mariquita. El artículo de M. C. Medina (2009), por su parte, resulta innovador al trabajar desde lo psicológico y el concepto de 'locura' para comprender las distintas ocasiones en las que María Sánchez transgredió las normas sociales.

En los estudios más recientes, las perspectivas se han diversificado y han intentado abandonar la interpretación desde la excepcionalidad en la que se la posicionaba a Mariquita. En sintonía con ello, G. Guillamón (2012) la intenta situar en un círculo social más amplio en el que también participaban otras mujeres. S. Sánchez (2014), sigue en esta línea al realizar un análisis sobre qué concepción contemporánea tenemos sobre Mariquita: acaso es la "Dama de la Patria" en cuyo hogar se cantó por primera vez el himno nacional tal como la representa la narrativa tradicional o es, según los estudios de género, una feminista patriótica, con un discurso liberal y rupturista para la época.

Por último, el trabajo de Rojo Guiñazú (2016), vuelve a recuperar el discurso de Mariquita, pero a fin de presentarla como una mujer que interpretaba la realidad que la rodeaba, así como también para analizar su participación en los espacios públicos y privados.

Conclusión

Los aportes realizados alrededor de la figura de Mariquita demuestran que se trató de una dama en constante movimiento y que, por ende, puede ser analizada desde diversas perspectivas. De este modo, reconstruir su biografía en clave político social permite analizar las diversas nociones de ciudadanía que circulaban en los espacios de sociabilidad rioplatenses desde una perspectiva de género. La intensa trayectoria de vida de Mariquita debido a su participación e influencia pública permite reflexionar sobre la singularidad o multiplicidad nociones de ciudadanía y los alcances y límites de cada una de ellas. Teóricamente, la mujer no era considerada ciudadana moderna. No obstante, el estudio de caso ayuda a revelar la existencia de prácticas que, bajo ciertas

condiciones, avalaban a una mujer a actuar bajo los parámetros tradicionales masculinos. Por lo tanto, colabora con la historia de género puesto que indaga y profundiza, en la asimetría sexual y en los roles de género socialmente atribuidos y aceptados pero que, en muchas ocasiones, también eran transgredidos.

Bibliografía

- ADELMAN, J. (2015). "Una era de revoluciones imperiales" en. *Pilar González Bernaldo de Quirós, Independencias Iberoamericanas*. FCE. Buenos Aires, Argentina.
- ANNINO, A. (2003). "Soberanías en lucha" en. *Annino, A y Guerra, F. X, Inventando la nación. Iberoamérica siglo XIX*. FCE. México.
- ANNINO, A. (2008). *Imperio, constitución y diversidad en la América Hispana*. Nuevo Mundo, Mundos Nuevos. Recuperado de: <https://journals.openedition.org/nuevomundo/33052>.
- ARMITAGE, D. (2002/2004). *Tres conceptos de Historia Atlántica*. Revista de Occidente, Vol. 282.
- Batticoure, G. (2011). *Mariquita Sánchez: bajo el signo de la revolución*. Buenos Aires, Edhasa.
- BARRANCOS, D. (2007). *Mujeres en la sociedad argentina. Una historia de cinco siglos*. Buenos Aires, Sudamericana.
- BERTRAND, M. (2000). Los modos relacionales de las élites hispanoamericanas coloniales: enfoques y posturas. *Anuario IEHS*. Vol 15, pp: 61-80.
- BERTRAND, M. (2009). Del actor a la red: análisis de redes e interdisciplinaridad, Nuevo Mundo Mundos Nuevos (En línea), Colloques. Disponible en: <https://journals.openedition.org/nuevomundo/57505>.
- BRAGONI, B. (1999). Los hijos de la revolución. Familia, negocios y poder en Mendoza en el siglo XIX. Buenos Aires, Taurus.
- BRAGONI, B (2001). Asuntos de familia: Matrimonio, prácticas sucesorias y protección del patrimonio durante el siglo XIX. *Anuario IEHS*. Vol 16, pp: 337-364.
- BOLUFER PORUGA, M. (2003). Mujeres y hombres en los espacios del Reformismo Ilustrado: debates y estrategias. *Jornada Mujer i ciudanía: del Antiguo Régimen a la Revolución liberal*. Departament Història Moderna i Contemporània, Institut de la Mujer.
- BOLUFER PORUGA, M. (2007). Mujeres e Ilustración: una perspectiva europea. Cuadernos de Historia Moderna, *Anejos*. Vol VI, pp: 181-201.
- BUSTAMANTE VISMARA, J. (2007). Buscando los maestros perdidos (campana de Buenos Aires, 1800-1860), *Historia de la educación*. Anuario, 8, pp. 217-239.
- CANSANELLO, O. C. (2008). Ciudadano/Vecino, en: *Noemí Goldman, Lenguaje y revolución: Conceptos políticos clave en el Río de la Plata, 1780-1850*. Buenos Aires, Prometeo.
- CANTERA, C. (2009). Lenguajes, tradiciones y prácticas en el discurso de Mariquita Sánchez. Presentado en *XII Jornadas Interescuelas*, San Carlos de Bariloche.
- CIAFARDO, E. (1990). Las Damas de Beneficencia y la participación social de la mujer en la ciudad de Buenos Aires, 1880-1920. *Anuario IEHS*. Vol 5, pp: 161-170.

- CHAMBERS, S. (2005). Cartas y salones: Mujeres que leen y escriben la nación en la Sudamérica del siglo diecinueve, Araucaria, 67 *Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*. Vol N°13. pp. 77-106.
- CHIARAMONTE, J, C. (1997). *Ciudades, provincias y estados: Orígenes de la Nación Argentina (1800-1846)*. Buenos Aires, Ariel.
- CHIARAMONTE, J. C. (2004). *Nación y Estado en Iberoamérica. El lenguaje político en tiempos de la independencia*. Buenos Aires, Sudamericana.
- DI MEGLIO, G. (2007). *¡Viva el bajo pueblo! La plebe urbana de Buenos Aires y la política entre la Revolución de Mayo y el rosismo (1810-1829)*. Buenos Aires, Prometeo.
- GARCÍA PEÑA, A. L (2016). *De la historia de las mujeres a la historia del género*. Universidad Autónoma del Estado de México, México.
- GHIRARDI, M. y CELTON, D. (2016). *Las viudas de Córdoba, Argentina, en la transición del antiguo al nuevo Régimen: Escapadas y sobrevivientes del ciclo vital de dependencia patriarcal*. Old and New Worlds: The Global Challenges of Rural History, International Conference, Lisbon.
- GIL LOZANO, Pita e Ini. (2000). *Historia de las mujeres en la Argentina*. Tomo 1: Colonia y siglo XIX. Buenos Aires, Taurus.
- GONZÁLEZ BERNALDO, P. (2007). *Civilidad y política en los orígenes de la nación argentina. Las sociabilidades en Buenos Aires, 1820-1862*. Buenos Aires, FCE.
- GONZÁLEZ BERNALDO, P. (2015). Sociabilidad y regímenes de lo social en sociedades post-imperiales: Una aproximación histórica a partir del caso argentino durante el largo siglo XIX. En Castillo, S y Montserrat Duch (Coords), *Sociabilidades en la historia*. Madrid, La Catarata- Asociación de Historia Social.
- GONZÁLEZ BERNALDO, P. (Dir). (2015). *Independencias iberoamericanas: Nuevos problemas y aproximaciones*. Buenos Aires, FCE.
- GUILLAMON, G. (2012). Construyendo la excepción: Mariquita Sánchez desde lo biográfico. *Cambios y permanencias*, 3, 102-115. Recuperado de: <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/issue/view/620>.
- GUERRA, F, X. (1992). *Modernidad e Independencias. Ensayos sobre las revoluciones hispánicas*. Madrid, Mapfre.
- GUERRA, F. X. (1999). El soberano y su reino. Reflexiones sobre la génesis del ciudadano en América Latina, en: Sábato, H (Coord). (1999). *Ciudadanía política y formación de las naciones. Perspectivas históricas de América Latina*. México, FCE.
- GUERRA, F, X. (2003). "El ocaso de la Monarquía Hispánica: Revolución y desintegración" en. *Annino, A y Guerra, F. X, Inventando la nación. Iberoamérica siglo XIX*. FCE. México.
- HERRERO, F. (2018). Política, práctica asociativa, formas de comunicar. La experiencia de un caso en Buenos Aires en el contexto de la Revolución. *Illes i Imperis*. Vol. 20, pp: 153-177.
- JOJOT, M. C. (2017). *La Sociedad de Beneficencia de Buenos Aires. Conversaciones, administración y tutela en los años fundacionales. 1823-1835*. Tesis de posgrado, Departamento de Humanidades, Universidad de San Andrés.
- KLUGER, V. (2003). Casarse, mandar y obedecer en el Virreinato del Río de la Plata: un estudio del deber-derecho de obediencia a través de los pleitos entre cónyuges. *Fronteras de la Historia*. Vol 8, pp: 131-151.

- LAU JAIVÉN, A. (2015). *La historia de las Mujeres. Una nueva corriente historiográfica*, en: *Historia de las mujeres en México*. México DF, Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México (INEHRM).
- LÉMPERIERE, A. (2000). La representación política. En: Bellingeri, M. (Coord). *Dinámicas de Antiguo Régimen y orden constitucional: representación, justicia y administración en Iberoamérica, siglo XVIII y XIX*. Turín, Otto Ediciones.
- LORANDI, A. M. (2008). Poder central, poder local. Funcionarios borbónicos en el Tucumán colonial. Un estudio de antropología política. Buenos Aires, Prometeo. Cap VI. *Discursos y representaciones del poder. Los funcionarios del despotismo ilustrado* (pp.181-205).
- LUX, M. y PÉREZ M. C. (2020). *Los estudios de historia y género en América Latina*, Historia Crítica. Vol. 77. pp. 3-33.
- MEDINA, M. C. (2009). Loca por la independencia: Género y razón ilustrada en Mariquita Sánchez hasta su exilio (Río de la Plata, primera mitad del 1800). *Anales N.E.* Vol 12. pp. 135-164.
- MICALE, A. (2017). Salones, tertulias y mujeres de la élite criolla latinoamericana. Prácticas de sociabilidad y circulación de ideas. *Revista Historia de las Mujeres*. Año 18, N°172. Lima.
- MIZRAJE, M. G. (2003). *Mariquita Sánchez de Thompson. Intimidación y política. Diario, cartas y recuerdos*, Adriana Hidalgo Ediciones, Buenos Aires.
- MOLINA, E. (2005). Opinión pública y libertad de imprenta durante los años de consolidación de las estructuras provinciales y el Congreso de 1824. Entre la libertad, la tolerancia y la censura. *Revista de Historia del Derecho*. N°33, pp: 173-217.
- MOLINA, E. (2011). *Sociabilidad y redes político-intelectuales: Algunos casos entre 1800 y 1852*. CILHA 12 (1), 19-53. Recuperado de: <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/cilha/article/view/4163>.
- MORELLI, F y GÓMEZ, A. E. (2006). La nueva *Historia Atlántica*: un asunto de escalas. Nuevo Mundo, Mundos Nuevos, Bibliographies. Disponible en: <https://journals.openedition.org/nuevomundo/2102>
- MORENO, J. L. (2003). Modernidad y tradición en la refundación de la Sociedad de Beneficencia por las damas de la élite durante el Estado de Buenos Aires, 1852-1862. *Anuario IEHS*. Vol. 18, pp: 431-447.
- MOUTOUKIAS, Z. (1988). Burocracia, contrabando y autotransformación de las elites. Buenos Aires en el siglo XVII. *Anuario IEHS*. Vol. 3, pp: 213-248.
- MOUTOUKIAS, Z. (2000). Gobierno y sociedad en el Tucumán y el Río de la Plata, 1550-1800. En: Tándeter, E. (2000). *Nueva Historia Argentina. Tomo 2. La sociedad colonial*. Buenos Aires, Sudamericana.
- NATANSON, B. (2016). *Mariquita Sánchez y Juana Manso: Precursoras de la educación femenina en el Río de la Plata. Siglo XIX*. Boca de Sapo 22. Año XVII. Pp. 14-25.
- NARODOWSKI, M. (1994). La expansión lancasteriana en Iberoamérica. El caso de Buenos Aires. *Anuario IEHS*. N° 9. pp.255-277.
- NAVARRETE GONZÁLES, C, A. (2009). La 'otra casa' de Mariquita Sánchez: cartas, autoría femenina e influencia de la mujer en la República. *Espéculo*, Revista de estudios literarios, 43. Recuperado de: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero43/mariqsan.html>.
- PASINO A y HERRERO, F. (2019). *Prensa y política en Iberoamérica (Siglo XIX)*. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

- PÉREZ CANTÓ, P y MÓ ROMERO, E. (2005). Las mujeres en los espacios ilustrados. *Signos Históricos*. N°13, pp: 43-69, México.
- PONCE LEIVA, Pilar y AMADORI, Arrigo (2006). Historiografía sobre élites en la América Hispana: 1992-2005, Nuevo Mundo Mundos Nuevos (En línea). Disponible en: <https://journals.openedition.org/nuevomundo/38773>
- PIEDRA GUILLÉN, N. (2013). *La importancia del enfoque del género en la investigación socio-histórica*. Revista Ciencias Sociales. Vol. 140, pp 13-26.
- QUAGLIA, C. L. (2016). Las capacidades civiles de las mujeres casadas a través de los textos de formación jurídica (siglo XIX). Revista del Departamento de Ciencias Sociales, Vol 3, N°5, pp:49-67.
- QUINTEROS, G. (2010). *Ser, sentir, actuar, pensar e imaginar en torno al matrimonio y la familia: Buenos Aires, 1776-1860*. Tesis Doctoral. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- ROJO GUIÑAZÚ, M. (2016). *El rol y la escritura femenina en el ámbito público/privado. Las cartas de Mariquita Sánchez de Thompson*. Presentado en: IV Jornadas del Congreso Interdisciplinario de Investigaciones en Género, La Plata.
- SÁBATO, H (Comp). (1999). *Ciudadanía política y formación de las naciones. Perspectivas históricas de América Latina*. México, FCE.
- SÁBATO, H. (2001/2016). *Sobre la ciudadanía política en América Latina en el siglo XIX*. En Salmerón, A y Noriega Elío, C (Eds). *Pensar la modernidad política. Propuestas desde la nueva historia política*. México, Instituto Mora.
- SÁENZ QUESADA, M. (1995). *Mariquita Sánchez: vida política y sentimental*. Buenos Aires, Sudamericana.
- SÁNCHEZ, S. J., (2014). Mariquita Sánchez: ¿Madre de la Patria o feminista patriótica? *Procesos Históricos*, (25),18-37. [fecha de Consulta 21 de noviembre de 2022]. ISSN: 1690-4818. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=20030149010rica>. *Revista Ciencias Sociales*. Vol. 140, pp 13-26.
- SCARCELLA, R. (2017). Mujeres en la colonia: ¿Obedientes y sumisas o indisciplinadas y subversivas? Una aproximación a su confición jurídica como determinante social. *XVI Jornadas Interescuelas*, Mar del Plata.
- SCOTT, J. (1991). Historia de las mujeres. En: Burke, P. *Formas de hacer historia*. Barcelona, Alianza.
- SCOTT, J. (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En: Lamas, M. (comp). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México, PUEG.
- SOCLOW, S (1990). Parejas bien constituidas: la elección matrimonial en la Argentina colonial, 1778-1810. *Anuario IEHS*, Vol 5. Pp. 133-160.
- SOCLOW, S. (1991). Cónyuges aceptables: la elección de consortes en la Argentina colonial. En: Lavrin, Asunción (Ed.). (1991). *Sexualidad y matrimonio en la América Hispánica (Siglos XVI-XVIII)*. Grijalbo. México D.F
- SOCLOW, S (2016). *Las mujeres en la América Latina colonial*, Prometeo, Buenos Aires.
- VILASECA, Clara (comp) (1952). *Cartas de Mariquita Sánchez. Biografía de una época*, Peuser, Buenos Aires.
- ZAVALÍA LAGOS, J. (1986). *Mariquita Sánchez y su tiempo*. Plus Ultra. Buenos Aires.

CENTRO DE INVESTIGACIONES GEOGRÁFICAS Y SOCIO-AMBIENTALES

Mónica Cristina GARCÍA
(CIGSA, GEOT y MaGEL) Facultad de Humanidades, UNMDP

Resumen. El Centro de Investigaciones Geográficas y Socio-Ambientales (CIGSA) está próximo a cumplir 25 años de fructífera actividad, propiciando la actividad investigativa en Geografía en FH-UNMDP, para transferir sus resultados por distintos canales científicos nacionales e internacionales. Este trabajo pretende sintetizar su accionar y trascendencia. Su finalidad y objetivos se condicen con la normativa de Núcleos de Actividad Científica y Tecnológica (NACT) vigente en la UNMDP. A los tres grupos de investigación que le dieron origen en 1998, se sumaron otros cinco en el inicio del siglo XXI, desarrollando 76 proyectos, cuyas líneas de investigación se relacionan con Población, Territorio y Calidad de vida; Recursos Naturales y Gestión Ambiental; Desarrollo Urbano – Rural; Ordenación Territorial y/o Planificación Estratégica (énfasis en espacios litorales y marinos); Teoría y Métodos Geográficos y otras, que se han ido ampliando, según los intereses de sus integrantes. Gran parte de sus investigadores formados, becarios y/o tesis doctorales están categorizados por el Programa de Incentivos a la Investigación (SPU) o se hallan insertos en instituciones científicas del país, participando activamente en publicaciones y congresos nacionales e internacionales, con amplia y reconocida producción en CyT. La formación académica de excelencia ha sido una prioridad y muchos de sus tesis y becarios obtuvieron el título máximo. Asimismo, varios de sus investigadores colaboran en proyectos de investigación nacionales e internacionales sobre temáticas geográficas de actualidad. Ello ha asentado su accionar en lo interno y externo y contribuido a la generación y consolidación de redes de intercambio y cooperación, con participación de becarios y tesis de grado y posgrado en pasantías y estancias en programas destinados a tal fin, conformando una red proactiva y sinérgica, que retroalimenta y afianza las acciones académicas y de investigación, a la vez que vigoriza la formación de recursos humanos.

Palabras clave: investigación, geografía, formación de recursos humanos, producción científica, redes de cooperación

Abstract. The Center for Geographical and Socio-Environmental Research (CIGSA) is about to celebrate 25 years of fruitful activity, promoting research activity in Geography at FH-UNMDP, to transfer its results through different national and international scientific channels. This paper aims to synthesize its actions and transcendence. Its purpose and objectives are consistent with the regulations of Nuclei of Scientific and Technological Activity (NACT) in force at the UNMDP. To the three research groups that gave rise to it in 1998, another five were added at the beginning of the 21st century, developing 76 projects, whose lines of research are related to Population, Territory and Quality of life; Natural Resources and Environmental Management; Urban-Rural Development; Territorial Planning and/or Strategic Planning (emphasis on coastal and marine spaces); Geographic Theory and Methods and others, which have been expanded, according to the interests of its members. A large part of its trained

researchers, scholarship holders and/or doctoral thesis students are categorized by the Research Incentive Program (SPU) or are inserted in scientific institutions in the country, actively participating in national and international publications and congresses, with wide and recognized production in S&T. Excellent academic training has been a priority and many of its thesis students and scholarship holders obtained the highest degree. Likewise, several of its researchers collaborate in national and international research projects on current geographic issues. This has established its actions internally and externally and contributed to the generation and consolidation of exchange and cooperation networks, with the participation of scholarship holders and undergraduate and postgraduate thesis students in internships and stays in programs designed for this purpose, forming a proactive and synergistic, which feeds back and strengthens academic and research actions, while invigorating the training of human resources.

Keywords: research, geography, human resources training, scientific production, cooperation networks

§

Introducción

La Geografía es una ciencia social, resultado del accionar del hombre sobre la superficie terrestre y responsable de la organización y modificación del territorio. En consecuencia, el espacio geográfico es el corolario de una construcción social del mismo en el transcurso del tiempo. Costa y Scarlato (2019) señalan que esta disciplina

“[...] guarda la singularidad de revelar los procesos que fuerzan la interacción dialéctica sociedad-naturaleza, la cual debe interpretarse a la luz de los métodos filosóficos que, de manera y grado diversos y confrontantes, favorecen entender la existencia geográfica subsidiada por el espacio. Incluirla como ciencia adecuada a los estudios ambientales, dentro del paradigma crítico, exige comprender su unidad fundada en el espacio geográfico como categoría de totalidad dialéctica, que no pierde de vista las bases de la existencia de la sociedad y del individuo...” (643-644)

Samaja (2004) habla por su parte, de la complejidad de todo objeto de estudio o problemática de investigación. Y la geografía no es ajena a tal situación, por lo que analizar el espacio geográfico implica asumir diversos hechos, conexiones, factores, flujos, fenómenos, funciones y procesos implicados en un área con diferentes escalas espaciales, dimensiones y temporalidades. Ello determina según Cuadra (2020) que:

“[...] para aprehender y comprender cabalmente tal objeto, la mente del geógrafo debe ser –ineludiblemente– amplia, flexible y abierta al análisis multiperspectivo e interescalar, a la diversidad y complementariedad de métodos, superando – cuando fuera necesario– las limitaciones disciplinares para abordar el trabajo pluridisciplinario (interdisciplina, transdisciplina y pandisciplina)” (34)

La investigación geográfica se sustenta en estas premisas y por este motivo, se orienta hacia la búsqueda de respuestas que contribuyan a solucionar múltiples problemáticas que aquejan al socioecosistema en un tiempo de cambios y transformaciones espaciales, sociales, económicas, políticas y ambientales teniendo en cuenta la interescalaridad, la vertiginosidad e intensificación de los procesos y los flujos y las demandas de la sociedad en un espacio hipercomunicado, reticulado, conflictuado y globalizado (Cuadra, 2020). En este breve contexto general y con diversos matices y aplicaciones locales y regionales, se desarrollan las investigaciones en los proyectos que se llevan a cabo por los grupos que conforman el CIGSA.

El Centro de Investigación Geográficas y Socio-Ambientales (CIGSA) es un NACT radicado en la Secretaría de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, surgido a partir de la iniciativa de docentes investigadores del Dpto. de Geografía, FH-UNMDP. Nuclea las actividades investigativas en Geografía y otras disciplinas sociales desde el año 1998 y sus más de 76 proyectos a la fecha, consolidan año a año su accionar. Con direcciones interinas hasta el año 2022, finalmente el cargo de Director del mismo fue concursado en octubre de dicho año, constituyéndose quien firma este trabajo, en la primera directora regular del mismo.

Este escrito se propone sintetizar el accionar del CIGSA desde su creación, para resaltar sus logros, producción científica y la relevancia y trascendencia de la misma. Destacan asimismo la formación de recursos humanos y las redes de colaboración y cooperación académica entre algunos de sus integrantes con pares de otras universidades e instituciones del país y del exterior.

Antecedentes y consolidación

Las actividades investigativas en el Dpto. de Geografía; FH, UNMDP se desarrollaron formalmente desde los años 1992-1993 cuando se conformaron los tres grupos de investigación iniciales (*Grupo Calidad de Vida* (OCA 423/1992), *Grupo Ambientes Costeros* (OCA 423/1992) y *Grupo de Estudios de Ordenación Territorial –GEOT* (OCA 236/1993). No obstante, y de modo informal o a título personal, se desarrollaban actividades de ese tipo con antelación a la fecha señalada, como lo prueba la producción científica de varios de los docentes investigadores. Su continuidad y consolidación en los grupos de investigación citados, sentó las bases para la solicitud de creación del Centro de Investigaciones Geo-Socio-Ambientales en el año 1998, concretada en la OCA 1302/1998 y aprobada posteriormente por OCS UNMDP N° 2097/2000. Su primera directora fue la Mag. Cristina A. Rosenthal.

Desde el año 2000 en adelante, se incorporaron los *Grupos de Estudios sobre Población y Territorio –GESPyT-* (OCA 1888/2000)), el de *Desarrollo Rural, Ambiente y Geotecnologías* (OCA 0342/2005), el de *Instituciones de la Ciencia Geográfica -ICG-* (OCA 0104/2005), el de *Estudios Regionales -GER-* (OCA 679/2009) y el de *Medio Ambiente y Urbanización –GEMAU-* (OCA 1585/2010), que sumaron sus aportes a los grupos ya consolidados y contribuyeron en conjunto, al fortalecimiento y difusión de las actividades de investigación y extensión de la disciplina geográfica, desde el DG y la FH-UNMDP.

La OCA 1887/10 aprobó el cambio de denominación del Centro de Investigaciones Geo-Socio-Ambientales a *Centro de Investigaciones Geográficas y Socio-Ambientales* que subsiste a la fecha y la designación

interina como Directora del mismo de quien firma este trabajo, que se renovó anualmente hasta la sustanciación del concurso en 2022. La OCA 3047/11 solicitó al Consejo Superior derogar la OCS 2097/2000 y la aprobación del nuevo Reglamento del Centro, que fue ratificada finalmente por la OCS 270/2013.

La finalidad y objetivos del Centro de Investigaciones Geográficas y Socio-Ambientales (CIGSA) se condicen con las establecidas por la normativa de Núcleos de Actividad Científica y Tecnológica (NACT) vigente en la UNMDP. Ellas son: a) desarrollar nuevos conocimientos geográficos en un ámbito de excelencia académica; b) proponer y desarrollar líneas de investigación, programas y proyectos; c) formar recursos humanos en el ámbito del saber geográfico; d) desarrollar programas, cursos y carreras y dirección de investigadores y becarios; e) administrar y coordinar acciones de los núcleos o grupos de investigación bajo su dependencia y f) articular las actividades de investigación que les son propias con las de enseñanza universitaria.

Sus líneas prioritarias de investigación se focalizan en: *Población, Territorio y Calidad de vida; Recursos Naturales y Gestión Ambiental; Desarrollo Urbano - Rural; Ordenación Territorial y/o Planificación Estratégica (con énfasis en espacios litorales y marinos) y Teoría y Métodos geográficos*. Estas no son excluyentes de otras temáticas de interés para sus integrantes y siempre están abiertas a nuevas propuestas.

El CIGSA está radicado en el Instituto de Investigación sobre Sociedades, Territorios y Culturas (ISTeC), FH-UNMDP. A través de algunos grupos e investigadores, también participa del Instituto de Humanidades y Ciencias Sociales (INHUS), UNMDP-CONICET.

Desde su creación en 1998 y a partir las investigaciones llevadas a cabo por los NACTs o Grupos que lo conforman, se han desarrollado y finalizado 65 (sesenta y cinco) proyectos de investigación. Se desarrollan actualmente otros 11 (once), 8 (ocho) de ellos desde dichos núcleos; 2 (dos) como proyectos de primera dirección radicados en los grupos GEOT y GEMAU y el restante, por un investigador autónomo, que se detallan más adelante. Todos han generado una sostenida y valiosa producción científica, publicada en variados espacios, con reconocido impacto nacional, regional, nacional e internacional. Todos los proyectos resultan coherentes con las líneas temáticas del CIGSA; no obstante, se incorporan otras nuevas de forma continua, según el interés y motivación de los grupos de investigación y sus miembros. Dichos proyectos están acreditados y subsidiados por la UNMDP y/u otros organismos de CyT, formando parte del Programa de Incentivos a la Investigación de la Secretaría de Políticas Universitarias, ME.

Por otra parte, varios investigadores que integran este Centro de Investigaciones Geográficas y Socio-Ambientales fueron o suelen ser responsables de proyectos o actividades de extensión y transferencia al medio, como los Proyectos de Voluntariado Universitario (SPU, ME) entre los años 2006 y 2013, varios de ellos pioneros en Geografía y en la UNMDP. De este modo, se acerca el quehacer universitario y científico a la sociedad y se interactúa con ella, enriqueciendo la formación académica.

Entre 2009 y 2022 (período bajo dirección de esta autora), los grupos de investigación que conforman el CIGSA han llevado a cabo y finalizado 39 (treinta y nueve) proyectos acreditados en la UNMDP, muchos financiados con subsidios de esta universidad y otros con apoyo de otras instituciones nacionales de Ciencia y Técnica. A ellos, suman los 11 (once) proyectos actualmente en

desarrollo. Cada proyecto nuclea un número de miembros variable que osciló y fluctúa entre un mínimo de 1 (uno) y un máximo de 19 (diecinueve), entre investigadores formados, becarios, tesistas y estudiantes. En 5 (cinco) de los proyectos actuales interactúan 6 (seis) integrantes o menos, en tanto que en los otros 4 (cuatro) superan los 10 (diez), totalizando una masa crítica de 81 (ochenta y un) investigadores.

Los proyectos realizados y en realización cubren una diversidad de áreas territoriales y temáticas. Varios se enfocan en las problemáticas sociales, productivas y/o ambientales locales y regionales; algunos se enfocan en cuestiones epistemológicas y metodológicas de la ciencia geográfica explorando su relación con aspectos de actualidad y otros en las cuestiones relacionadas con el estudio de espacios costero-marinos con vistas a la ordenación y gestión integrada desde una perspectiva ecosistémica y estratégica en áreas del litoral argentino

En transcurso de los últimos 13 años, el CIGSA ha coorganizado y/o colaborado con el Dpto. de Geografía, varios grupos del mismo, la Maestría en Geografía de los Espacios Litorales y otras instituciones del país y del exterior en la organización de mesas redondas, conferencias, paneles y también el dictado de casi medio centenar de actividades de posgrado como seminarios, cursos y talleres, algunos conducentes a título como los correspondientes a la Maestría y otros para perfeccionamiento y capacitación (no conducentes a título), con responsabilidad o coordinación académica de varios miembros del Centro.

En diciembre de 2019, se gestionó el aval académico a la Coordinación Argentina de la Red Iberoamericano de Manejo Costero Integrado durante el período 2019-2023, que encabezaba esta autora como Coordinadora General, acompañada por los Dres. E. Verón y A. Monti (los tres integrantes del CIGSA), junto con el Dr. J. Dadon y fue formalizado por la OCA 2158/20. Conjuntamente el CIGSA y la Red IBERMAR, con apoyo de la UNMDP y la Iniciativa Pampa Azul del MINCyT organizaron y llevaron a cabo el III Congreso de Gestión Integrada de Áreas Litorales (GIAL) (<https://ibermar.org/gial2023/>) en Mar del Plata, entre el 24 y 27 de abril de 2023, con la participación de 320 personas, entre las que se contaban expertos e investigadores iberoamericanos en la temática, funcionarios de distintas jurisdicciones, becarios, tesistas, estudiantes de grado y posgrado y otros provenientes de Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, España, Honduras, México, Panamá, Perú, Portugal, Uruguay y Argentina.

Además de las actividades académicas citadas, en mayo de 2014, el CIGSA gestionó y logró el reconocimiento y aval académico de la Red Argentina de Geografía Física generada en Bahía Blanca en 2012, a través de la OCA 2329/2014, donde participan activamente docentes, investigadores, tesistas y becarios del Centro, poniendo de manifiesto el trabajo en red alentado desde aquel. Estas acciones se acrecientan y fortalecen año tras año, con nuevos proyectos de investigación y/o transferencia.

Proyectos actuales radicados en el CIGSA

Once proyectos se desarrollan actualmente en este Centro de Investigaciones, que se listan seguidamente. En ellos se incluye, sigla si la tiene, título del proyecto actual, integración, contacto y resumen.

Grupo Calidad de Vida. Proyecto 2022-2023: Diagnóstico sobre la significación social que posee el arroyo La Tapera para la población ribereña, en el tramo de

recorrido urbano. Mar del Plata, Argentina. Integrantes: Nélica M. Barabino (Directora); Griselda A. Prandín (Codirectora); Hugo J. Antonena; Joaquín R. Artieda; Silvia B. Mascaretti; Juliana Socrate. Contacto: nbarabin@mdp.edu.ar Este proyecto propone la realización de un diagnóstico sobre la percepción que posee la población que habita las riberas urbanizadas del arroyo La Tapera –en Mar Del Plata, Argentina- en el tramo comprendido entre su intersección con las vías del ferrocarril y la desembocadura. Para llevarlo adelante se trabajará con conceptos tales como ríos urbanos, barrios, espacio, paisaje, urbanización, normativa, usos y percepción entre otros. A partir de la identificación de áreas o subespacios de mayor grado de homogeneidad se podrán caracterizar distintos micro paisajes. Sobre estas unidades se aplicarán técnicas específicas de raigambre antropológica destinadas a obtener los datos que permitan acercarnos al diagnóstico propuesto. El mismo se complementará con las narrativas aportadas por otros referentes y las apreciaciones vertidas por los mismos investigadores. Se espera que el resultado obtenido enriquezca el conocimiento sobre el área y sea insumo para el diseño de políticas públicas ambientalistas tendientes a un manejo sustentable del recurso y el espacio construido a su alrededor y al mejoramiento de la calidad de vida de la población que lo habita. *Grupo Ambientes Costeros (GIAC). Proyecto 2022-2023: Una mirada en torno a la polisemia de los paisajes litorales marítimos bonaerenses.* Integrantes: Patricia A. Morrell (Directora); María Cecilia Rigonat (Codirectora); Eleonora Verón, Allega, Lucrecia; Campos Echeverría, Damián; Gasperotti, Leandro; Mateos Inchauspe, Macarena; Burla, Juan Manuel; Núñez, Rocío y Moreno, Naiara. Contacto: pmorrell@mdp.edu.ar

El presente proyecto de investigación analiza los paisajes litorales significativos existentes en los partidos de La Costa, Pinamar, Villa Gesell, Mar Chiquita y General Pueyrredon (Pcia de Buenos Aires) con el propósito de coadyuvar a su comprensión, centrando la mirada en torno a las interacciones Sociedad - Naturaleza dentro de un escenario histórico establecido. El paisaje se presenta como un concepto global y abarcativo, interesante de examinar en el marco de las problemáticas sujetas a análisis La metodología empleada, es mixta, articula lo cualitativo – por ejemplo, para interpretar las realidades sociales a abordar - con lo cuantitativo. Asimismo, el trabajo de campo cumple un rol preponderante en todo el camino a seguir.

Grupo de Estudios de Ordenación Territorial (GEOT). Proyecto 2022-2023: Bases para planificación espacial marino-costera en el litoral de las provincias de Buenos Aires y Chubut. Contacto: mcgarciampdp@gmail.com

Integrantes: Mónica Cristina García (Directora); Alejandro J. A. Monti (Codirector); Eleonora M. Verón; Graciela B. Benseny; Ana M. Raimondo; Alberto R. Villavicencio; R. Magdalena Sanchez; Facundo M. Hernández; Noelia A. Padilla; Mario Alejandro Maya; Juan Pablo Morea; Romina L. Di Meglio; Marcelo F. Veneziano; Leonardo H. Giampietri; Cristian E. César; Karina L. Schwartz; Juliana Socrate; Martina D. Camiolo; Gianfranco Policastro.

El proyecto se centra en la generación de bases para una Planificación Espacial Marino-Costera del litoral bonaerense y chubutense, bajo un enfoque socio-ecológico integrado. La singularidad y el carácter público de costas y océanos, el uso y aprovechamiento de sus servicios y recursos, su gran dinámica e interdependencia y su relación con las áreas terrestres, requieren para su gestión, un abordaje como una unidad integrada y no la sectorial que se realizó hasta ahora que resultó en una multiplicidad de conflictos entre usos y entre usos

y conservación. En este contexto, la Planificación Espacial Marina (PEM) y el Manejo Costero Integrado (MCI) o Gestión Integrada de Áreas Litorales (GIAL), se plantean como alternativas para abordar sistemática e interdisciplinariamente, las problemáticas socio-ambientales, considerando diversas escalas, sectores-actores y conocimientos involucrados en el sistema costero-marino. Algunas de las técnicas a implementar son DAPSIR, FODA-CAME; análisis de subsistemas costeros; monitoreo de variables mediante imágenes satelitales; encuestas y entrevistas a informantes claves y otras que podrán ampliarse en función de los requerimientos y avances del proyecto. Los resultados a obtener pueden convertirse en insumos aplicables y utilitarios, de interés para tomadores de decisiones públicos de distintas escalas de injerencia y para emprendedores privados.

Grupo de Estudios sobre Población y Territorio (GESPYT). Proyecto actual 2021-2022: Calidad de vida, región y desigualdades territoriales en el sudeste de la provincia de Buenos Aires. Integrantes: Patricia Iris Lucero (Directora); Claudia Andrea Mikkelsen (co-directora); Sofía Estela Ares; Alejandra Auer; Silvina Mariel Aveni; Graciela Berti; Mariana Bruno, Federico García Fernández; Matías Adrián Gordziejczuk; Marcela López; Leandro Agustín Parracone; Camila Lucía Rodríguez; Fernando Gabriel Sabuda y Marisa Cristina Sagua. Contacto: plucero@mdp.edu.ar

El presente plan de investigación da continuidad a los avances logrados en proyectos anteriores, profundizando en nuevos objetivos y sumando estrategias metodológicas. El objetivo general consiste en indagar acerca de las desigualdades territoriales en la región del Sudeste de la Provincia de Buenos Aires a partir de la calidad de vida de la población y sus implicancias en el contexto de la pandemia por COVID-19. Los objetivos particulares conducen a la aplicación de metodologías de naturaleza cuantitativa y cualitativa con el fin de ampliar los conocimientos acerca de las brechas en el bienestar de la población desde los enfoques objetivo y subjetivo. El empleo de las técnicas de análisis espacial para el procesamiento de las bases de datos secundarios, y el sondeo por encuestas semi-estructuradas a un recorte del área de estudio representativo de las desigualdades territoriales, se completa con las herramientas de los sistemas de información geográfica que posibilitan el mapeo temático individual y sintético. El contexto reinante en la elaboración del presente plan de investigación requiere visitar estas y otras categorías geográficas que entendemos se resignifican y reconfiguran debido a la pandemia por Covid-19. Sus repercusiones en la calidad de vida de la población, las transformaciones en los espacios vividos, la factibilidad de lograr el aislamiento social, preventivo y obligatorio decretado a partir de marzo 2020, abre la capacidad de dar visibilidad a las brechas territoriales pre-existentes, llamando la atención por los espacios relegados en el bienestar de sus habitantes.

Grupo Instituciones de la Geografía. Proyecto 2017-2021: Coolture Geography: las nuevas geografías populares que narran el mundo desde internet. Relatos en primera persona de youtubers y followers navegando en territorios y tiempos extraños. Integrantes: Guillermo G. Cicalese (Director), Silvina E. Pereyra; Nahuel Montes, Santiago Dell Erba. Contacto: cicalese@mdp.edu.ar

La línea de investigación y los resultados obtenidos en los proyectos que venimos transitando hace años en el Grupo "Instituciones de la Geografía" nos animó a avanzar sobre el examen de discursos territoriales que resultan distantes a la producción de los ámbitos académicos, científicos, pedagógicos o

también del que supieron transitar las grandes empresas dedicadas a la edición de revistas geográficas populares. Por medio del presente proyecto denominado “Coolture Geography: Las nuevas geografías populares que narran el mundo desde internet. Relatos en primera persona de *youtubers* y *followers* navegando en territorios y tiempos extraños (2017- 2021)”, se intenta abordar los relatos geográficos que mediante un discurso audiovisual y un testimonio en primera persona se proyectan desde las nuevas plataformas de internet orientado a un público masivo. La revolución en las modalidades de comunicación hizo posible la emergencia de nuevos relatos geográficos. Los grandes progresos tecnológicos han puesto en manos de los sujetos instrumentos desconocidos hasta no hace mucho tiempo. En particular, interesa explorar el sentido de los discursos audiovisuales de una muestra teórica de “youtubers viajeros, turistas, nómades o residentes en el extranjero” que contando sus experiencias logran concitar cuantiosos suscriptores, *vistas* y comentarios. Éstos recorren territorios a través de itinerarios narrados, puntualizando en sus *bellezas naturales*, paisajes y sus gentes; haciendo en ocasiones hincapié en particulares géneros de vida de sus habitantes. En efecto, el análisis procura interpretar la formación de nuevos imaginarios geográficos configurados a través de la puesta en escena que realizan los productores – emisores en sus documentales en estrecha vinculación con el diálogo establecido con los *followers*. Estos seguidores pueden pensarse como un segmento privilegiado de *lectores* que los youtubers han logrado crear en sus escenificaciones cotidianas de sus travesías y recorridos expuestos en miniserias periódicas. La decodificación de las imágenes es una herramienta para comprender los *modos de ver* establecidos sobre los *otros territoriales* a partir de las transformaciones en las formas narrativas y en las tecnologías de producción y reproducción de contenidos.

Grupo Desarrollo Rural, Ambiente y Geotecnologías. Proyecto 2022-2023: Mercados de trabajo, buenas prácticas agrícolas (bpa) y crisis sanitaria por coronavirus (Covid-19) en la producción frutihortícola del partido de General Pueyrredon. Integrantes: Silvia Liliana Bocero (Directora); María Claudia Lombardi; María Magdalena Moyano; Verónica Inés Martins; María del Valle Mundo; María Consuelo Giussani. Contacto: slbocero@mdp.edu.ar

El presente proyecto se propone analizar las implicancias de las condiciones sociales de precariedad laboral, tanto en sus aspectos objetivos como subjetivos, en los mercados de trabajo frutihortícolas del partido de General Pueyrredon. Se consideran los cultivos de alto valor y se tendrán en cuenta las articulaciones entre los mercados de trabajo rural y urbano y la visibilización de las inserciones laborales femeninas, en el marco de los profundos cambios que han experimentado los espacios rurales. Asimismo, se indagará cómo se ha llevado a cabo la incorporación de Buenas Prácticas Agrícolas (BPA), en estas producciones, a partir de su obligatoriedad en el año 2020 y fundamentalmente, cuáles han sido los efectos de su aplicación en las condiciones de empleo y ocupación, en un contexto atravesado por la Crisis Sanitaria por Coronavirus (COVID 19). Escenario definido por la incorporación de medidas preventivas y protocolos de acción específicos para la protección de los trabajadores del agro, considerados esenciales. Se pone el acento en la profundización de las implicancias que conllevan las condiciones sociales de precariedad laboral objetiva y subjetiva, en un contexto donde el trabajo precario está muy presente. Entendiendo que “un trabajador será precario cuando en su relación laboral se combinen tanto factores objetivos como subjetivos. Ser precario será así una

combinación de sentir la precariedad y estar en la precariedad. Desde la perspectiva subjetiva, la precariedad laboral depende de la (in)satisfacción del trabajador con el producto de su trabajo, con los ingresos que éste le proporciona y con el entorno laboral. Por otra parte, la obligatoriedad de las BPA en el sector frutihortícola, define una política regulatoria impulsada desde el Estado, que se sustenta en las nuevas demandas y requerimientos de los mercados más exigentes, más que en las posibilidades de adoptarlas de muchos productores frutihortícolas. Los efectos de estas normas sobre la calidad del empleo dependen en buena medida de las condiciones locales de implantación, también constituyen una de las dimensiones de la regulación social del trabajo existente. Su implementación se ha llevado a cabo en el contexto del año 2020, atravesado por la pandemia del COVID-19 que, al mismo tiempo, implicó la generación de pautas preventivas para el proceso productivo frutihortícola, para la cosecha, acondicionamiento, selección, empaque, almacenamiento y transporte. Las condiciones de precariedad laboral y de pobreza que afectan a una mayoría de hogares de los trabajadores agrícolas en general y de los ocupados en forma temporaria en especial, los convierten en grupos particularmente expuestos ante la crisis sanitaria, pero también con mayores restricciones para enfrentarla por limitaciones de acceso a los servicios en general y de la salud en particular. El proyecto, desde el punto de vista del recorte espacial, considera a las explotaciones frutihortícolas convencionales del partido de General Pueyrredon, especialmente a los productores de kiwi y frutilla. Desde la perspectiva temporal se tomará el período 2020-2023, que posibilita el análisis de la implementación de las BPA y la evolución e impacto de las disposiciones por COVID- 19. Desde el diseño metodológico se plantea una preferencia por las técnicas cualitativas de investigación, combinando diversas fuentes y procedimientos que permitan garantizar la confiabilidad de los resultados.

Grupo de Estudios Regionales (GER). Proyecto 2022-2023: La nueva geografía del capitalismo. la “asiatización” de la economía mundial. Integrantes: Sonia Vidal (directora de Grupo); Director proyecto: Omar Gejo (director del proyecto; Lic. Liberali, Ana María (co-directora del proyecto; Yurkievich, Gonzalo; Morina, Jorge Osvaldo; Soares Crocetti, Zeno; Belcavello de Oliveira, Nathan; Berardi, Ana Laura; Solimeno, Diego Adrián; Iscaro, Mariano Ernesto; Beccalli, Facundo Eduardo; Arrache, Martín; Rebottaro, Alan Ignacio. Contacto: omargejo@gmail.com

Este proyecto implica el desarrollo de una perspectiva materialista-histórica desde el campo de la geografía. En particular, la presente propuesta tiene por objetivo dar continuidad a los avances realizados en el proyecto vigente en el bienio 2019-2021. “La Nueva Geografía del Capitalismo” apunta a ser una interpretación en clave geográfica, de la reciente evolución del sistema mundial. Esta nueva realidad geográfica, fundamentalmente es un emergente de los procesos de sobreacumulación producidos en los centros imperialistas clásicos desde mediados de los años 70, y encuentra sus principales respuestas en el proceso de “asiatización” de la economía mundial; siendo China, en las últimas décadas, el resultado más contundente de este proceso. Por otro lado, las periferias del sistema atraviesan procesos de reacomodamiento en el marco de la puja interimperialista que provoca alteraciones en la inserción de las mismas en el sistema mundial. Teniendo por sustrato a la geografía económica, el estudio se propone romper los tabiques existentes en los abordajes tradicionales para construir un puente entre diferentes componentes de la geografía humana

(geografía histórica, geografía económica, geografía política y geografía regional).

Grupo de Estudios de Medio Ambiente y Urbanización (GEMAU). Proyecto 2022-2023: Territorio, ambiente y riesgo asociado a procesos de gestión socioambiental inadecuada. Integrantes: José María Mantobani (director); Graciela Franco; Analía Di Bona; Cecilia Aranguren; Pablo Galeotti; Alejandro Muguruzza Contacto: jmantobani@gmail.com

Líneas de investigación: ambiental, urbana, periurbana, desarrollo local sustentable, riesgo. Problemáticas abordadas: Problemática urbana ambiental; del periurbano; de los riesgos e impactos de las actividades humanas sobre el ambiente periurbano y la urbanización; de la construcción del territorio, metropolización, suburbanización, conurbación y formación de un aglomerado unijurisdiccional; del cambio de modelo de ciudad (de ciudad compacta a ciudad extensa) y de proceso de urbanización (de urbanización concentrada a difusa); del Desarrollo Local o Desarrollo Endógeno Sustentable en relación con las problemáticas anteriormente mencionadas.

Proyecto de Investigación Unipersonal. Proyecto 2022-2023 (unipersonal). Adriano Daniel Furlán El problema de la extensión revisitado en clave energética: el desarrollo de la generación eólica a gran escala en Argentina. Contacto: adryfurlan@hotmail.com

La calidad del viento argentino para generación eléctrica es mundialmente reconocida. La aplicación del Programa GenRen en 2009, inaugura una etapa de desarrollo eólico a gran escala, que es continuada y ampliada a partir de 2016 con un nuevo marco institucional: MATER y Programa Renovar. De acuerdo con la configuración territorial del sistema regional nacional, las zonas con mayor potencial eólico se hallan a grandes distancias de los centros de consumo de la energía y, en su diseño actual, las redes de transporte eléctrico no cubren dichos espacios preferentes o carecen de capacidad para evacuar la energía generada hacia el centro de cargas del sistema, lo que restringe el aprovechamiento del recurso eólico e induce localizaciones de los parques aerogeneradores en espacios cubiertos por la red y por debajo de niveles óptimos. Hechos recientes demuestran un reforzamiento de los patrones de concentración espacial de la infraestructura energética. Las soluciones propuestas para mejorar la utilización de los recursos físico-técnicos y sociales presentan disyuntivas complejas a los modelos de desarrollo. Es objetivo general de la investigación analizar e interpretar el desarrollo de la generación eólica a gran escala en Argentina, con foco en el problema de la extensión territorial. La estrategia metodológica combina técnicas cuantitativas, cualitativas y cartográficas.

Proyecto de Dirección Inicial. (RR 5304/21) Paisajes hídricos en conflicto. Expansión de cultivos intensivos y frontera hídrica en humedales del partido de General Pueyrredon. Integrantes: Analía Di Bona (directora), Silvia De Marco, Marcela López, Pablo Galeotti, Cecilia Aranguren, María Eugenia Barrientos, Silvana Coronel, Guadalupe Amenta, Vanina Vieira, Facundo López Di Bona. Contacto: dibonaanalía@gmail.com

Proyecto de Dirección Inicial. (RR 5304/21) El litoral de Mar del Plata como sistema socio- ecológico. Aportes para la planificación espacial costero-marina. Integrantes: Eleonora Verón (directora), Mónica García; Alejandra Merlotto; Juliana Sócrate, Facundo Hernández, Lucrecia Allega y Gianfranco Policastro. Contacto: eleonoraveron@gmail.com

Logros, fortalezas y pendientes

Varios de los logros alcanzados por el CIGSA corresponden al esfuerzo individual de sus investigadores y en su conjunto, han logrado fortalecer y consolidar la integración, formación de recursos humanos y accionar del mismo. Paralelamente, se constituyen al mismo tiempo, en fortalezas relevantes que complementan las citadas en el ítem pertinente.

Gran parte de sus investigadores formados, becarios y tesis doctorales están categorizados por el Programa de Incentivos a la Investigación, dependiente de la SPU. De ellos, 3 (tres) son categoría 1 (Dras S. Vidal y M. García y Lic. J. Morina); 6 (seis) tienen categoría 2 (Dres. P. Lucero, A. Monti, G. Benseny, A. Liberali y los Mag. S. Bocero y G. Cicalese) y 11 (once) tienen categoría 3 (Dras. E. Verón y A. Raimondo y Mags N. Barabino, A. Di Bona, O. Gejo, J. Mantobani, C. Mikkelsen, P. Morrell; G. Prandín, M. Sagua y M. Sanchez), que los habilita a dirigir proyectos de investigación. Los restantes corresponden a categorías 4 y 5 o aún no han sido categorizados. En la actualidad y del conjunto, 1 (uno) es investigador principal (S. Vidal), 1 Investigador Adjunto (F. Hernández) y 6 (seis) son investigadores asistentes (A. Auer, M. Camiolo; C. Mikkelsen, J.P. Morea; N. Padilla y E. Verón) de CONICET; 6 (seis) son becarios doctorales (A. Berardi, M. Bruno, M. de Rito, M. Gordziejczuk, A. Maya, N. Montes) también de CONICET; 1 (uno) es becario de UNMDP (estudiante G. Policastro) y 3 (tres) tuvieron o tienen beca de Iniciación a la Investigación (K. Schwartz, J. Sócrate y D. Solimeno) y 1 (una) de estudiante Avanzado (C. Rodríguez) en la UNMDP.

La formación de posgrado en el CIGSA se ha incrementado notablemente en la última década. A la fecha, 21 (veintiuno) de sus investigadores alcanzaron grado académico de Doctor y 17 (diecisiete) tienen el título de Magíster, en tanto que actualmente una cifra similar son investigadores y becarios de instituciones científicas y doctorandos de universidades nacionales y del exterior, con distinto grado de avance en sus tesis doctorales y/o de maestría. Varios estudiantes de la Maestría radicada en este centro están en proceso de graduarse. Todos constituyen recursos humanos que participan activamente en publicaciones y reuniones científicas nacionales e internacionales, como también de otras actividades académicas en la UNMDP, con amplia y reconocida producción.

Varios de sus investigadores (directores de grupo en su mayor parte) han recibido premios y distinciones por su trayectoria y/o producciones en investigación geográfica, tanto de instituciones universitarias, científicas y/o comunitarias. Ello ha validado su dedicación y contribución a la generación de nuevo conocimiento geográfico, que les ha otorgado reconocimiento internacional, nacional, regional y local. Y a la vez, enorgullece y consolida la actividad en este Centro.

Por otro lado, en octubre de 2013, el CIGSA acompañó la presentación de los grupos de Estudios de Ordenación Territorial (GEOT-UNMDP) y de Estudios de Zonas Costeras (GECOS-UNPSJB) en la convocatoria a evaluación de CONEAU, de la propuesta de nueva carrera *Maestría en Geografía de los Espacios Litorales -MAGEL-*, FH, UNMDP (OCS 050/2013 y actualizada por la OCS 195/2023). Recibió la aprobación y reconocimiento provisorio, según dictamen favorable emitido por CONEAU el día 28 de julio de 2014, sesión 403. A fines del año 2018 se presentó a acreditación y categorización y en diciembre de 2019, mediante la RESFC-2019-630-APN-CONEAU#MECCYT, se acreditó

por 3 años, con categoría *Bn*. En junio de 2023 se presenta a nueva recategorización.

Desde su creación y hasta el año 2014 incluido, se organizaron desde CIGSA 22 seminarios y talleres no conducentes a título, con disertantes nacionales y extranjeros. A partir del año 2015 a la fecha, se coorganizaron junto a la Maestría GEL, 58 seminarios y talleres, dictados por docentes-investigadores locales, nacionales e internacionales.

La Maestría en Geografía de los Espacios Litorales de la UNMDP y radicada en la Secretaría de Investigación y Posgrado y en el CIGSA, propone dos orientaciones: *Turismo y Recursos Naturales y Ambiente*, cubriendo un área de vacancia académica y espacial. Fue pensada y diseñada en conjunto entre docentes investigadores de la UNMDP y la UNPSJB hace más de una década, a partir de una serie de actividades curriculares no conducentes a título compartidas hasta el año 2014 y la firma de un convenio de colaboración académica entre ambas casas de estudio (refrendado por la OCS 005/13) sinergia que continúa y se profundiza con la puesta en marcha de la Maestría en la UNMDP en el mes de marzo del año 2015.

Es una carrera institucional (OCS 195/2023), conveniada sólo a efectos de compartir el plan de estudios, una parte acotada de su masa crítica de docentes para el dictado de seminarios de su trayecto formativo troncal y la articulación enriquecedora de su Comité Académico (CAM), con docentes -investigadores de la UNMDP y de la UNPSJB reconocidos y designados como Profesores Libres de la UNMDP, es decir, todo el CAM es designado por la UNMDP. Su Estructura de Gobierno se conforma de la siguiente manera: Directora: Dra. Mónica C. García y los otros integrantes del CAM son: Mags. Silvia Bocero y Guillermo G. Cicalese y Dres. Graciela Benseny, Alejandro A. J. Monti, Conrado S. Bondel y Ana María Raimondo. La secretaria de la Maestría es la Dra. Eleonora M. Verón. Aun cuando se comparte el mismo plan de estudios con la Universidad patagónica, se reforzó la idea de un posgrado institucional en cada una de las universidades citadas, fundamentalmente para que cada universidad extienda el título a sus alumnos matriculados que cumplieran con todas las obligaciones curriculares de dicho plan de estudios, se optimizaran los recursos humanos propios y se pudieran superar las incompatibilidades en relación con la normativa de arancelamiento (gratuidad del posgrado para docentes y alumnos de la FH, UNMDP - OCA 0310/08) y la acreditación de carga horaria de los seminarios, entre otras cuestiones.

Los directores de proyectos radicados en el CIGSA integran el Cuerpo Académico de docentes estables y en su mayoría, tienen a su cargo un seminario o taller de investigación específico en la Maestría. Como a su vez son docentes de las carreras de grado Profesorado y Licenciatura en Geografía del DG -FH-UNMDP, articulan favorablemente ambos niveles de formación académica. Paulatinamente se van incorporando algunos investigadores asistentes de CONICET y amplia trayectoria académica en relación con la temática de la Maestría (como el caso de las Dras. Eleonora Verón y Alejandra Merlotto, ambas egresadas de Geografía y otros becarios en el CIGSA como el Dr. Juan Pablo Morea y el Lic. Nahuel Montes) para colaborar en el dictado de seminarios y /o talleres de investigación con los docentes responsables de los mismos. Ejemplo de ello es la participación de ambas en los Talleres de investigación 2, 3 y 4 y en los seminarios troncales Introducción a la Geografía de los Espacios Litorales y Análisis Geohistóricos de los Espacios Litorales, todos ellos a cargo de la Dra.

Mónica García. El Dr. J. P. Morea colaboró en el Seminario Biología de la Conservación en Espacios Litorales, a cargo del Dr. Gustavo O. Pagnoni y el Lic. Nahuel Montes en el Taller de Investigación 1, bajo la responsabilidad del Mag. Guillermo g. Cicalese.

A la fecha, la MAGEL tiene matriculados 32 (treinta y dos) estudiantes. De ellos, 10 (diez) forman parte de la primera cohorte (2015-2016); 4 (cuatro) corresponden a la segunda (2017-2018) y 18 (dieciocho) desde 2019 a la fecha, tres de ellos extranjeros (1 –uno- de Uruguay y 2 –dos- de México). Hay otros 2 (dos) postulantes más que están en trámite de matriculación. Se han graduado 2 (dos) maestrandos (C. César y L. Giampietri), ambos investigadores en formación en proyectos del Grupo GEOT desde hace varios años; otros 2 (dos) están en proceso de evaluación de su tesis previa a la defensa oral (P. Garzo y J. Socrate) y 3 (tres) tienen plan de tesis aprobado y se hallan en revisión de su manuscrito de tesis para su pronta entrega (L.I. Parisi; C. Giaquinta y C. Vorano). En los meses siguientes, otros tres estudiantes de Maestría estarán en condiciones de entregar su plan de tesis para ser aprobado por el CAFH (M. Camerlingo; M. Veneziano y V. Armentano).

Varias cuestiones se han convertido en fortalezas del CIGSA a lo largo del período evaluado. Las mismas se puntúan seguidamente:

Proyectos de investigación y producción científica en incremento, desde la creación del Centro, detallados en Anexo, ítem A. A ellos se suma la socialización de sus resultados en publicaciones científicas nacionales e internacionales, libros y capítulos de libros, actas de congresos; informes técnicos y otros productos destinados a la docencia media y preuniversitaria y a la sociedad en su conjunto.

*Formación de recursos humanos*¹. Muchos de los doctores graduados en los últimos años iniciaron sus actividades de investigación como estudiantes en los distintos grupos de investigación, pasando luego a ser becarios estudiantes y continuaron con otras becas luego obtener títulos de grado. Ellos seleccionaron el Centro como lugar de trabajo, que ha sido evaluado con la máxima calificación en gran parte de las postulaciones. Un número de ellos trascendieron el ámbito del CIGSA y de la UNMDP, integrando sus cuerpos académicos y núcleos de investigación en el país y en el exterior y hasta dirigiendo institutos de Geografía de otras universidades nacionales. Además, desde el Centro se ha incentivado la presentación de propuestas a proyectos de Dirección Inicial convocados por la UNMDP. En 2021 obtuvieron subsidios para sus proyectos la Dra. E. Verón (GEOT) y la Mag. Analía Di Bona (GEMAU) ya citados.

Financiamiento para actividades académicas y/o de investigación: además de los subsidios específicos destinados a la investigación obtenidos por los grupos de investigación que conforman el Centro, desde la UNMDP y/u otros organismos de CyT nacional o internacional, el CIGSA ha colaborado en la gestión de varias solicitudes de subsidios para distintas actividades coordinadas por algunos de sus miembros, demostrando capacidad de gestión en este sentido. Entre ellas pueden citarse, en forma retrospectiva:

Subsidios de FONCYT/MINCYT para reuniones científicas: en las convocatorias 2021, se presentaron y obtuvieron subsidios para la RCN // *Jornadas Nacionales*

¹ A partir de junio de 2023 se radican en el CIGSA y en el grupo GEOT cuatro investigadores que llevarán a cabo estancias del Programa Posdoctoral en Ciencias Humanas y Sociales de FH-UNMDP.

de *Geografía de la UNMDP*, que tuvo lugar entre el 11 al 13 de abril de 2022 y para la RCI *III Congreso GIAL*, que tuvo lugar entre el 24 y 27 de abril de 2023, ambas en Mar del Plata. A ello un Subsidio Extraordinario dese Iniciativa Pampa Azul, con este último destino.

Subsidio de CIC Pcia. Bs As: en la convocatoria 2016 se presentó la propuesta y se obtuvo subsidio para la realización de las *IV Jornadas Nacionales y III Jornadas Internacionales de Posgrados en Geografía de Universidades Públicas*, que se llevó a cabo en Mar del Plata entre el 17, 18 y 19 de mayo de 2017

Subsidio Proyecto *P2-69 Maestría en Geografía de los Espacios Litorales*, Componente II REDES: Creación y Consolidación de Ofertas Académicas de Posgrado en Redes en las IUP del Programa Estratégico de Formación de Recursos Humanos en Investigación y Desarrollo (PERHID) 2015, para movilidad de docentes de la carrera de posgrado, entre los años 2017 y 2019 (que se extendió hasta 2021 por la pandemia de COVID-19).

Subsidios Proyectos REDES, PFUA-SPU. El CIGSA-UNMDP y el IGEOPAT_UNPSJB han participado en cuatro oportunidades del Programa de Fortalecimiento de la Universidad Argentina mediante el Proyecto REDES de la Secretaria de Políticas Universitarias, bajo la dirección de la Dra. Mónica García (UNMDP) y la coordinación de la Lic. Ana María Raimondo (UNPSJB, sede Comodoro Rivadavia) y el Dr. Alejandro Monti (UNPSJB, sede Trelew). Ellos fueron: *2013-2014. Proyecto Fortalecimiento de Redes VI. Posgrado en Geografía de Espacios Litorales: Fortalecimiento de una Red Internacional*. Financiado por la Secretaria de Políticas Universitarias; *2010-2011. Proyecto Fortalecimiento de Redes IV. Posgrado interuniversitario en Ordenamiento y Gestión de espacios litorales (Tercera etapa): Acciones para el inicio de su dictado*. Financiado por la Secretaria de Políticas Universitarias; *2009-2010. Proyecto Fortalecimiento de Redes III. Diseño de currícula de posgrado interuniversitario en Ordenamiento y Gestión de espacios litorales (segunda etapa): modalidad de dictado*. Financiado por la Secretaria de Políticas Universitarias; *2008-2009. Proyecto Fortalecimiento de Redes II. Diseño de currícula de posgrado interuniversitario en Ordenamiento y Gestión de espacios litorales*. Estos proyectos no sólo han posibilitado el intercambio de experiencias y colaboración académica y de investigación entre ambas universidades, sino que también ha sentado las bases de creación de una oferta de posgrado singular en el marco general de educación superior en la República Argentina.

Colaboración, cooperación y/o intercambio académico y de investigación: durante el período informado, varios investigadores de este Centro han colaborado y lo siguen haciendo en diversos proyectos de investigación nacionales e internacionales sobre temáticas geográficas de actualidad. Ello ha consolidado su accionar en lo interno y externo y contribuido a la generación y consolidación de redes de intercambio y cooperación, en la que también han participado becarios y tesistas de grado y posgrado con pasantías y estancias en programas destinados a tal fin. Así se han producido intercambios y/o participación en proyectos con la UBA, las Universidades Nacionales de la Patagonia San Juan Bosco, del Sur, de Tierra del Fuego; del Litoral, de Cuyo, del Nordeste y la Universidad Provincial del Sudoeste de la Pcia. de Buenos Aires, entre otras. Asimismo, con las internacionales Universidades de Granada, Politécnica de Madrid, de Cádiz y de Islas Baleares (España), de Bretaña Occidental (Francia); de Magdalena (Colombia), Pontificia Universidad Católica,

de Chile, de Concepción y Centro EULA (Chile), Federal de Santa Catarina, de Rio de Janeiro y Univali (Brasil), de la República (Uruguay); Autónoma de México (México), Central de Venezuela, Rhode Island y Wisconsin-Platteville (Estados Unidos), por mencionar algunas. La interacción permanentemente con otros investigadores, conforma una red proactiva y sinérgica, que contribuye a retroalimentar y consolidar las acciones académicas y de investigación, a la vez que fortalece la formación de recursos humanos.

Convenios. Desde su creación, el CIGSA ha propuesto 6 (seis) convenios de cooperación e intercambio académico-científico. Gran parte de éstos fueron firmados con instituciones universitarias nacionales y del exterior con fines de colaboración académica, que se hallan vigentes (por cláusula de renovación automática), uno de ellos con la FHycS-UNPSJB. Otros se han firmado con instituciones educativas (Colegio Atlántico del Sur) y con organismos municipales para el desarrollo de estudios o acciones específicas acordados entre ambas instituciones (secretaría de Educación, municipio de Gral. Pueyrredon). Existen otros 2 (dos) convenios específicos en proceso de evaluación y firma para colaboración académico-científica y formación de recursos humanos (con INIDEP y U Cádiz).

Participación en redes temáticas. La participación en redes nacionales e internacionales ha sido otra de las prioridades de los grupos e integrantes del CIGSA. Por ello se ha propiciado la participación en Red Argentina de Geografía Física, la Red de Posgrados de Universidades Públicas de Argentina, la Red Iberoamericana de Manejo Costero Integrado –IBERMAR- y la subred IBERMAR-AUIP (Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado), que reúne a distintas universidades iberoamericanas con posgrados en Gestión y Planificación Costero-Marina y otras. Ello ha posibilitado un activo intercambio entre miembros de CIGSA con pares de universidades y otras instituciones científicas del país y del exterior, que contribuyen a enriquecer y fortalecer las acciones académicas y de investigación que organiza el Centro o los grupos que lo integran. Testimonio de ello son algunos de los proyectos mencionados a continuación. En 2019 fue aprobado con financiamiento el proyecto titulado *LEAP - Leveraging Ecosystem-based Approaches for Priority-setting (South Atlantic Coast)*, dirigido por la Dra. Marinez Scherer de Universidad Federal de Santa Catarina, Brasil, donde participaron como investigadores las Dras. Mónica García y Eleonora Verón (UNMDP), colaborando con colegas brasileños. A comienzos del año 2021, se aprobó el proyecto *Construcción de conceptos e identificación de procesos en torno a las Interacciones en la interfase tierra-mar-tierra: caso comparativo regional Montevideo - Mar del Plata* en la UDELAR –Universidad de la República, R.O. del Uruguay, bajo la dirección del Dr. Daniel Conde, donde las Dras. M. García, E. Verón y Martina Camiolo junto a la Prof. Juliana Socrate, interactúan con investigadores uruguayos que cerró a fines de 2022. Continúa el proyecto *Abordajes interdisciplinarios para una planificación integrada de la cuenca al mar*, en realización. En mayo de 2021, el Programa Ciencia y Tecnología contra el Hambre del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación aprobó el proyecto *Vulnerabilidad de la Pesca Artesanal del Sudoeste Bonaerense: Estrategias de acción en Monte Hermoso y Pehuén-Có*, dirigido por el Dr. Andrés J. Jaureguizar (UPSO), en el que colaboran Dras. M. García, E. Verón y M. Camiolo, con sus aportes teórico-conceptuales y metodológicos sobre MCI. PEM y LSI.

Entre las cuestiones que pueden constituir pendientes del CIGSA, puede señalarse que desde hace varios años se han propuesto algunos proyectos de publicación de una revista que represente y difunda los resultados de investigación de los investigadores del Centro, sin que se haya logrado el consenso necesario para concretarlo. Se está trabajando en este sentido, a fin de hacer una nueva y definitiva propuesta de publicación virtual. Cabe aclarar no obstante, que se han logrado otros productos publicados o en proceso de edición, entre ellos: el libro *Escenarios, tensiones y perspectivas en la Geografía del siglo XXI* con las ponencias de las *II Jornadas Nacionales de Geografía de la UNMDP* (disponible en <https://sites.google.com/view/ii-jng-unmdp/inicio>) desde mayo de 2022; el libro *Geografía, espacio y sociedad en los debates actuales* con las ponencias de las *I Jornadas Nacionales de Geografía de la UNMDP* (que se halla en proceso de edición final) en abril de 2018; dos números del *Boletín Costero*, editado por la Maestría en Geografía de los Espacios Litorales, 2019 y 2018 y cuya reanudación de su edición está en marcha; Libro de resúmenes de los trabajos presentados en las *IV Jornadas Nacionales y III Jornadas Internacionales de Posgrados en Geografía de Universidades Públicas*, en mayo 2017 (editado en papel); Resúmenes del libro digital *Geografía y gestión de espacios litorales en el área atlántica argentina* (el libro completo se halla en proceso de edición final) en mayo de 2017, entre otras.

La generación de página web del CIGSA y otras redes sociales, postergada en varias oportunidades y que ahora en proceso de realización. Ello propiciará una actualización, socialización y comunicación activa de las propuestas, acciones, integrantes y producción del Centro de Investigaciones Geográficas y Socio-Ambientales de FH, UNMDP.

Financiamiento exiguo de los proyectos de investigación por parte de la UNMDP, no ajustados a la situación inflacionaria del país, lo que obliga a buscar financiamientos externos. En dicho caso, se nota una dificultad para acceder a la información de las convocatorias con suficiente antelación con el fin de poder cumplir con la presentación antes de su vencimiento efectivo, a pesar de la articulación y sinergia del CIGSA, la Secretaría de Investigación y Posgrado de la FH y la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNMDP, que no llega a lograr una circulación de información de las convocatorias de manera dinámica y a tiempo.

Otra cuestión pendiente del trabajo en el área de investigación ha sido la reducida capacidad de generar nuevos proyectos en el Centro, en derredor de temáticas regionales convocantes, por parte de integrantes de los grupos de investigación que cuentan con la categoría requerida para desempeñarse como directores (a excepción de los dos presentados como de dirección inicial ya citados). Por ello se trabajará en incentivar la proposición de nuevos proyectos de investigación, ya sean grupales o individuales.

Conclusiones

Desde su creación en 1998, el Centro de Investigaciones Geográficas y Socio-Ambientales ha desarrollado una intensa actividad académica, de investigación y de formación de recursos humanos en la disciplina geográfica que se ha sostenido, incrementado y fortalecido a lo largo de los años, se ha plasmado en sus logros y se ha retroalimentado permanentemente en el trabajo en red. En ello radican sus principales fortalezas. Se sustenta en la continuidad del trabajo

y el esfuerzo conjunto de todos los integrantes (docentes investigadores, graduados, tesistas, becarios, estudiantes) del CIGSA y de las instituciones que apoyaron financieramente para sostener y acrecentar la sinergia que llevó a afianzar y consolidar el Centro desde sus inicios, optimizar su funcionamiento e impacto y contribuir no sólo a la formación de investigadores de excelencia, sino también para la generación y transferencia del nuevo conocimiento geográfico generado por sus proyectos a la comunidad y al sistema científico.

A todo el agradecimiento por la tarea realizada, por sus generosos aportes y fuerte compromiso para la valorización de la Geografía, afirmando su rol en el proceso de educar individuos ética y espacialmente formados y brindando el conocimiento, herramientas y estrategias para un abordaje y manejo apropiado del espacio geográfico en que viven, con capacidad científica para responder a las diversas demandas ambientales y sociales, ¡instándolos a continuar profundizando en la misma senda!

Bibliografía

COSTA, E. B. y SCARLATO, F. C. (2019). Geografía, método y singularidades revisadas en lo empírico. *Geosp – Espaço e Tempo*. (Online), v. 23, n. 3, p. 640-661. Recuperado a partir de:

<https://www.revistas.usp.br/geosp/article/view/161552/158259>

CUADRA, D, E. (2020). Geografía y geógrafos del siglo XXI: Horizontes y perspectivas. *Revista Huellas*, Vol. 24, Nº 1, Instituto de Geografía, EdUNLPam: Santa Rosa. Recuperado a partir de: <http://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/huellas>

SAMAJA, J. (2004). *Epistemología y metodología: elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires, Argentina. Eudeba.

CÓMO LEERNOS CUERPO: APUNTES SOBRE CORPOREIDAD EN CLAVE DE FORMACIÓN DOCENTE

Paula GONZÁLEZ
Facultad de Humanidades, UNMDP

Resumen. En el marco del plan de trabajo en el que desarrollo mi tesis doctoral *Cuerpos que narran: formación docente y corporeidad en los Profesorados de inglés de la UNMDP y el ISFD N° 19 de Mar del Plata*, me propongo¹ compartir las conversaciones que actualmente van componiendo el marco teórico de esta tesis. Indudablemente inacabado y ávido de ampliación, este tejido conceptual se va anudando a nociones que aportan la fenomenología, la relectura *queer* de sus categorías, ciertas voces del postestructuralismo, el giro afectivo, y los aportes del campo teatral al que se anuda mi biografía. Desde un enfoque cualitativo transdisciplinar, y con un fuerte anclaje biográfico, autobiográfico y narrativo, esta investigación se propone explorar, a través de una variedad de instrumentos que incluyen un taller teatral, los modos aprendidos de corporeidad de quienes habitamos los profesorados de inglés de nuestra ciudad. El deseo que la impulsa es el de poner la gestualidad y afectividad en perspectiva política dentro del campo de formación docente.

Palabras clave: corporeidad; formación de docentes de inglés; investigación narrativa

Abstract. Within the framework of the my research *Cuerpos que narran: formación docente y corporeidad en los Profesorados de inglés de la UNMDP y el ISFD N° 19 de Mar del Plata*, I wish to share the conversations that are currently composing the theoretical framework of this PhD thesis. Undoubtedly unfinished and eager to be expanded, this conceptual fabric is knotted with notions from the phenomenological field, the queer re-reading of its categories, certain voices of post-structuralism, the affective turn, and the contributions of the theatrical field to which my biography is linked. From a transdisciplinary qualitative approach, and with a strong biographical, autobiographical and narrative anchorage, this research aims to explore, through a variety of instruments including a theatrical workshop, the learned modes of corporeality of those of us who inhabit the English teachers' colleges in our city. To put gestuality and affectivity in a political perspective within the field of teacher training is the driving force of this work.

Keywords: corporeality; English teacher training; narrative research

§

En primer lugar, diremos que concebimos las teorías como narrativas autorizadas, como grandes relatos que, en términos de Lyotard (1987), gozan de

¹ Asumo la primera persona del singular en sintonía con el posicionamiento ético-onto-epistémico de esta tesis y con la voluntad de transparentar mi lugar singular de enunciación a partir de mis experiencias en los escenarios de formación docente y de teatro. Es pertinente aclarar que en otras ocasiones, en este mismo documento, el tipo de narrativa que deseo construir desde la grupalidad que habito en este trayecto doctoral demanda la primera persona del plural.

legitimidad y producen verdades que pueden ser contestadas. En este sentido, las perspectivas que ponemos a jugar no son dicotómicas en torno a una teoría respecto del cuerpo y de la formación docente, sino problematizadoras de perspectivas que han ido construyendo saberes y prácticas en/sobre nuestros cuerpos. Si bien entendemos a la educación como aquello que sucede dentro y fuera de las instituciones creadas con fines pedagógicos, vemos en la pedagogía una forma de vigilancia perpetua respecto de todo lo que consideramos evidencia y conocimiento (Gordon en Walsh, 2013) y eso anima la voluntad de traer, al campo de la pedagogía, las discusiones que distintas corrientes teóricas han sostenido y sostienen sobre la temática que nos convoca.

La pregunta sobre el cómo leemos cuerpo se abre a estas múltiples miradas, que compartimos aquí, brevemente, como voces que dialogan en esta joven investigación. Una de estas voces suena desde la fenomenología de Merleau Ponty, por esta posibilidad de comprender la corporeidad en un sentido amplio, sensible, y que nos permite alejarnos de una lógica cartesiana, para leernos como conciencias corpóreas. Creemos que este constructo dispone nuestra atención a los modos de estar en el mundo, a nuestra experiencia sensible en los espacios educativos que habitamos y a las implicancias que esto tiene si nos entendemos como individuos cuya “identidad” se construye en el vínculo con los otros (Crimp en Britzman, 2016). Poder pensarnos como cuerpo consciente (Merleau Ponty, 1994) y reconocer sus límites, permeabilidades y registros es volverlo parte de nuestros saberes a compartir y, si lo necesitáramos, territorio para la invención o reeducación de saberes otros. Desde esta perspectiva fenomenológica, entendemos que todo cuanto sabemos del mundo, es decir, todo nuestro repertorio de saberes, es el resultado de nuestra experiencia en él. En esta línea, nos aproximamos a la noción merleauPontiana de cuerpo como un mundo de significaciones vivientes, como el territorio desde el cual dotamos de sentido nuestra experiencia en el mundo. Experimentar el cuerpo desde esta dimensión reflexiva (De Souza Chauí, 1981) nos permite comprender los modos en que construimos sentidos y saberes en los escenarios educativos de formación docente.

De los aportes *queer* a la fenomenología, y enmarcadas en el giro afectivo, nos inspiran las nociones de orientaciones y asentamientos de los cuerpos propuestas por Sara Ahmed (2018). Retomando a Merleau Ponty, la autora extiende la idea de que los cuerpos no viven en espacios exteriores, sino que los “crean”, les dan forma al habitarlos: “Los espacios son como una segunda piel que se despliega en los pliegues del cuerpo” (Ahmed, 2018, p. 23). A su vez, Ahmed nos invita a concentrarnos en cómo nuestras emociones se mueven entre los cuerpos, y cómo operan en la gestión, reproducción y continuidad de las estructuras de poder con que nos organizamos en sociedad (Ahmed, 2019). Desde aquí, entramos nuestra exploración en los escenarios de formación de docentes de inglés de Mar del Plata.

Asumiendo el riesgo que supone establecer líneas paralelas en esta composición teórica, la vinculación entre cuerpos, afectividad y poder nos lleva ineludiblemente a referentes del postestructuralismo como Michel Foucault. Allí, hay una preocupación manifiesta por el rol que ejerció y ejerce la escuela como parte de las disciplinas propias de la modernidad/modernidad-colonialidad y en el poder ejercido sobre los cuerpos. En sus observaciones sobre las coordenadas tempo-espaciales, Foucault (2002) señala que la distribución del tiempo en las instituciones educativas se rige principalmente por el modo en que

lo empleamos y las formas en que elaboramos temporalmente nuestros actos. El objetivo es que haya un control ininterrumpido de un tiempo que debe ser íntegramente pensado, al igual que el espacio, en términos de utilidad. De este modo, “el tiempo penetra el cuerpo, y con él, todos los controles minuciosos del poder” (p. 140), produciendo efectos en niveles diversos de nuestra corporalidad y gestualidad. Cómo nos disponemos en el espacio, qué gestos se esperan en determinado acto y cuáles no, qué dicen nuestros silencios, la manifestación de una duda, una mirada en una clase, un examen en blanco, todo va creando lo que él llama una “sintaxis obligada”. Nos volvemos parte de engranajes disciplinados, nos vinculamos con los otros y lo otro de un modo definido y formamos nuestro cuerpo a partir de un armado que nos incorpora y nos trasciende en términos de efectos. De acuerdo con esta construcción, y para que sea efectiva, vamos componiendo lo que Foucault llama “gestos mínimos y eficaces”, una economía política del cuerpo que obedece a las funciones que el poder necesita para funcionar. Nos preguntamos, en el campo local donde se desarrolla nuestra investigación, cuáles son esos gestos mínimos, qué producen, qué callan y con qué propósito. Nos interesa, más allá de cómo se superponen las relaciones de saber-poder, lo que Foucault propone en relación a la pedagogía, y la relación discurso-cuerpo-poder. El autor considera que la pedagogía tiene un “poder de escritura” sobre los cuerpos: la posibilidad de comparar, clasificar, establecer medidas, fijar normas. De este modo, se produce la homogeneización/normalización de nuestra gestualidad, y si bien aumentan nuestras fuerzas en términos productivos, éstas disminuyen en un sentido político. En gran medida, nuestra investigación se propone narrativizar aquello que está escrito sobre nuestros cuerpos como docentes de inglés.

Con el deseo de sumar voces *queer*, encontramos en Butler (2020) algunos cuestionamientos a la propuesta foucaultiana que actualizan la discusión. Entre varios aspectos, se evidencia la necesidad de la autora de abordar los cuerpos no sólo en términos discursivos. Sobre este punto, dirá que no hay un referente claro pese a los intentos lingüísticos de nombrarlo; que continúa siendo aquello que el lenguaje no puede captar. Ve que, dentro del dominio de la ciencia y en la trama cultural, persiste una demanda en y por el lenguaje, aquello (el cuerpo) que exige ser explicado, descripto, alimentado, movilizado, ejercitado, y que por esto, se vuelve “un sitio de actuaciones y pasiones de diversa índole” (p. 108). Si bien Butler se refiere con explicitud a aquellos cuerpos que son vueltos ininteligibles por la matriz heterosexual, nos interesa trasladar sus preguntas a la posibilidad de preguntarnos por lo abyecto en un sentido amplio, aquello que en los espacios de formación docente puede desestabilizar, o al menos problematizar, las concepciones respecto de la corporeidad de los docentes de inglés. Nos preguntamos, en nuestra investigación, qué queda fuera de la matriz, qué le ofrece garantías para su existencia, qué puede ser politizado. En este sentido, poder volver inteligibles las convenciones que toda performatividad oculta o disimula (Butler, 2020) puede ser el primer paso para la composición de un ser docente que empieza por asumir su propio hábitat corpóreo para luego reconocerse en los espacios de enseñanza.

Mi corporeidad está indisolublemente ligada a mi experiencia como actriz y directora de teatro desde hace veinte años. En este camino, las indagaciones sobre la propiocepción y la consciencia sobre la gestualidad propia y la de otros han sido un contenido central y permanente. En los espacios de entrenamiento actoral y composición de obras que he habitado se desarrollan

permanentemente prácticas sensoperceptivas con el objetivo de reconocer y comprender cuál es la relación entre nuestras emociones, nuestra gestualidad y nuestros modos de sentir, pensar y actuar en relación con el otro y con el espacio. Incorporar estos saberes al marco conceptual de esta investigación implica asomarse a lo que maestros/as e investigadores/as del campo teatral han traducido de estas prácticas escénicas, aquello que Eugenio Barba (2009) llama “palabras puente”: conceptualizaciones que tienen la vocación de dar forma a un conocimiento tácito que deviene de la práctica.

En esta búsqueda, encontramos en Ricardo Bartís (en Rosenzvaig, 2016) la afirmación de que el teatro nos invita a estar, no a ser, lo cual alimenta nuestra convicción de que nuestras identidades, entre ellas las que componemos como docentes, son inestables, educables y reeducables. En la misma sintonía, Juan Carlos Gené (en Rosenzvaig, 2016) nos convida la idea de que nuestras emociones son el resultado de una dialéctica psicofísica y que esto, en los actores, está permanentemente en movimiento y es susceptible de ser modificado. Si los actores y actrices somos, como sugiere Alejandro Catalán (en Rosenzvaig, 2016), “acontecimientos narrativos” es porque nos es dada la posibilidad de hacer consciente nuestra “superficie expresiva” y volvernos escenario de esas significaciones. Luis Indio Romero explica: “El cuerpo que viene al taller está condicionado por lo cotidiano. Todos buscamos gambetear las emociones. El cuerpo madura una costra para alivianar el peso de los días, los dolores que nos provocan los permanentes desencuentros con uno y con los otros. Hay una innata capacidad de supervivencia. El cuerpo es un instrumento y entrenarlo significa intensificar la capacidad de vulnerabilidad, la capacidad conceptual, estar presente y ser afectado por el mundo exterior” (en Rosenzvaig, 2016). Por esta razón, nuestra investigación incorpora un instrumento de taller en el que invitar a los participantes a esa indagación propioceptiva, gestual y afectiva.

También apoyadas en autoras y autores del giro afectivo, las investigaciones en formación docente que ponen la afectividad en el centro de la escena dan marco a los debates que nos permitimos respecto de la corporeidad en la construcción de este marco teórico. Entendemos junto con Abramowski (2015) que la vocación ha sido una categoría fundante de la docencia en nuestro territorio, y que sigue siendo, como en sus inicios, un territorio de disputa política. Desde esta perspectiva, compartimos la idea de que estudiar la afectividad docente, que en nuestro caso se desprende de la noción de corporeidad, supone delimitar un campo de emociones, afectos, sentimientos que, “antes que ordenados y clasificados, se encuentran “en solución” y se despliegan de manera ubicua entre pensamientos, creencias y saberes referidos al ejercicio de la docencia. La perspectiva adoptada supone, entre otras cuestiones, trascender posiciones dualistas que enfrentan a las emociones y los afectos contra el pensamiento, lo cognitivo y la razón.” (p. 70).

Por último, y celebrando estos diálogos anfibios, escuchamos voces de teóricas feministas descoloniales. Yuderkys Espinosa, Diana Gómez, María Lugones y Karina Ochoa (2013) nos cuentan que para estas pedagogías descoloniales el cuerpo, las subjetividades y las emociones resultan centrales para repensar los procesos organizativos, las experiencias de vida y la acción política, y dan cuenta del innegable vínculo que guardan con las luchas feministas en nuestros contextos latinoamericanos. Desde esta perspectiva, podemos integrar lo que muchas marcas de la modernidad han disociado y poner en acción no sólo la

modificación de los discursos, sino las prácticas que hacen y deshacen los cuerpos. Para estas pedagogías, lo creativo, lo artístico y lo imaginativo cobran un valor fundamental, lo cual también alimenta nuestra investigación en el campo.

Bibliografía

- ABRAMOWSKI, A. (2015). La vocación como categoría afectiva fundante de la docencia como profesión en Macón, C. & Solana, M. *Pretérito indefinido*. Afectos y emociones en las aproximaciones al pasado. Editorial Título.
- AHMED, S. (2018). *Fenomenología Queer: orientaciones, objetos, otro*. Trad. Javier Sáez del Álamo. Ediciones Bellaterra.
- AHMED, S. (2020). *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Editorial Caja Negra.
- BARBA, E. (2005). *La canoa de papel: tratado de antropología teatral*. Editorial Catálogos
- BRITZMAN, D. (2016). ¿Hay una pedagogía queer? O, no leas tan recto en *Revista de Educación de la Facultad de Humanidades N° 9, Año 7, 13-34*.
- BUTLER, J. (2020). *Cuerpos que importan*. Editorial Paidós.
- De Sousa Chauí, M. (1981). *Merleau Ponty. La experiencia del pensamiento*. Editorial Colihue.
- ESPINOSA, Y. GÓMEZ, D., LUGONES, M. & OCHOA, K. (2017). Reflexiones pedagógicas en torno al feminismo descolonial: Una conversa en cuatro voces en Walsh (Ed.) *Pedagogías Descoloniales, Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir (Tomo II)*. Ediciones Abya-Yala
- FOUCAULT, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Editorial Siglo XXI
- FOUCAULT, M. (2002). *Historia de la Sexualidad. Vol. I. La voluntad de saber*. Editorial Siglo XXI.
- LYOTARD, J. (1993). *La condición posmoderna*. Planeta Agostini.
- MERLEAU PONTY, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Editorial Planeta.
- ROSENZVAIG, M. (2016). *Técnicas actorales contemporáneas. Las propuestas de 16 grandes maestros*. Capital intelectual.

EL PROCESO DE TRANSICIÓN DE LA FECUNDIDAD EN ARGENTINA Y EL IMPACTO DEL COVID-19

Sofía JASÍN

Facultad de Humanidades, UNMDP / CONICET

Resumen. En las últimas décadas, la región latinoamericana y caribeña ha sido protagonista de procesos demográficos y poblacionales como son la Transición Demográfica y de fecundidad. Ello ha provocado modificaciones en la estructura poblacional, ocupacional y, sin duda, en la dinámica, distribución y organización de los hogares. Argentina, frente al acontecimiento de dichos procesos, no ha sido la excepción. A saber, no sólo acompaña el proceso acontecido en América Latina y el Caribe, sino que justamente, constituye uno de los países pioneros donde se han producido dichos eventos demográficos.

Recientemente, la irrupción del Covid-19 ha desencadenado transformaciones a nivel global, tanto en el ámbito sanitario y demográfico como en el aspecto social, político y económico. Sin olvidar la modificación en la organización al interior de los hogares, lo que provocó una superposición de la esfera pública-privada, convirtiendo a los hogares en protagonistas —de ahora en más— de lugar de trabajo y educación, producto de las políticas de aislamiento. Mucho se ha especulado sobre la incidencia de la pandemia sobre los efectos en la estructura poblacional y uno de los interrogantes que se han pronunciado en discusiones académicas y mesas cotidianas ha sido si la pandemia ha efectuado cambios en las dinámicas de fecundidad, caracterizada por valores en descenso. Para arrojar datos certeros es necesario acceder al campo con instrumentos fiables y coherentes, el problema es que la emergencia sanitaria acontecida en 2020 no permitió desarrollar estas labores —entre muchísimas más— con normalidad. El planteo en las siguientes líneas está puesto sobre la necesidad de tener presente el desafío de producir y analizar datos estadísticos poblacionales en tiempos de emergencia sanitaria. Para ello, se tendrá en consideración un recorrido sobre la Transición Demográfica que atraviesa Argentina junto a sus principales características, siendo un fenómeno transversal a toda la región latinoamericana.

Palabras clave: transición demográfica, fecundidad, COVID-19, investigación

Abstract. In recent decades, the Latin American and Caribbean region has been the protagonist of demographic and population processes such as the demographic and fertility transition. This has caused changes in the population and occupational structure and, without a doubt, in the dynamics, distribution and organization of households. Argentina, faced with the occurrence of these processes, has not been the exception. Namely, it not only accompanies the process that has taken place in Latin America and the Caribbean, but it is precisely one of the pioneering countries where these demographic events have occurred.

Recently, the irruption of Covid-19 has triggered transformations at a global level, both in the health and demographic fields and in the social, political and economic aspects. Without forgetting the change in the organization within homes, which caused an overlapping of the public-private sphere, turning homes into protagonists —from now on— of the workplace and education, product of

isolation policies. Much has been speculated about the incidence of the pandemic on the effects on the population structure and one of the questions that have been raised in academic discussions and daily tables has been whether the pandemic has made changes in fertility dynamics, characterized by values in decline. To provide accurate data, it is necessary to access the field with reliable and coherent instruments. The problem is that the health emergency that occurred in 2020 did not allow these tasks -among many others- to be carried out normally. The approach in the following lines is based on the need to bear in mind the challenge of producing and analyzing population statistical data in times of health emergency. For this, a tour of the Demographic Transition that Argentina is going through together with its main characteristics will be considered, being a transversal phenomenon throughout the Latin American region.

Keywords: demographic transition, fertility, COVID-19, research

§

Introducción

En los tiempos recientes, caracterizados por cambios y modificaciones en la esfera pública y privada debido a la irrupción de la pandemia por COVID-19, han sido innumerables los planteos y supuestos sobre la modificación -o no- de la estructura poblacional debido a la posible alteración de las tasas de mortalidad y fecundidad, junto con la gran movilidad migratoria internacionales y también nacional, siendo esta última desde las grandes urbes hacia espacios geográficos más reducidos es decir lo contrario a lo acontecido décadas atrás donde la migración ocurría hacia las ciudades capitales. La emergencia y necesidad por parte de gobiernos, instituciones y público en general de obtener datos demográficos en tiempo (casi) real con el fin de dar respuesta a los planteos anteriores ha conducido a poner la atención sobre el resultado estadístico, mientras las instituciones estatales, académicas y científicas debían cumplir con el arduo desafío de producir y recolectar datos de dicha índole en tiempos de emergencia pandémica y aislamiento social.

Las modificaciones, tendencias y consecuencias que puedan ocurrir en términos demográficos debido a la irrupción de la pandemia COVID-19, sucederán –en gran término- según las condiciones socioeconómicas de los hogares (Aassve et al., 2020). Es decir, el cambio social y económico desencadenado por una pandemia podría incidir en el comportamiento reproductivo de una población ya que, los niveles, la dinámica y estructura de la fecundidad -como también su calendario e intensidad- pueden ser modificados por el aumento abrupto de la mortalidad a causa de hechos drásticos. Sin embargo, resulta menester aclarar que la influencia no se efectuaría del mismo modo ni bajo la misma dirección en todas las personas gestantes con edad reproductiva. Pues, no constituye un fenómeno homogéneo sino, más bien, se encuentra afectado por factores sociales, económicos y de trayectoria.

Ahora bien, ¿qué ocurre al inicio del siglo XXI y a lo largo de su desarrollo hasta hoy en la región latinoamericana? ¿se perciben modificaciones sustanciales en términos demográficos? Un aspecto que podría determinarse es que, en las últimas tres décadas, América Latina y el Caribe (ALyC) ha sido protagonista de procesos demográficos. Una de las características que marcan dicho periodo es

la Transición Demográfica (TD) caracterizada por bajos niveles de mortalidad y fecundidad. Respecto a este último indicador, en el último tiempo, la fecundidad en la región ha descendido de manera sostenida hacia niveles semejantes a un régimen de baja fecundidad (Cabella y Pardo, 2014). La principal evidencia reside en los cambios ocurridos en la Tasa Global de Fecundidad (TGF)¹ entre 1960 y 1970, que dieron lugar a una abrupta caída de sus valores y, aunque a ritmo más pausado, ha seguido su curso descendiente a lo largo de los años. Resulta menester destacar que el proceso de Transición Demográfica no ha ocurrido de manera homogénea en todos los países de la región (Chackiel, 2004), ni mucho menos al interior de ellos, constituidos en su mayoría por regímenes urbano-rural o capital-interior, ampliando la brecha diferencial de la transición. Retomando el análisis de Cabella y Pardo (2014), un claro ejemplo en las diferencias entre países respecto a la transición de la fecundidad lo demuestra el nivel de valores desigual con el que los países de la región comenzaron el proceso; a saber, algunos han iniciado con valores altos de fecundidad y natalidad generando un impacto mayor en los cambios reproductivos respecto a países cuya transición se ha dado de manera más atenuada. En este sentido, y partiendo de la concepción heterogénea de América Latina y el Caribe, se puede determinar ciertas características acontecidas en la región en el transcurso del último siglo, a causa de una homologación en los bajos valores de TGF. En este sentido, el siglo XXI en la región está caracterizado por: en primer lugar, la modificación del calendario reproductivo - aunque no se percibe un régimen de fecundidad tardío como el característico de los países desarrollados, sí se da una mayor proporción de mujeres que inician la reproducción a edades avanzadas (Cabella y Pardo, 2014); respecto a este punto, es valioso destacar la clara influencia del nivel educativo como indicador de incidencia en el comportamiento reproductivo de las personas gestantes, principalmente en el aplazamiento -o no- del nacimiento del primer hijo/a. En segunda instancia, se percibe que la fecundidad adolescente en la región aún continúa con niveles altos a pesar del nivel bajo alcanzado por la TGF. Es en este marco contextual que transita la 2da Transición Demográfica en ciertos países de la región entre los cuales, expondremos en más adelante, está incluido Argentina.

El inicio de la transición de la fecundidad en América Latina y el Caribe ocurre, fundamentalmente, por la irrupción de los métodos de anticoncepción, aspecto que difiere de los países desarrollados de Europa donde la causa principal fue la caída de la nupcialidad (Chackiel, 2004). Bajo esta comparación, se constituye una diferencia aún más profunda, correspondiente a las divergencias culturales y sociales en torno a la consideración simbólica sobre la importancia e influencia de la nupcialidad. De modo que, la situación en la región latinoamericana junto a sus particularidades intrínsecas y heterogéneas, no permite constituir un modelo normativo y homogéneo al europeo (Quilodrán Salgado, 2011). Mientras en Europa el declive de la fecundidad ocurrió por el descenso o postergación de

¹ Tasa Global de Fecundidad: Es una medida resumen, es decir, un indicador para calcular la dirección de la reproducción de la población y representa el número medio de hijos que una mujer puede tener durante su edad fértil. Su valor depende del comportamiento procreativo, la intensidad y el calendario de los divorcios y la intensidad y el calendario de las nupcias sucesivas. Se interpreta como el número de hijos que, en promedio, tendría cada mujer de una cohorte sintética de mujeres no expuestas al riesgo de muerte desde el inicio hasta el fin del período fértil. Es una de las medidas más utilizadas para hacer comparaciones internacionales.

la nupcialidad y reforzado por uso y acceso a métodos anticonceptivos, en países del cono sur latinoamericano, en cambio, las transformaciones en la nupcialidad ocurridas en las últimas tres décadas –descenso de matrimonio legal y aumento considerable de uniones libres- no constituye un cambio significativo en el calendario reproductivo de las personas gestantes (Binstock y Cabella, 2011), más bien es el nivel educativo alcanzado el factor que incide en el modo en que dichas personas experimentan la transición, la intención y la toma de decisión respecto a la maternidad. En este sentido, surge el interrogante -aunque no será desarrollado en estas líneas- de si la región latinoamericana debe referenciarse y compararse con el proceso ocurrido en países desarrollados que, si bien demuestran un proceso más avanzado y desarrollado, se constituyen a partir de indicadores diferenciales que demuestran, ni más ni menos, la particularidad de cada región.

Situación demográfica y transición de la fecundidad en Argentina

La transición de la fecundidad, se aborda desde la descripción de las tendencias de la natalidad y la reproducción de la población (fecundidad), en base a la evolución de sus indicadores. A la hora de referirse a la fecundidad en Argentina, se debe tener en cuenta el proceso particular de transición demográfica en comparación con el modelo clásico de países europeos; pues aquí la mortalidad no descendió antes o a una velocidad significativamente superior que la fecundidad, como es lo establecido. Hacia finales del siglo XIX –tomemos como referencia 1895- ambos componentes, mortalidad y fecundidad, inician un descenso más acelerado que el modelo clásico-europeo, ya que desde fines del siglo mencionado se notaba la ausencia de control de la procreación, expresando una Tasa Bruna de Natalidad cercanas al 50 por mil.

Las tendencias del comportamiento reproductivo de Argentina tienen que ver directamente con la dinámica socioeconómica que se vive y se vivió a nivel global: los años 1930 fueron un antes y un después, ya que, un momento clave para considerar la declinación de la fecundidad en el país mencionado es cuando la tasa bruta de natalidad (TBN) cae por debajo de 30 por mil que es un valor considerado como umbral indicativo para lograr una población malthusiana. En 1930 se considera el momento en que los valores de Argentina se encuentran en esas estimaciones

Durante la mayor parte del siglo XX, en Argentina, la vida familiar y laboral se organizó en torno al modelo tradicional donde el jefe de hogar era el encargado de trabajar de forma remunerada y percibir un salario con el cual se aseguraba la manutención de todos sus miembros (Wainerman, 2000). La mujer, por otra parte, tenía a su cargo los quehaceres del hogar y ello implicaba el cuidado de menores y personas mayores o enfermas, es decir, ejercía una labor a cambio de la cual no recibía ninguna remuneración. Sin embargo, esta estructura tradicional ha experimentado durante las últimas décadas una serie de cambios sociales, culturales y económicos los que, a su vez, han modificado las estructuras y dinámicas familiares, así como la organización del trabajo productivo y reproductivo. En este mismo sentido, la pandemia por COVID-19 generó modificaciones en -casi- todas las esferas cotidianas inclusive en lo referido a la distribución de tareas domésticas y de cuidado. Sin embargo, la inequidad entre los géneros respecto a la dedicación al trabajo no remunerado al interior de los hogares resulta una cuestión tan profunda y establecida que

incluso el impacto de una pandemia no generó modificaciones sustanciales en la organización de dichas tareas al interior de los hogares. A saber, en hogares con parejas heterosexuales y ambos proveedores, la dedicación al trabajo no remunerado continuó recayendo sobre la mujer. (Gómez Rojas, Borro, Jasin, 2022).

Con la 1ra Transición Demográfica, a mediados del siglo XX, Argentina fue modificando su estructura poblacional y con ello, las dinámicas que estaban establecidas en el mercado de trabajo, fueron cambiando. La baja mortalidad, la estabilidad en los procesos migratorios, pero sobre todo el descenso continuado en la tasa de fecundidad – cuya principal evidencia reside en los cambios ocurridos en la Tasa Global de Fecundidad entre 1960 y 1970, que dieron lugar a una abrupta caída de sus valores y, aunque con un ritmo más pausado, ha seguido su curso descendiente a lo largo de los años. Resulta menester aclarar que el proceso de Transición de la Fecundidad en Argentina se caracteriza por un proceso de variabilidad, a saber, desde 1940 la Tasa Bruta de Natalidad muestra un comportamiento oscilante: de 1945 a 1955 se produce un quiebre en la tendencia descendente de la Tasa Bruta de Natalidad, conocido como el baby boom de posguerra. Este incremento generó oscilaciones en la natalidad y fecundidad debido a las altas tasas de matrimonios y nacimientos por el flujo inmigratorio europeo. A continuación, entre la década de 1960 y 1970, la natalidad retoma su descenso y tal como se mencionó en líneas anteriores, se registró un descenso notorio. En la década siguiente, la cual se reconoce en los datos de 1980, se registra un repunte en la natalidad la cual se relaciona con la llegada de la edad de casamiento del primer hijo de las generaciones que nacieron durante el baby boom. Finalmente, en la última década del milenio, en 1990, la natalidad reanuda su descenso el cual pareciera no volver atrás, hasta nuestros días. En pocas palabras, podría indicarse que el proceso de Transición de la Fecundidad, es decir, el paso de la fecundidad natural a la dirigida, en el caso argentino se experimentó un acelerado descenso de la natalidad.

En términos demográficos², Argentina no tuvo un proceso de transición “ortodoxo” (Pantelides, 2006) en comparación al caso europeo, principalmente, porque el descenso de la fecundidad no generó un periodo de crecimiento vegetativo³ excepcionalmente alto. Ahora bien, el avance de la población económicamente activa femenina a finales del siglo XX, junto con el proceso de transición de la fecundidad, ha generado cambios en la estructura y organización de los hogares (Wainerman, 2005). Por lo que, estas características propias de la 1ra Transición Demográfica, han sido factores decisivos en el impulso del ingreso de la mujer en el mercado laboral, principalmente de un grupo en particular: las casadas (Paz, 2018). Sin embargo, este fenómeno no ha sido acompañado por un cambio significativo en las relaciones de género, puesto que una mayor participación femenina en el trabajo extra-doméstico no supuso una democratización en la división de las tareas domésticas y de cuidado, sino que

² La Demografía es la ciencia social que se ocupa de estudiar la estructura, la evolución, las características y el tamaño de la población humana. Sus estudios sobre la población humana pueden ser de forma comparativa y cuantitativa.

³ El crecimiento vegetativo o natural de la población refiere a la diferencia entre el número de nacidos y el número de fallecidos en un lugar durante un año, expresado normalmente en tantos por 100. Es positivo cuando el número de nacidos supera al de fallecidos; es negativo cuando las muertes superan a los nacimientos

–por el contrario- ha tendido a recaer una mayor carga y responsabilidad sobre las mujeres que trabajan dentro y fuera del hogar.

Argentina forma parte de los países de la región latinoamericana con inicio temprano de transición de la fecundidad⁴ y actualmente, aunque cuenta con valores por debajo del nivel de reemplazo, paradójicamente forma parte del grupo de países (junto con Brasil, México, Colombia, Argentina, Perú, República Bolivariana de Venezuela y Chile) que concentran la mayor proporción (80%) de la región de mujeres en edad reproductiva, es decir de 15 a 49 años⁵. La evolución de la fecundidad en la región latinoamericana y, por supuesto en Argentina, tuvo lugar en un contexto de multiplicidad de dinámicas demográficas como consecuencia de grandes disparidades geográficas, sociales y económicas (Torrado, 1993; Zavala de Cosío, 1995; Cavenagui y Cabella, 2014). En algunas publicaciones se menciona la desigualdad reproductiva como una parte constitutiva de la desigualdad social característica de la región (CEPAL, 2014; Canales, 2004), pues, según un informe de RENAPER (2021), puede observarse la tendencia mundial a la baja de la fecundidad y las diferencias regionales en cuanto a la intensidad y velocidad del proceso en los últimos 40 años. El análisis de nuestro país en el contexto mundial permite observar que la evolución de la Tasa Global de Fecundidad se ajusta con el promedio del total de países del mundo agrupados. Por lo que, en relación a los países de la región, Argentina muestra niveles de fecundidad más bajos que el resto.

A modo resumido, Argentina ha realizado una transición del comportamiento reproductivo que es una de las más interesantes por las siguientes cuestiones, y que se refleja en las bajas tasas de fecundidad y natalidad en la actualidad⁶. En primer lugar, la precocidad y rapidez del proceso, a saber, la caída de la fecundidad matrimonial tuvo un inicio temprano respecto al inicio de la disminución de la mortalidad, un proceso también directamente relacionado al proceso rápido de Transición Demográfica. En segundo lugar, debido a la cambiante naturaleza de los actores sociales que protagonizaron el proceso, pues, antes de 1930 persistía la incidencia de inmigrantes europeos mientras que a partir de ese momento se involucra a toda la población total cuya relevancia radica ahora en una migración interna en sentido rural – urbana. En tercer termino, por los recursos utilizados para llevar a cabo el proceso, es decir, Argentina inició y transitó la Transición de la Fecundidad antes del uso inicial de elementos anticonceptivos. Por ende, hubo una alta eficacia en la manipulación de los métodos tradicionales y la necesidad de construir familias reducidas. Y, por último, la sociedad argentina fue la única que logró modernizar su comportamiento reproductivo “en contra de” la dirigencia política que planteaba el dogma que “gobernar es poblar”.

⁴ De acuerdo al Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), en el mundo existe una tendencia de baja fecundidad, y es tan marcada que se verifica estadísticamente en la mayoría de los países del mundo, y en casi toda América Latina (UNFPA, 2019). Esta disminución de nacimientos está asociada a los cambios de estructura por edades y el envejecimiento poblacional principalmente.

⁵ Para más información, ver: https://www.cepal.org/sites/default/files/static/files/dia_mundial_de_la_poblacion_2019.pdf

⁶ [https://datosmacro.expansion.com/demografia/natalidad/argentina#:~:text=La%20tasa%20de%20natalidad%20en,mujer\)%20de%201%2C91](https://datosmacro.expansion.com/demografia/natalidad/argentina#:~:text=La%20tasa%20de%20natalidad%20en,mujer)%20de%201%2C91)

Impacto de la pandemia por COVID-19 y las medidas de aislamiento en las condiciones de fecundidad en Argentina

El cambio social y económico desencadenado por una pandemia puede incidir en el comportamiento reproductivo de una población. En tal sentido, los niveles de fecundidad y su estructura -como también su calendario e intensidad- pueden ser modificados por el aumento abrupto de la mortalidad a causa de hechos drásticos. Sin embargo, la influencia no se efectuaría del mismo modo ni bajo la misma dirección en todas las personas gestantes con edad reproductiva. Pues, no constituye un fenómeno homogéneo sino, más bien, se encuentra afectado por factores sociales, económicos y de trayectoria, entre otros. Cuando se piensa en el efecto de las pandemias en términos demográficos resulta fundamental considerar no sólo la situación de mortalidad sino también la referida a la fecundidad –y ésta de manera integral: en tanto concepción, embarazo, nacimientos y la situación en la cual se enmarca cada uno de estos indicadores-. Las modificaciones y tendencias que puedan ocurrir en términos de fecundidad y natalidad debido a la irrupción de la pandemia COVID-19, ocurrirán –en gran término- según las condiciones socioeconómicas (Aassve et al., 2020) de los hogares, de las parejas y, fundamentalmente, de las personas gestantes

Resulta menester destacar, entonces, que dicho país, al igual que la mayoría de los que conforman la región latinoamericana y caribeña, es característico por la heterogeneidad y diversidad tanto demográfica como geográfica. En estos términos y considerando, entonces, el análisis realizado por Aassve et al (2020) sobre las posibles trayectorias de fecundidad pos pandémicas según el nivel de ingresos, en el caso de Argentina podría ocurrir diferentes trayectorias según el espacio geográfico considerado. Es sabido que la residencia también afecta la fecundidad (Pantelides, 2006) y que los valores de la Tasa Global de Fecundidad varían según el contexto urbano-rural debido a los diferentes niveles de aceleración de la transición demográfica; de modo que, el efecto de la pandemia COVID-19 en la fecundidad de cada país –y a su interior- dependerá, entre otras cuestiones, de la etapa transicional en la que se encuentren. En el caso de los países con un desarrollo transicional acelerado, caracterizados por un alto nivel de ingresos, población envejecida, niveles bajos de remplazo poblacional propios de una segunda transición demográfica y avance en cuestiones de derechos legales y normativos hacia la mujer y personas gestantes, la posibilidad de aumento y nuevas dinámicas en la fecundidad no parece ser un interrogante. Sin embargo, esta cuestión sí es un eje problemático –o al menos enigmático- en los países con niveles de ingresos medios y bajos donde aún se presenta un proceso de transición de la fecundidad en pleno desarrollo.

En Argentina, la Tasa Global de Fecundidad ha descendido progresivamente durante las últimas cuatro décadas, incluso hasta el periodo pre pandémico donde alcanzó valores por debajo de la población de reemplazo⁷. Sin embargo, la situación es distinta al interior del país donde, según el análisis diferencial por provincial, se percibe que alrededor de cinco jurisdicciones -Misiones (2,3), Chaco (2,3), Santiago del Estero (2,2), Formosa (2,1) y San Juan (2,1)- aún

⁷ Progreso de la Tasa Global de Fecundidad en Argentina entre 1980 y 2019: 3,3 en 1980, de 2,9 en 1991, de 2,4 en 2001, de 2,3 en 2010 y de 1,8 en 2019. La reducción de la tasa durante el periodo mencionado es del 45,5%. Disponible en https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2021/09/natalidad_y_fecundidad_en_argentina.1980_a_2019.dnp_resumen_ejecutivo_nacional_final.pdf

presentan valores por encima de la media nacional, demostrando que, aunque todas las provincias argentinas registran descensos en su Tasa Global de Fecundidad respecto al año 2010, la transición de la fecundidad todavía está en proceso. Ante estos datos, en suma, con la situación contextual, desencadenan una serie de interrogantes que pueden resumirse en: ¿qué implicancias tiene la irrupción de la pandemia COVID-19 y las medidas de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) respecto a la situación de la fecundidad en Argentina? Si se observa en retrospectiva aquellos eventos catastróficos donde han acontecido picos de mortalidad a nivel global, el efecto producido en la fecundidad trae aparejados cambios en su comportamiento (Aassve et al., 2020). Es decir, los eventos de mortalidad alta tienen efectos predecibles cuyo proceso se caracteriza por la reducción de los nacimientos a corto plazo y una fecundidad recuperada en años posteriores⁸. Pero -y aquí emergen interrogantes cuyo único objetivo es disparador y reflexivo, debido a encontrarnos aun transitando tiempos pandémicos y con pocas certezas o posibilidad de proyección- suponiendo que este efecto ocurriese, ¿es transversal a todas las personas gestantes? ¿acaso un hecho drástico de tal envergadura no experimenta, siquiera, distinta incidencia en personas con marcos contextuales y costos de oportunidad diferencial? ¿a qué grupos de población gestante se les puede atribuir tales cambios en el comportamiento reproductivo y, principalmente, debido qué factores? ¿Cuál es, entonces, el rol que juegan los determinantes contextuales en los niveles de fecundidad y sus cambios a través del tiempo?

Si bien Argentina se encuentra entre los países de la región con mayores conquistas en términos de planificación familiar⁹, la irrupción de COVID-19 marcó de manera negativa dichos logros. Según un estudio realizado por el Fondo de Poblaciones de las Naciones Unidas (UNFPA, abril 2020) la pandemia tendrá una repercusión negativa en los tres resultados transformadores que el UNFPA aspira a conseguir para 2030, a saber: respecto a la necesidad insatisfecha de planificación familiar, a la violencia de género y a las muertes maternas evitables. Si se toma en consideración estudios actuales sobre las implicancias en el acceso y disposición de métodos anticonceptivos de corta duración durante el periodo pandémico, Argentina presenta una “vulnerabilidad mayor que el promedio de la región puesto que un 81% de las usuarias de métodos anticonceptivos modernos utilizan métodos de corta duración, mientras que en el promedio regional de Latinoamérica y el Caribe la proporción es del 57%.” (UNFPA, agosto 2020:4). Por lo tanto, el resultado del no acceso a métodos anticonceptivos constituye un elemento trascendental en la hora de la toma de decisiones respecto a la planificación familiar y trae aparejado, correlativamente, la posibilidad de un aumento de embarazos no deseados en las personas gestantes, situación con agravante en estratos de mayor vulnerabilidad económica, social y urbanística. A esta problemática emergente de tiempos pandémicos, se le agrega la situación agravante de altos niveles de embarazo adolescente¹⁰ y la vulnerabilidad de personas ante una mayor exposición de

⁸ <https://ifstudies.org/blog/will-the-coronavirus-spike-births>

⁹ Las proyecciones de Naciones Unidas posicionaban al país por debajo del promedio regional: 11,1% Argentina contra un promedio regional de 11,4% en 2020, periodo pre pandemia. Disponible en <https://argentina.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/unfpa-covidanticonc-mf1.pdf>

¹⁰ La tasa de fecundidad adolescente en Argentina para el quinquenio 2015-2020 representa a 62,8 por mil. En términos regionales, en Latinoamérica y el Caribe el embarazo adolescente sigue siendo un valor elevado comparado con otras regiones del mundo. Disponible en https://www.cepal.org/sites/default/files/static/files/dia_mundial_de_la_poblacion_2019.pdf

violencia de género dentro del hogar, como resultado colateral de las medidas de ASPO. Por otro lado, y en términos metodológicos, los estudios próximos sobre la fecundidad en Argentina tendrán un desafío mayor, incorporar un componente fundamental para el estudio de la fecundidad, aunque difícil de abordar: la medición de las intenciones de fecundidad (Pardo, 2019); donde tal dificultad emerge a partir de la propia complejidad del concepto de intencionalidad, el cual refiere no sólo la dimensión afectiva sino también –y en complemento- la referida a la planificación. En este sentido, así como la fecundidad en las últimas décadas ha sido el componente demográfico más desarrollado en términos teóricos, también constituye un eje fundamental en cuestión de programación de políticas demográficas desde una visión desarrollista. A saber, aquellas políticas disfrazadas de crecimiento y progreso, han sentenciado a las familias numerosas, específicamente aquellas con numerosos cantidad de hijos/as, como sinónimo de pobreza (Jasin, Olarte, Achinelli, 2023)

La transición de la fecundidad como componente fundamental en la inserción de la mujer al mercado laboral remunerado

Las características propias de la 1ra Transición Demográfica han sido factores decisivos en el impulso del ingreso de la mujer en el mercado laboral, principalmente de un grupo en particular: las casadas. (Paz, 2018). El siglo XXI profundiza estas dinámicas y es en este marco que transita la 2da Transición Demográfica en el país. Aquellas características presentadas, ¿qué efectos tienen sobre la participación de la mujer en el mercado de trabajo y sobre la estructura y dinámica al interior de los hogares? En los últimos 40 años, dos de las más notables tendencias en la vida de las familias ha sido la disminución del casamiento y el aumento de la participación de las mujeres jóvenes en el campo laboral. Sin embargo, cuando se observa la trayectoria que ha tenido la participación de la mujer en el mercado de trabajo, este fenómeno no ha sido acompañado por un cambio significativo en las relaciones de género (Cerrutti, M., & Binstock, G., 2009). Por lo que, la incorporación masiva al mercado de trabajo de mujeres con responsabilidades de cuidado implica entonces un desafío en términos de la organización de dicho cuidado (Esquivel, Faur, Jelin, 2012), donde es juntamente el desequilibrio en la distribución del trabajo no remunerado al interior del hogar y -por ende- la especialización de tareas que ello implica, un elemento sustancial de la configuración y permanencia de la brecha de género acontecida en la participación laboral (Paz, 2018). En estos términos, la tendencia muestra que ellas se ocupan en empleos de menor calidad que los varones y en el ámbito del hogar no han dejado de lado su rol de principales cuidadoras y ejecutoras de tareas domésticas (Lanari, 2011), lo que significa una reestructuración del trabajo productivo según género y con ello asumir un doble rol (Wainerman, 2005). A saber, y a modo resumido, si bien la adquisición progresiva de niveles educativos tiende a modificar la estructura y dinámica del grupo familiar y del rol doméstico (Wainerman, 1979), es una realidad que cualquiera sea el status ocupacional de las mujeres, la situación familiar influye en sus posibilidades de desempeñar un rol de mercado y en su estabilidad laboral (Contartese y Maceira, 2005). Esto da cuenta, entonces, de la intermitencia de la participación laboral (Cerrutti; 2000) como fenómeno que enfrentan las mujeres donde el trabajo remunerado ha sido tradicionalmente

concebido como suplementario -con excepción de quienes son principales sostenedoras del hogar.

A saber, el avance de la Población Económicamente Activa femenina a finales del siglo XX, junto con el proceso de transición de la fecundidad, ha generado cambios en la estructura y organización de los hogares. Con la 1ra Transición Demográfica, Argentina fue modificando su estructura poblacional y con ello las dinámicas que estaban establecidas en el mercado de trabajo, fueron cambiando. Entonces, queda preguntarnos, estas características sociodemográficas determinadas por la transición de la fecundidad, ¿qué efectos ejercen sobre la participación de la mujer en el mercado de trabajo y sobre su estructura y dinámica laboral? ¿por qué los niveles de participación de las mujeres no convergen con los niveles de participación de los hombres? ¿qué grupo de mujeres lideraron el proceso de entrada masiva al mercado de trabajo? ¿cuáles y cómo han sido los cambios y transformaciones ocurridos en la estructura ocupacional de mujeres y varones según la tasa de actividad entre 1991 y 2022 en Argentina? ¿en qué medida fenómenos relacionados con la primera transición demográfica (caída de la fecundidad) se conectan y refuerzan con los de la segunda transición (cambios en las estructuras familiares)? Estos interrogantes constituyen el planteo de una investigación doctoral en desarrollo. Se espera, con ello, identificar la creciente y masiva inserción de las mujeres en el mercado laboral a lo largo de las décadas analizadas, sin embargo, con la idea de que tal situación no se ha traducido en una mejora equivalente del lugar que ocupan en la esfera laboral remunerada, respecto a los varones. Se espera, además, poder vincular las transformaciones en la participación económica de ellas en relación a la caída en la tasa de fecundidad y la importancia del nivel educativo como factor impulsor para la inserción y permanencia en el mercado laboral, mientras la situación familiar se constituye como un factor de retracción que opera y se percibe fundamentalmente en las tasas de participación económica de las mujeres. La intención de describir y caracterizar un fenómeno como son los cambios ocurridos en la tasa de actividad de las mujeres requiere un abordaje que contemple su complejidad multidimensional.

Conclusiones

A modo reflexivo, considerando que la región de América Latina y el Caribe se encuentra próximo a alcanzar valores por debajo del nivel de reemplazo¹¹, la cuestión sobre la evolución y el ritmo que adquieran los valores de la natalidad y fecundidad van a estar establecidos por cuestiones intrínsecas a la región, a saber, tal como se ha planteado en líneas anteriores la cuestión al interior de los países latinoamericanos resulta heterogénea, aunque existen ciertos indicadores cuyo desarrollo repercutirá el componente mencionado. En Argentina, como en el resto de la región, deberá prestarse atención al avance en términos de ingreso y permanencia en el mercado de trabajo remunerado fundamentalmente para las mujeres y personas gestantes, al desarrollo de las condiciones y derechos laborales -donde a partir de una reestructuración que trae consigo el desarrollo y aplicación de tecnología, la cual modifica no solo las formas de trabajo (home-office) sino también la situación contractual estableciendo condiciones cada vez

¹¹ La tasa global de fecundidad (TGF) de América Latina y el Caribe en 2015-2020 es estimada en 2,04 nacidos vivos por mujer y por primera vez está debajo del nivel de reemplazo. Disponible en: https://www.cepal.org/sites/default/files/static/files/dia_mundial_de_la_poblacion_2019.pdf

más autónomas y flexibles generando, posiblemente, situaciones más precarias y desventajosas para el empleado/a-, a la valorización del trabajo no remunerado en términos económicos, sociales y culturales, al acceso y la finalización de estudios educativos formales por parte de la población, a la composición de los hogares, a la posible influencia del fenómeno ocurrido a partir de la pandemia por COVID-19 donde se estableció una migración interna inversa -a saber de la ciudad hacia espacios geográficos más pequeños-, al tipo de gobierno estatal que se instale y la visión que tenga sobre la aplicación de políticas estatales pro natalistas o su contrario y, fundamentalmente, a la atención que se le brinde al desarrollo y evolución que alcance la fecundidad adolescente, característica intrínseca de la fecundidad en América Latina y el Caribe.

Por otro lado, resulta fundamental –también- fijar la atención en la posible modificación del umbral de inicio de la reproducción, expresado ¿por qué no? en un aplazamiento de la maternidad; si bien la dilatación observada corresponde sólo a ciertos grupos minoritarios de personas gestantes –caracterizados por altos niveles educativos- y hay quienes describen y anticipan que América Latina y el Caribe está lejos de comenzar un proceso sostenido de postergación del inicio de la vida reproductiva, no debe dejarse sin considerar.

Resulta poco definible determinar concretamente el impacto que podría haber causado el COVID-19 en los niveles, intensidad y calendario de la fecundidad en Argentina debido a que los vestigios de la pandemia aún no han finalizado y, además, porque establecer cambios en los patrones de comportamiento y evolución de los componentes demográficos -fecundidad, mortalidad y migración- requieren de un transcurso de tiempo. De todos modos, sí existe la certeza de que los posibles cambios que puedan ocurrir en términos de fecundidad van a estar ligados de manera estrecha, por un lado, a las medidas gubernamentales en términos políticos, económicos y sociales que se apliquen en favor de reducir su impacto y, por otro lado, al desarrollo y etapa de transición demográfica en la cual se encuentre cada país o región y la característica en la conformación de dicha población –su densidad y distribución por edades-. Definitivamente, La irrupción de la pandemia por COVID-19 implicó transformaciones en todos –o casi- los ámbitos de la vida, sin embargo, en la región latinoamericana –donde Argentina no es la excepción- su impacto no se ejerce con el mismo volumen y la misma intensidad en todos los grupos poblacionales. Pues, la diferencia en su impacto es reflejo de una existente polarización social causada por la desigualdad estructural en el acceso a oportunidades.

Bibliografía

AASSVE, A., CAVALLI, N., MENCARINI, L., PLACH, S. y BACCI, M. L. (2020). The COVID-19 pandemic and human fertility. *Science*, 369(6502), 370-371. ALAP, 11-34.

BINSTOCK, G.; CABELLA, W. (2011). La nupcialidad en el Cono Sur: evolución reciente en la formación de uniones en Argentina, Chile y Uruguay. En: G. Binstock y J. Melo Vieira (Coord.) *Nupcialidad y familia en la América Latina actual*. Serie Investigaciones, 11, Río de Janeiro:

CABELLA, W.; PARDO, I. (2014). Hacia un régimen de baja fecundidad en América Latina y el Caribe, 1990-2015. En: S. Cavenaghi y W. Cabella (Orgs.),

Comportamiento reproductivo y fecundidad en América Latina: una agenda inconclusa, Río de Janeiro: ALAP, 13-31.

CANALES, A. I. (2004). "Retos teóricos de la demografía en la sociedad contemporánea", en *Papeles de Población*, n. 40, p.47-69.

CAVENAGUI, S. y CABELLA, W. (2014). *Comportamiento reproductivo y fecundidad en América Latina: una agenda inconclusa*, pp. 13-31, Alap Editor, Río de Janeiro, serie e-investigaciones n°3. Disponible en: http://www.alapop.org/alap/Serie-EInvestigaciones/N3/Capitulo1_SerieE-Investigaciones_N3_ALAP3.pdf

CEPAL (2019) "Tendencias recientes de la Población de América Latina y el Caribe". Disponible en https://www.cepal.org/sites/default/files/static/files/dia_mundial_de_la_poblacion_2019.pdf

CEPAL (2014). "Pactos para la igualdad: hacia un futuro sostenible." CEPAL, Santiago de Chile.

CERRUTTI, M. (2000). Determinantes de la participación intermitente de las mujeres en el mercado de trabajo del Área Metropolitana de Buenos Aires. En *Desarrollo Económico*, 39 (156), 619-638. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/3455835?origin=JSTOR-pdf&seq=1>

CERRUTTI, M., & BINSTOCK, G. (2019). Migración, adolescencia y educación en Argentina. *Revista Latinoamericana de Población*, 13(24), 32-62.

CHACKIEL, J. (2004). *La Transición Demográfica en América Latina*. Santiago de Chile: CELADE, Cap. I y II.

CONTARTESE, D., y MACEIRA, V. (2005). Diagnóstico sobre la situación laboral de las mujeres. En *Trabajo, Ocupación y Empleo*, 3, 135–171. Buenos Aires: Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social.

ESQUIVEL, V; FAUR, E.; JELIN, E (2012) (Eds.), *Las lógicas del cuidado infantil. Entre las familias, el estado y el mercado*. Buenos Aires: IDES

GÓMEZ ROJAS, G.; BORRO, D.; JASIN, S. (2022). Formas de división del trabajo no remunerado en hogares urbanos argentinos. Transformaciones y persistencias a raíz de la pandemia por COVID-19. En *Revista de la Carrera de Sociología*. Vol. 12 núm., 171 – 201. ISSN 1853-6484

Informe Técnico: "El impacto de COVID-19 en el acceso a los anticonceptivos en Argentina." UNFPA, agosto 2020. Disponible en <https://argentina.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/unfpa-covidanticonc-mf1.pdf>

JASIN, S.; OLARTE, I.; ACHINELLI, M. (2023). ¿Derecho individual o irrupción estatal? El rol de la Demografía en el análisis de la planificación familiar en la nueva era. *Revista Científica de la UCSA*, Vol.10N.º1Abril, 2023: 59-68. Disponible en <http://dx.doi.org/10.18004/ucsa/2409-8752/2023.010.01.059>

LANARI, E. (2011). Informe socio laboral del Partido de General Pueyrredón. Situación de las mujeres trabajadoras. Mar del Plata: UNMdP.

Nota técnica provisional: "Repercusión de la pandemia de COVID-19 en la planificación familiar y la eliminación de la violencia de género, la mutilación genital femenina y el matrimonio infantil. La pandemia representa un peligro para la consecución de los resultados transformadores que el UNFPA se ha comprometido a lograr." UNFPA, abril 2020. Disponible en <https://www.unfpa.org/es/resources/repercusi%C3%B3n-de-la-pandemia-de-covid-19-en-la-planificaci%C3%B3n-familiar-y-la-eliminaci%C3%B3n-de-la>

- PANTELIDES, E. A. (2006). La transición de la fecundidad en la Argentina, 1869-1947. *Cuadernos del CENEP*, 54, Buenos Aires: CENEP.
- PARDO, I. (2019). El rol de las intenciones en el comportamiento reproductivo: modelos explicativos y opciones de medición. *Documento de Trabajo*, pp. 6-24.
- PAZ (2018): Ensayos sobre el Bono de Género en la Argentina. Factores internos y externos que determinan la participación económica femenina. Tesis para doctorarse en Doctor en Demografía (Universidad Nacional de Córdoba)
- QUILODRÁN SALGADO, J. (2011). ¿Un modelo de nupcialidad postransicional en América Latina? En: G. Binstock y J. Melo Vieira (Coords.). *Nupcialidad y familia en la América Latina actual*. Serie Investigaciones, 11, Río de Janeiro: ALAP, 11-34.
- RENAPER. "La natalidad y la fecundidad en Argentina entre 1980 y 2019 dirección nacional de población. Agosto, 2021, Disponible en https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2021/09/natalidad_y_fecundidad_en_argentina.1980_a_2019.dnp_resumen_ejecutivo_nacional_final.pdf
- TORRADO, S. (1993). *Procreación en la Argentina. Hechos e ideas*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor.
- UNFPA. Fondo de Población de las Naciones Unidas (2019). *Consecuencias socioeconómicas del embarazo Adolescente en Paraguay*.
- WAINERMAN, C. (1979): Educación, Familia y Participación Económica Femenina. Buenos Aires: Centro de Estudios de Población, CENEP. *Cuadernos del CENEP*, NP 19.
- WAINERMAN, C. (2000). "División del trabajo en familias de dos proveedores. Relato desde ambos géneros y dos generaciones" en *Estudios demográficos y urbanos (Buenos Aires)* Vol. 15, N.º 1.
- WAINERMAN; C. (2005). *La vida cotidiana en las nuevas familias. ¿Una revolución estancada?* Buenos Aires: Ediciones Lumiere.
- ZAVALA DE COSÍO, M. E. (1995), "Dos modelos de transición demográfica en América Latina", *Perfiles Latinoamericanos*. Revista de la Sede Académica de México de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, año 4, núm. 6, México, pp. 29-47.

LA PUBLICACIÓN EN EL CAMPO DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES: APUNTES Y DEFINICIONES

Gustavo LIBERATORE
(CECID - ISTeC) Facultad de Humanidades, UNMDP

Resumen. Las revistas científicas y académicas constituyen en la actualidad el sector más dinámico y cambiante en el contexto de la edición científica, generando profundos cambios en las culturas de producción intelectual y en los criterios de evaluación y comunicación del conocimiento producido. En particular, las áreas de las ciencias sociales y las humanidades han sido impactadas por estas transformaciones debido a factores relacionados con las temáticas de investigación, las formas de circulación y difusión de sus resultados y a la creciente internacionalización de sus prácticas científicas, entre otros. En este trabajo, se traza un panorama de los principales ejes de interés que atraviesan las agendas de discusión en el terreno de la edición y la publicación.

Palabras clave: revistas, ciencias sociales y humanidades, publicación científica

Abstract. Scientific and academic journals are currently the most dynamic and changing sector in the context of scientific publishing, generating profound changes in the cultures of intellectual production and in the criteria for evaluation and communication of the knowledge produced. In particular, the areas of social sciences and humanities have been impacted by these transformations due to factors related to research topics, the forms of circulation and dissemination of their results, and the growing internationalization of their scientific practices, among others. In this paper, we outline an overview of the main axes of interest that cross the discussion agendas in the field of editing and publishing.

Keywords: journals, social sciences and humanities, scientific publication

§

Introducción

Los hábitos de publicación y las formas de circulación de la producción de conocimiento constituyen dos aspectos ampliamente estudiados y debatidos en el ámbito de la comunicación científica, desde múltiples aristas. En los últimos años el abordaje de este fenómeno ha crecido en su complejidad debido esencialmente a dos grandes factores: el afianzamiento de nuevos canales y formatos de circulación y acceso en el espacio digital, y la adecuación y discusión de los sistemas de evaluación científica en torno a los parámetros y métodos adoptados para la valoración y acreditación de la producción en los actuales contextos (Dinu y Baiget, 2019).

El campo de las Ciencias Sociales y las Humanidades ha sido particularmente impactado dentro del ecosistema de la comunicación científica debido a una creciente adopción del artículo como formato de difusión y a un importante surgimiento de revistas en los dominios disciplinares que lo componen. Este escenario, además, se encuentra condicionado por las culturas de investigación

y producción científica en los ámbitos sociales y humanísticos, atravesados en general por problemáticas situadas o acotadas al contexto nacional o regional que resultan poco homologables o atractivas para revistas internacionales, perfiladas en otras corrientes o paradigmas (Vasen, 2022).

En los sistemas científicos, la producción publicada en revistas ocupa un lugar preferencial como objeto de evaluación mediante la aplicación de criterios e indicadores fuertemente sesgados hacia la medición de la visibilidad e impacto de las publicaciones, utilizando métricas de referencia surgidas en el contexto de la corriente principal (Liberatore, 2017). Esta realidad ha sido puesta en discusión en los últimos años con fuertes críticas a este modelo de medición por considerarlo distorsivo, limitado y excluyente en el sentido de no considerar un conjunto de variables que determinan la calidad de una revista o de la producción intelectual en circulación. Mucho más aun para la investigación generada en la periferia científica como el caso de Argentina y la región y, sobre todo, aquella proveniente de los ámbitos sociales y humanísticos (FOLEC/CLACSO, 2022).

En nuestro país, esta problemática ocupa un lugar destacado en la agenda de debates sobre las políticas de evaluación aplicadas a los resultados de investigación en general y a la de las publicaciones en particular. Sobre todo, en los modelos utilizados en las Ciencias Sociales y Humanidades, a menudo percibidos como poco transparentes o con metodologías no del todo explícitas para la comunidad científica (Sarhou, 2016). En el mismo sentido, las revistas nacionales se encuentran en la problemática de estar fuertemente influidas por las culturas evaluativas predominantes en términos de los estándares requeridos para captar la atención del investigador.

El escenario actual de las revistas científicas

La edición científica ha sufrido profundos cambios a lo largo de los últimos 30 años motivados por una serie de factores relacionados con las transformaciones tecnológicas derivadas de los procesos de digitalización del conocimiento, en donde las revistas juegan un papel determinante como principales vehículos de comunicación científica. Estos cambios fundamentales han tenido un correlato en los modos de producción de conocimiento, las formas de circulación, los métodos de evaluación y acreditación de las producciones y la ampliación de las audiencias de lo publicado a niveles nunca antes vistos. El escenario de la publicación científica en la actualidad refleja claramente algunos de los rasgos que caracterizan la actividad, como son el productivismo exacerbado, la internacionalización de la investigación (globalización académica), la declinación del multilingüismo en la comunicación bajo la dominación del idioma inglés, los (nuevos) problemas éticos en relación a la transparencia de la publicación derivados de la digitalidad, entre los principales (Silvertsen, 2016; European Commission, 2019).

Los factores económicos han sido también una variable que ha modelado el mercado de las revistas y que sigue teniendo una profunda incidencia en la geopolítica de la comunicación científica. El paso del papel al medio digital, la agonía de los sistemas de suscripción debido a los altos costos, la supervivencia de los grandes conglomerados editoriales, el impacto del modelo de acceso abierto y la transferencia de los costos de publicación a los autores (modelo APC) son, entre otros, algunos de los aspectos más sobresalientes de esta realidad.

No obstante, el proceso de publicación científica se ha mantenido notablemente estable en términos de las funciones clave que le son atribuidas desde la aparición de las primeras revistas a fines del siglo XVII. El registro (atribución de autoría), la certificación y legitimación de lo publicado (evaluación de pares), la difusión y circulación (distribución, indexación) y la preservación (espacios de memoria académica) permanecen como competencias inalterables. Habría que agregar, a partir de los procesos de institucionalización de la ciencia en el último siglo, la función de la evaluación de la producción publicada por parte de los sistemas nacionales de ciencia y tecnología.

Dentro de una perspectiva histórica, los cambios estructurales producidos en el ámbito de las revistas científicas se produjeron con mayor celeridad en la segunda mitad del siglo XX, tal como lo detalla Hansen (2019) en el siguiente gráfico:



Gráfico 1. Línea de tiempo de los cambios clave en la publicación científica.
Fuente: Hansen (2009).

Si bien las transformaciones ocurridas en el ecosistema de las revistas han sido constantes y afectan globalmente las características de la comunicación científica, los impactos y derivas no han sido lineales en cada uno de los países y regiones. Las desigualdades estructurales existentes en términos de los recursos financieros volcados a la edición, las infraestructuras disponibles y las políticas de apoyo al sector son evidentes. Tanto en nuestro país como en gran parte de Latinoamérica la gestión editorial se caracteriza por la escasez de recursos disponibles y por la lucha constante en la valorización de sus publicaciones frente a los estándares impuestos por los países centrales en la evaluación del prestigio. Nuestra región ha sido pionera en la adopción temprana de la política de acceso abierto a las publicaciones en el convencimiento de que no solo es una filosofía que permite romper con la injusta comercialización de la información científica –inaccesible para nuestros sistemas científicos– sino además como forma de democratización de acceso al conocimiento y el achicamiento de las brechas existentes en las posibilidades de desarrollo (Babini y Rovelli, 2020).

En este contexto, las variables que modelan la realidad de las revistas científicas en el presente se encuentran delimitadas por una serie de factores que determinan las políticas editoriales vigentes, con los matices propios de cada región y las particularidades de los sistemas científicos de los cuales dependen. En nuestro país, los grandes desafíos se concentran en los modelos de negocio (modelos de gestión) bajo los cuales se sostienen los proyectos editoriales, instalados en su gran mayoría en la filosofía del acceso abierto diamante, es decir, en el acceso y publicación de artículos sin costo alguno. La adopción de este modelo conlleva el interrogante de la sustentabilidad de estos proyectos ya que dependen del poco o nulo financiamiento de las instituciones editoras (en su gran mayoría universidades) para poder subsistir. La otra faceta crítica a la que se enfrentan las revistas nacionales es aquella relacionada con los criterios de ponderación y acreditación de las producciones científicas aplicados por las distintas instancias evaluadoras del sistema de ciencia y tecnología. Estas culturas evaluativas están a menudo impregnadas de una tendencia hacia uso de valoraciones e indicadores internacionales que tornan difícil la competencia y consideración de muchas de nuestras publicaciones. En este aspecto, cobran vital importancia las políticas de indexación puestas en práctica por los distintos proyectos editoriales y los circuitos de circulación preponderantes en los distintos campos disciplinares.

El acceso abierto

Propiamente, el movimiento de Acceso Abierto (AA) a las publicaciones comenzó con las declaraciones de Budapest (2002), Berlín (2003) y Bethesda (2003) en las que diversos investigadores propusieron una nueva forma de circulación y acceso a la información científica como reacción a las condiciones abusivas y excluyentes en relación a los costos de las suscripciones de revistas y bases de datos comerciales. Con el paso del tiempo, los contenidos de estas declaraciones fueron constituyéndose en una mirada filosófica y política que han marcado a fuego la comunicación científica de las últimas dos décadas, tanto a nivel mundial y, muy especialmente, a nivel regional (Guédon, 2011).

El caso de Latinoamérica y El Caribe es particularmente relevante ya que es la región en el mundo en donde el AA se encuentra más extendido, formando parte de las agendas políticas de muchos países. La importancia de esta mirada sobre el acceso y publicación del conocimiento científico ha quedado reflejada en numerosas declaraciones que a nivel regional se han venido celebrando en los últimos años (CLACSO, 2015; Latindex, Redalyc, CLACSO e IBICT, 2018; entre otras). En estos pronunciamientos, sobresale el abordaje del conocimiento como bien público y del acceso abierto gestionado por la comunidad académica como un bien común, sin fines de lucro. Desde una perspectiva más amplia, los ejes de atención están puestos en los nuevos modos de hacer ciencia y en la manera que ésta debe vincularse con las demandas sociales. Ambas cuestiones derivan en gran medida de la irrupción del entorno digital como escenario predominante en el desarrollo de las prácticas de investigación y en las nuevas vertientes de circulación y acceso al conocimiento. Este escenario, ha propiciado la necesidad de promover cambios importantes que achiquen las brechas y desigualdades existentes entre los sistemas de ciencia y tecnología de los distintos países y regiones y las sociedades de las cuales dependen. La Recomendación de la Unesco sobre la Ciencia Abierta (Unesco, 2021) y más recientemente los

lineamientos para una política de Ciencia Abierta en Argentina (MINCYT, 2022) han recogido muchas de las implicancias de esta nueva realidad, estableciendo una serie de definiciones que sientan las bases para la implementación de políticas y consensos sobre un nuevo paradigma en la gestión de la ciencia. Las propuestas y postulados que se exponen en estos documentos encuentran su síntesis en la necesidad de promover una ciencia de estructuras abiertas, participativas y sostenibles, que fomenten prácticas de investigación con compromiso público y participación ciudadana, impulsando la diversidad e igualdad, federando los beneficios sobre la base del acceso abierto a datos y conocimiento.

Las revistas constituyen uno de los eslabones más importantes de esta nueva visión y han sido las precursoras en allanar el camino para nuevas propuestas. En este sentido, la publicación científica se instala como el elemento ordenador de las distintas visiones que en la región se han dado acerca del AA ayudando a dinamizar y visibilizar las producciones en circuitos de circulación que responden más a las particularidades, temáticas preponderantes e intereses de los sistemas científicos menos desarrollados. Estas características han aportado un claro beneficio a las áreas de las Ciencias Sociales y Humanidades que han pugnado históricamente por hacer visibles sus contribuciones marcadas por el carácter situado de sus investigaciones.

En la práctica, el AA se aplica bajo distintas variantes definidas en torno a los espacios de circulación y a las concepciones imperantes sobre el alcance de esta filosofía, cuyos límites se demarcan atendiendo a los intereses y limitaciones puestos en juego en las distintas concepciones de la gestión de los modelos editoriales científicos:

- Vía o ruta Verde: es la vía del autoarchivo o autodepósito (o archivo delegado), en donde los autores suben sus artículos (preprint o postprint) a los repositorios institucionales sin costo alguno.
- Vía o ruta Dorada: el editor de una revista publica los artículos en acceso abierto de manera perpetua y el autor conserva el copyright. En esta modalidad las revistas requieren un pago por costos de publicación o APC (*article processing charges*).
- Vía o ruta Diamante: cubre la brecha existente entre los modelos verde y dorado, pues postula la publicación de los artículos en acceso abierto sin costo (APC) para el autor y el lector. Es el único modelo que garantiza la sostenibilidad de la publicación de acceso abierto.

La opción de AA con cobro de APC es uno de los modelos de gestión con el que las revistas intentan asegurar su sostenibilidad financiera y como alternativa al sistema de suscripción. Es un esquema altamente adoptado por los principales grupos editoriales internacionales que gestionan las revistas editadas en los países centrales. Frente al agotamiento del sistema de acceso cerrado (pago) el sistema de APC ha supuesto la transición menos traumática para el sostén de las ganancias, consistente en un proceso de transferencia de los costos del editor al autor. En Latinoamérica, este modelo es mayormente rechazado, aunque tiene también implicancias en las culturas de producción científica. Los procesos de internacionalización de la ciencia han generado una problemática de difícil resolución para aquellos sistemas científicos de periferia que aplican políticas de evaluación que toman en consideración las revistas indexadas en el

circuito *mainstream* y con indicadores de impacto. Sus investigadores, bajo la exigencia de estos criterios, terminan orientando sus contribuciones hacia las publicaciones internacionales que cumplen con estos requisitos, la mayoría de ellas gestionadas bajo el modelo APC. En la práctica, termina dándose la paradoja de que aquellos sistemas defensores del AA diamante –tal el caso de Argentina y buena parte de Latinoamérica- destinan enormes recursos financieros al pago de estos cargos de procesamiento, subsidiando un modelo editorial que atenta contra sus propios intereses (Beigel y Gallardo, 2022). En las revistas de Ciencias Sociales y Humanidades el modelo APC tiene todavía menos incidencia, tanto sea porque muchas publicaciones pueden subsistir aún bajo el modelo diamante, porque los sistemas de evaluación no han sido del todo permeados por la cultura *mainstream* o porque en aquellos casos en que se aplica el sistema de pago los costos son relativamente accesibles.

La cuestión de la indexación y la visibilidad

La idea de visibilidad se encuentra íntimamente ligada a los procesos de indexación de las revistas (circulación) y a las métricas que muchas fuentes calculan en un intento de poder aportar alguna medida de este fenómeno, generalmente asociada al conteo de citas. En rigor de verdad, el concepto de visibilidad se apoya sobre una serie de factores que resulta conveniente definirlos de una manera más amplia.

El hecho de que una revista sea indexada en una o más de una fuente secundaria amplifica la capacidad de circulación y difusión de sus contenidos en los denominados circuitos de indexación científica. En general, a esta característica se la asocia con la “calidad y visibilidad de una revista”. En este sentido, el concepto de ser visible se construye sobre la confluencia de tres aspectos: calidad formal y de contenido (estándares editoriales y científicos), difusión y accesibilidad (indexación), y el nivel de influencia e impacto (métricas) en la comunidad científica a la que está dirigida. En estas tres dimensiones podremos entender a la visibilidad de una revista en relación con la circulación y acceso a los trabajos publicados y a las estrategias editoriales utilizadas (esfuerzo editorial) para aumentar las posibilidades de que sus artículos sean conocidos, leídos y, oportunamente, citados (Liberatore, Aparicio y Banzato, 2016).

Dentro de una mirada retrospectiva, el concepto de visibilidad aplicado a la producción científica comienza a imponerse a partir de la segunda mitad del siglo XX y está relacionado íntimamente al crecimiento –con valores exponenciales- de la literatura científica circulante (Price, 1963). El viejo axioma “*publish or perish*” ligado a la necesidad del investigador de publicar su producción como proceso legitimador de los resultados de su trabajo y de la búsqueda de reconocimiento entre sus pares, ha quedado empequeñecido como meta científica frente a los nuevos desafíos que hoy significa publicar. No alcanza con hacerlo regularmente, sino que además lo publicado debe abrirse camino entre la gigantesca maraña de revistas existentes en la búsqueda de la mayor visibilidad posible y, sumando mérito y fortuna, acumular la mayor cantidad de citas posible. Del otro lado del mostrador, las revistas pugnan por ser atractivas ofreciendo pruebas y ciertas garantías de su calidad, apoyando sus méritos en la transmisión lo más efectivamente posible del a veces vago concepto de

“prestigio” y de la posición que ocupa en los índices que se encargan de medirlo. Cuanto más se sobresalga de la masa, más visible se es.

El fenómeno o problema de la publicación científica como lo denominan muchos especialistas (López-Cózar, 2009) no es algo nuevo. La consecuencia más visible del constante aumento de la masa crítica de investigadores y del permanente surgimiento de nuevas fuentes portadoras del conocimiento fue la necesidad de aplicar algún sistema que permitiese clasificar la producción científica resultante tomando en cuenta algunos atributos que facilitarían su demarcación de acuerdo a su relevancia e importancia. Así, la revista científica pasó a convertirse en el principal punto de atención para evaluar qué publicaciones conforman la *elite* de la ciencia mundial. A partir de aquí, el sistema de comunicación científica a nivel internacional comenzó a impregnarse de un sentido de competencia que derivó en la necesidad de desarrollar índices que permitieran jerarquizar las publicaciones en base a criterios que definieran la “buena ciencia”. Lógicamente, aquellos países líderes en la investigación científica determinaron, de acuerdo a la reputación y evaluaciones propias, dónde sería establecida la línea de corte que conformaría el conjunto de revistas que representasen lo que se dio en llamar “la ciencia principal” o “*Mainstream*”. Desde entonces existieron débiles consensos entre los principales sistemas científicos de los países centrales acerca de cuáles eran los índices más representativos de las revistas de *elite*. La búsqueda de parámetros de índole cualitativo y cuantitativo que sostuvieran con algún argumento la necesidad de contar con un conjunto de revistas que representasen a lo más granado de la ciencia mundial quedó finalmente sellada por un modelo estadístico. En la década del sesenta Eugene Garfield crea el famoso índice de citación científico *Science Citation Index* (SCI) que, sustentado en el conteo de citas recibidas por las revistas impone, de manera creíble, una clara representación de la “ciencia principal”. A la percepción de calidad de las revistas y una evaluación subjetiva de su prestigio (juicio de expertos) se agregó la evidencia empírica del conteo de las citas que cada una de ellas recibe, consagrando de esta manera una de las medidas que cualquier publicación desea obtener: el factor de impacto (FI) (Garfield, 1972). A partir de la creación de Garfield la visibilidad tuvo su medida, el FI, y también un nombre, el *Journal Citations Report*, más conocido por sus siglas JCR, que integra la gran familia de productos diseñados por el entonces *Institute for Scientific Information* (ISI) de Filadelfia hoy *Clarivate Analytics* a través de la plataforma WOS (*Web Of Science*). Los índices de citas, creados por Garfield, ofrecen una dimensión de la calidad de la investigación diferente a la que tradicionalmente brinda el juicio de un experto, al considerar los hábitos de citación de la comunidad científica como principal factor de análisis (Moya-Aneón y Arencibia-Jorge, 2008).

La instalación del FI como medida de la excelencia académica y los *rankings* contruidos con los datos calculados sobre la dinámica de citación de la producción científica de corriente principal instituida por *WoS* (más tarde se sumará *SCOPUS*) se instalaron como medidas universales de valoración de la ciencia mundial en los últimos cuarenta años. Implícitamente, este modelo también instituyó una mecánica de producción y circulación de conocimiento asociado a una lengua en particular (el inglés) y al predominio de la cultura del *paper* (Beigel y Salatino, 2015).

Dentro de este escenario las revistas científicas editadas en países emergentes o de la periferia científica han sufrido históricamente las consecuencias de no

poder adaptarse al circuito *mainstream* y quedar relegadas a un plano de “invisibilidad” en términos de los estándares internacionales vigentes. Este fenómeno ha sido aún más notorio para las revistas provenientes del campo de las ciencias sociales y las humanidades debido, en gran medida, al tipo de conocimiento publicado, ligado a perspectivas e intereses locales y/o regionales que tienden a una circulación más restringida o acotada.

Los países emergentes han diseñado modelos de indización para sus revistas nacionales que proveen de un marco regulatorio y normativo como alternativa al modelo del *establishment* científico que se sustenta en estándares de calidad con un marcado sesgo a la aplicación de indicadores cuantitativos, en especial aquellos que permiten el desarrollo de rankings basados en el factor de impacto (citación). Las iniciativas locales, dentro del contexto regional, se basan en la aplicación de criterios de calidad que parten de un abordaje holístico de la publicación, a partir de valoraciones cualitativas y cuantitativas que se traducen a una categorización o clasificación basada en una síntesis de indicadores.

En la actualidad y desde la perspectiva del sur global existen diferentes intentos de redefinir y contextualizar algunos de estos conceptos y parámetros canonizados e instalados desde una concepción de “globalización científica”, que se caracterizan por la unidimensionalidad de los indicadores aplicados y los efectos nocivos en su aplicación. Desde esta mirada, la indexación se concibe más como un proceso que se apoya en las capacidades de las revistas de amplificar los caminos de la comunicación y difusión de sus contenidos con el objetivo de llegar más efectivamente y ejercer una mayor influencia en las potenciales audiencias nacionales y regionales. En esta línea, las políticas de indexación de las revistas que se aplican actualmente se estructuran sobre la idea de integrar paulatinamente circuitos de circulación compuestos por fuentes secundarias de distintos tipos y alcances (Gráfico 2).



Gráfico 2. Circuitos de circulación de las revistas científicas.
Fuente: propia.

Las métricas

Los Estudios Métricos de la Información (EMI) constituyen un campo de estudio que desde hace décadas desarrolla y aplica un corpus teórico y metodológico orientado al análisis, evaluación y caracterización de las actividades científicas y tecnológicas, a partir de la aplicación de indicadores a la amplia gama de productos intelectuales que esta genera y que por consenso denominamos “producción científica” (Moed, 2017). Existe un amplísimo conjunto de indicadores o “métricas” que pueden aplicarse a las distintas variables que definen el espacio científico y académico. Sin embargo, en el contexto de la evaluación y acreditación de las producciones intelectuales sólo se ponen en consideración aquellas que se han consagrado como una medida de la calidad y/o mérito científico, y que se circunscriben preponderantemente a la revista y el artículo. Tal como se ha explicado en el apartado sobre indexación y visibilidad, el conteo de citas y su fórmula de síntesis y valoración, el factor o índice de impacto, constituyen la principal medida de valor. En la misma línea, habría que agregar que, en la última década, se ha desarrollado una métrica alternativa (*altmetrics*) orientada a observar la “influencia” que tienen las producciones en relación con las “menciones o “atención” que reciben en los circuitos circunscriptos a las redes sociales (generales y científicas) y distintas fuentes y espacios de comunicación social de la ciencia.

Existen varias maneras de medir el factor de impacto, aunque las fórmulas consagradas provienen de las dos grandes bases de datos multidisciplinares que existen a nivel internacional y que se constituyen como el *maistream* científico: *Web of Science* (WoS) y *Scopus*. Ambas fuentes producen los rankings de impacto de las revistas, *Journal Citation Reports* (JCR-WoS) y *Journal Metrics* (Citescore-Scopus), a través de los cuales se establecen los cuestionables y discutidos umbrales de calidad. Es preciso observar que estos rankings concentran tres dimensiones clave en la definición de los modelos de evaluación orientados a la corriente principal: si la revista está indexada en alguna de estas dos bases de datos ya que es la condición para figurar en estos rankings, la medida de impacto calculada por estos índices y, finalmente, el cuartil que ocupa la publicación de acuerdo al valor calculado¹.

Más allá de los debates actuales acerca del uso de este tipo de indicadores en la evaluación científica, el factor o índice de impacto ha tenido críticas y detractores desde su implementación. En general se le adjudican una serie de sesgos e inconsistencias entre las que podemos mencionar:

- El cálculo de las citas recibidas se realiza dentro de los límites de estas bases de datos, por lo que las revistas pierden un importante caudal de citas provenientes de otras publicaciones que no están indexadas en estas fuentes.
- Las revistas con mayor impacto tienden a ser más citadas (*statu quo*), similar al efecto Mateo producido en los investigadores más destacados (Merton, 1968).
- No todas las citas tienen el mismo valor, es decir, no todas se corresponden con la “calidad” del artículo. A las citas provenientes de

¹ Los cuartiles son un indicador que sirve para evaluar la importancia relativa de una revista dentro del total de revistas de su área en relación a su factor de impacto. Ordenadas de mayor a menor el primer cuartil Q1 es aquel grupo conformado por el primer 25% de las revistas del listado, es decir, las de mayor impacto, luego el grupo Q2 que ocupa del 25 al 50%, el Q3 que se posiciona entre el 50 y el 75% y el Q4 con el último cuarto (75 al 100%).

artículos de revistas con mayor impacto se les adjudica un valor superior de las que obtienen una medida inferior al promedio².

- No todos los artículos de una revista con citados, lo que significa que la medida de impacto la comparten todos los artículos publicados en ella, aun los que no fueron citados.
- Existen diferentes sesgos en las dos bases de datos que provocan una distorsión de los valores mostrados. Uno de ellos es el geográfico, ya que tanto WoS (USA) como Scopus (Europa) tienden a indexar en mayor número aquellas revistas que son editadas en los países que coinciden con el de origen de las empresas que gestionan estas bases de datos. Otro es el disciplinar, ya que existe una marcada predominancia de publicaciones de las ciencias aplicadas, básicas y de la salud por sobre las ciencias sociales y humanidades. Finalmente, y entre los más destacados se encuentra el sesgo idiomático, donde el inglés, como idioma de publicación, es el predominante por sobre otras lenguas³.
- Las fórmulas de algunos índices de impacto con consideradas “opacas” ya que las metodologías de cálculo son poco transparentes o verificables.

La proliferación de métricas para medir la actividad científico-académica –muy especialmente las orientadas al impacto- y el aumento en paralelo de instrumentos para la obtención de las mismas ha llevado a la comunidad científica internacional a reflexionar y reaccionar sobre las condiciones adecuadas de su utilización, sobre todo para la evaluación de las trayectorias académicas/científicas de los investigadores. Producto de estas iniciativas, surgieron dos documentos fundantes sobre la discusión y alcance de las métricas de evaluación científica y sobre la necesidad de un nuevo diseño de las políticas aplicadas a esta dimensión. El primero de ellos fue la *Declaración sobre Evaluación de la Investigación* (DORA, 2012) y el segundo, el *Manifiesto de Leiden sobre indicadores de investigación* (Hicks, 2015). En ambos casos se plantea la problemática acerca de los indicadores cuantitativos, que ofrecen un buen apoyo para la evaluación, pero que no pueden sustituir las decisiones informadas. La valoración de la calidad de una investigación o de un artículo debe basarse en la investigación misma y por métricas a su nivel y no solamente, por ejemplo, por el factor de impacto de la revista donde se haya publicado. En esta misma línea y en concordancia con la defensa del AA a nivel regional se ha expresado la *Declaración de México a favor del ecosistema latinoamericano de acceso abierto no comercial* (LATINDEX-REDALYC-CLACSO-IBICT, 2018). Cada una de estas declaraciones enfatiza el uso responsable y apropiado de aquellos indicadores cuantitativos y bibliométricos aplicados a la evaluación, aunque el alcance de esta propuesta necesitó en lo sucesivo de una mayor precisión para su implementación. Waltman (2018) estableció una serie de parámetros y distinciones sobre las diferencias existentes en torno a la noción de indicadores responsables dependiendo de los distintos contextos de

² Estos diferenciales se establecen a partir del impacto normalizado de revistas dentro de una misma área disciplinar de tal forma que los diferenciales provienen de los valores que están por encima o por debajo de esta medida.

³ La diferencia es abismal: más del 90% de los artículos indexados en ambas bases de datos están publicados en inglés. Esta situación ha promovido además una serie de iniciativas para fomentar el multilingüismo en la publicación científica y la difusión de los contenidos en la lengua de origen de las investigaciones (<https://www.helsinki-initiative.org/es/read>)

evaluación en donde serán aplicados (macro/micro). En el 2020 se promueven iniciativas dentro de la Comunidad Europea para dar un abordaje más amplio al uso de los indicadores cuantitativos en la gobernanza, gestión y evaluación de la investigación científica, dentro un concepto mayor acerca de una “investigación e innovación responsables” (o RRI por sus siglas en inglés). Esta propuesta se estructura sobre una serie de parámetros a tener en cuenta en lo relativo al uso y aplicación de los datos y las métricas que derivan de ellos:

- Robustez: basar las métricas en los mejores datos posibles en términos de precisión y alcance.
- Humildad: reconocer que la evaluación cuantitativa debe apoyar, pero no suplantar la evaluación cualitativa de expertos.
- Transparencia: mantener la recopilación de datos y los procesos analíticos abiertos y transparentes, para que los evaluados puedan probar y verificar los resultados.
- Diversidad: dar cuenta de la variación por campo y usar una gama de indicadores para reflejar y apoyar una pluralidad de trayectorias de investigación y carrera de investigadores en todo el sistema.
- Reflexividad: reconocer y anticipar los efectos sistémicos y potenciales de indicadores, y actualizándolos en respuesta.

Los sistemas de evaluación científica y académica aplicados en nuestro país no declaran explícitamente en sus normativas la aplicación de criterios basados en indicadores y métricas de impacto para las producciones acreditadas por los investigadores. Sin embargo, esta situación es relativa ya que las culturas evaluativas instaladas, con algunos matices dentro de las distintas áreas disciplinares, tienden a ponderar las indexaciones en la corriente principal y, cada vez más, al idioma inglés como lengua de publicación.

La publicación en el concierto de la evaluación científica

Las políticas, los sistemas, los modelos y los procesos de evaluación científica y académica se aplican y desarrollan en torno a un conjunto de dimensiones que no siempre se encuentran alineadas con la realidad, en términos de los criterios y las ponderaciones puestas en práctica. La relevancia de los procesos de evaluación –en particular aquella dirigida a las actividades financiadas con fondos públicos- se ha ido convirtiendo en un área de estudio de creciente interés en las últimas décadas dentro de una progresiva institucionalización en el campo de las políticas públicas en numerosos países (Bozeman, 2006), sobre la base de un abordaje que ponga en relieve a la gestión de sus procedimientos como una instancia que incida sobre la valoración de la actividad científica (Atrio, 2021).

En nuestro país, existe una heterogeneidad estructural respecto de las culturas evaluativas imperantes y una falta de articulación en las políticas implementadas (Beigel y Bekerman, 2019). En particular, las Ciencias Sociales y Humanidades se encuentran atravesadas por estas problemáticas y las propias singularidades expuestas en relación con sus culturas de producción, acreditación y desarrollo de proyectos de investigación, tanto a nivel local como en aquellos sistemas científicos regionales de estructuras y trayectorias similares.

En torno a esta temática, se han desarrollado en los últimos años un amplio espectro de debates y aportaciones –teóricas, prácticas, metodológicas, políticas- en múltiples direcciones y atendiendo a un vasto abanico de intereses y opiniones, constituyendo un tópico de agenda permanente. En casi todos los casos, aparece un denominador común relativo a la revisión de las políticas de evaluación basadas en incentivos a la publicación con factor de impacto, en la medida que afectan la autonomía local de las agendas, al tiempo que desalientan las buenas prácticas de acceso abierto y los procesos de investigación en interacción con la sociedad.

En el plano internacional, diversas declaraciones y manifiestos internacionales cuestionan esta metodología de evaluación (DORA, 2012; Hicks et al., 2015), dando lugar a propuestas que determinan como método complementario y/o alternativo el denominado “paradigma de las capacidades” como un enfoque orientado a la evaluación de las actividades de investigación realizadas por los individuos y las organizaciones.

Variadas investigaciones han tratado la problemática de la evaluación en regiones de ciencia periférica, donde muchos de los indicadores no se corresponden con la realidad científica local o regional, y por lo tanto sus resultados pueden no reflejar un estado de la cuestión sobre la situación vigente del sector científico. Haciendo mención a estas características, González Guitián y Molina Piñeiro (2009) hacen referencia al problema de la sub-representación de las producciones nacionales en las bases de datos internacionales, planteándose un conflicto de representación de los intereses y demandas de la práctica científica como proceso social, y de las acciones y conductas de los científicos en relación a su contexto. En este sentido, es posible identificar aspectos que requieren una mayor observación considerando su contexto de aplicación, como son los indicadores diseñados y las fuentes de datos construidas *ad hoc* (Macías Chapula, 2001). Esta situación ha propiciado que en muchos casos se pierda el horizonte de los objetivos y necesidades que las comunidades locales requieren para crecer como propuesta científica (Kreimer, 2006), principalmente en las Ciencias Sociales y Humanidades donde esta división adquiere características más complejas dado el tipo y alcance que la investigación genera.

En el plano nacional, se han realizado recientemente investigaciones empíricas orientadas a completar una descripción del escenario vigente, estableciendo como objeto de estudio la política de evaluación científica, tecnológica y académica aplicada desde las esferas públicas (Bilmes, Fushimi y Liaudat, 2019; Atrio, 2021). En ellas se establece una clara descripción sobre diversos aspectos que pueden ser considerados como las problemáticas más relevantes en materia de políticas públicas de evaluación. Los resultados determinan claramente los puntos críticos que impactan sobre la actividad de los investigadores: sesgo excesivo hacia lo cuantitativo, falta de coherencia con políticas y planes, solapamiento de sistemas de evaluación, primacía de la evaluación *ex ante*, utilización meramente declarativa de criterios de utilidad social, criterios que se asumen como objetivos y universales y falta de transparencia en la evaluación, entre los principales. Finalmente, y frente a las alternativas que plantean los nuevos diseños de los sistemas de evaluación en el sur global, se encuentra la cuestión de la bibliodiversidad, orientada a la equiparación en la aplicación de criterios e indicadores a la multiplicidad de formatos en los cuales se manifiestan

los resultados de la investigación en los diferentes campos, contrarrestando la hegemonía que ostenta el artículo como producto científico.

Conclusiones

Resulta una obviedad mencionar el hecho de que la revista y en particular el artículo constituye el principal vehículo de publicación y difusión del conocimiento científico. No obstante, resulta importante recordar que en las Ciencias Sociales y Humanidades no siempre fue así. En general, en el abanico disciplinar que comprenden estas dos grandes áreas temáticas, la cultura del *paper* se ha instalado como forma predominante de comunicación hace relativamente poco tiempo. Este cambio cultural en los modos de producción ha necesitado de una mayor comprensión del fenómeno de la publicación periódica y el reconocimiento de un cúmulo de dispositivos, factores y contextos –muy cambiantes y dinámicos– que inciden en los procesos editoriales de las revistas. Al mismo tiempo, en estos campos coexisten diversidades en las formas de producción y publicación. Conviven prácticas de investigación y modos de circulación dentro de un abanico de dominios heterogéneo y de difícil segmentación.

La publicación de un artículo supone, para los investigadores, sopesar un conjunto de aspectos al momento de seleccionar una revista: indexación, costos de publicación, idioma, políticas de acceso, políticas de embargo, tiempos de publicación, entre otras cuestiones. Lejos ha quedado la mirada romántica de publicar con el sólo objetivo de difundir y comunicar los resultados de una investigación. El proceso de selección de una revista para la publicación está atravesado por un conjunto de decisiones para las que se requiere información y comprensión de una serie de factores que resultan determinantes en las trayectorias académicas y científicas.

Se publica con un ojo puesto en el sistema de evaluación institucional, es decir, en cómo será valorada la fuente de publicación al momento de acreditar la producción. El problema, es que este sesgo (el de la evaluación) es el que finalmente prevalece, por encima de otros atributos relacionados con la calidad de la publicación. Los criterios aplicados por las comisiones evaluadoras a las publicaciones suelen ser opacos (sobre todo CONICET) en relación a las escalas valorativas utilizadas. En gran medida, las culturas evaluativas en las CCSSyH han sido permeadas por la perspectiva *mainstream* prevalente en los campos disciplinares de las ciencias básicas y aplicadas. Entre los puntos de mayor discusión se encuentra el de la indexación de la revista, el cual sólo constituye un elemento de la evaluación y no debe asociarse directamente con la calidad o el prestigio. Los circuitos de circulación están condicionados a menudo por una serie de factores que dependen del campo disciplinar, el esfuerzo editorial y las propias barreras impuestas por las fuentes de indexación, entre otros.

En paralelo, el escenario de las publicaciones se encuentra atravesado por profundos y acelerados cambios que se fueron imponiendo con el advenimiento de la era digital y los modelos de gestión aplicados, los cuales están permeados por las estrategias puestas en juego para el financiamiento de la publicación y las políticas de acceso al conocimiento.

En nuestro país, las revistas nacionales tienen un obstáculo que amenaza su supervivencia: los criterios aplicados en los modelos de evaluación vigentes y las culturas de publicación que promueven. Existe un problema complejo de resolver: lograr un mayor reconocimiento al modelo de gestión editorial

imperante en Argentina, el acceso abierto diamante, por fuera de los cánones impuestos desde el circuito de corriente principal.

Bibliografía

ATRIO, J. (2021). La evaluación de la ciencia: necesidad de consensos entre la política, la gestión y el poder. Una mirada regional contemporánea. *Revista Estado y Políticas Públicas*, 17.

BABINI, D. y ROVELLI, L. (2020). *Tendencias recientes en las políticas científicas de ciencia abierta y acceso abierto en Iberoamérica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.

BEIGEL, F. y BEKERMAN, F. (coord.). (2019). *Culturas evaluativas: Impactos y dilemas del Programa de Incentivos a Docentes-Investigadores en Argentina (1993-2018)*. Buenos Aires: CLACSO-IEC-CONADU.

BEIGEL, F. y GALLARDO, O. (2022). *Estudio de accesibilidad de las publicaciones argentinas y gastos en article processing charges en la Agencia i+d+i: 2013-2020*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ciecti.

BEIGEL, F. y SALATINO, M. (2015). Circuitos segmentados de consagración académica: las revistas de ciencias Sociales y Humanas en la Argentina. *Información, Cultura y Sociedad*, (32), 11-36.

BERLIN Declaration on Open Access to Knowledge in the Sciences and Humanities. (2003). Disponible en <https://openaccess.mpg.de/Berlin-Declaration>

BETHESDA Statement on Open Access Publishing. (2003). Disponible en <https://www.ouvrirelascience.fr/bethesda-statement-on-open-access-publishing/>

BILMES, M., FUSHIMI, M. y LIAUDAT, S. (2019). La evaluación en ciencia y tecnología en Argentina: Estado de situación y propuestas. *Ciencia, Tecnología y Política*, 2(3), 025. <https://doi.org/10.24215/26183188e025>

BOZEMAN, B. (2006). *La problemática contemporánea de la aplicación e institucionalización de la evaluación de la ciencia, la tecnología y la innovación*.

Taller de Evaluación de Resultados e Impactos de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación (págs. 25-39). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Secretaría de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (SECYT).

BUDAPEST Open Access Initiative (BOAI). (2002). Disponible en <https://www.budapestopenaccessinitiative.org/read/>

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales [CLACSO]. (2015). *Declaración de la Asamblea General de CLACSO sobre el acceso abierto al conocimiento gestionado como un bien común*. Medellín: CLACSO.

DINU, N.-R., y BAIGET, T. (2019). Presente y futuro de las revistas científicas. *Scire: Representación Y organización Del Conocimiento*, 25(1), 37–46. <https://doi.org/10.54886/scire.v25i1.4611>

DORA. (2012). Declaración de San Francisco sobre la Evaluación de la Investigación. Disponible en https://sfdora.org/wp-content/uploads/2020/12/DORA_Spanish.pdf

EUROPEAN COMMISSION. (2019). *Future of Scholarly Publishing and Scholarly Communication*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

FOLEC. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales [CLACSO]. (2020). Propuesta de declaración de principios. Una nueva evaluación académica para una ciencia con relevancia social en América Latina y el Caribe. Serie Para una Transformación de la Evaluación de la Ciencia en América Latina y el Caribe del

Foro Latinoamericano sobre Evaluación Científica [FOLEC]. 2da. edición. Buenos Aires: CLACSO. Disponible en <https://www.clacso.org/una-nueva-evaluacionacademica-para-una-ciencia-con-relevancia-social-2/>

GARFIELD, E. (1972). Citation analysis as a tool in journal evaluation. *Science*, 178, 471-479.

GONZÁLEZ GUITIÁN, M. V. y MOLINA PIÑEIRO, M. M. (2009). La evaluación de la ciencia: revisión de sus indicadores. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 11.

GUÉDON, J.-C. (2011). El acceso abierto y la división entre ciencia “principal” y “periférica”. *Crítica y Emancipación*, 6, 135-180.

HANSEN, J. (2019). Timeline of key developments in scholarly publishing. European Commission. *Future of Scholarly Publishing and Scholarly Communication* (p. 16). Luxembourg: Publications Office of the European Union.

HICKS, D., WOUTERS, P., WALTMAN, L., DE RIJCKE, S. & RAFOLS, I. (2015). Bibliometrics: the Leiden Manifesto for research metrics. *Nature News*, 520 (7548), 429. <https://doi.org/10.1038/520429a>

LATINDEX-REDALYC-CLACSO-IBICT. (2018). Declaración de México a favor del ecosistema latinoamericano de acceso abierto no comercial. Declaración conjunta latindex-redalyc-clacso-ibict sobre el uso de la licencia cc by-nc-sa para garantizar la protección de la producción académica y científica en acceso abierto. *Andes*, 29(1).

LIBERATORE, G. (2017). *En torno a la valoración de las revistas nacionales en ciencias sociales y humanidades en Latinoamérica como vehículos de difusión científica: circuitos de circulación, visibilidad e impacto*. VII Conferencia Internacional BIREGIAL-ISTEC, Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de la Plata, La Plata, Argentina.

LIBERATORE, G., APARICIO, A. y, BANZATO, G. (2016). *Manual de gestión editorial de revistas científicas de ciencias sociales y humanas: buenas prácticas y criterios de calidad*. Buenos Aires: CLACSO/CAICYT-CONICET/PISAC.

LÓPEZ-CÓZAR, E. D. y RUIZ PÉREZ, R. (2009). *La comunicación y edición científica: fundamentos conceptuales*. Granada: Universidad de Granada.

MERTON, R. K. (1968). The Matthew Effect in Science. *Science* 159 (3810), 56-63.

MOYA-ANEGÓN, F. y ARENCIBIA-JORGE, R. (2008). La evaluación de la investigación científica: una aproximación teórica desde la cienciometría. *ACIMED*, 17(4), 1-27.

Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. Comité Asesor en Ciencia Abierta y Ciudadana. (2022). *Diagnóstico y lineamientos para una política de ciencia abierta en Argentina*. Buenos Aires: MINCYT. Disponible en <https://www.argentina.gob.ar/ciencia/comite-ciencia-abierta/diagnostico-y-lineamientos>

MOED, H. (2017). *Applied evaluative informetrics: qualitative and quantitative analysis of scientific and scholarly communication*. Cham: SpringerNature.

PRICE, D. D. S. (1963). *Little science, big science*. New York: Columbia University Press.

SARTHOU, N. F. (2016). Ejes de discusión en la evaluación de la ciencia: revisión por pares, bibliometría y pertinencia. *Revista de Estudios Sociales*, 58, 76-86. <https://doi.org/10.7440/res58.2016.06>

SIVERTSEN, G. (2016). Patterns of internationalization and criteria for research assessment in the social sciences and humanities. *Scientometrics*, 107, 357–368. doi 10.1007/s11192-016-1845-1.

UNESCO. (2021) *Proyecto de recomendación sobre la Ciencia Abierta*. París: Unesco.

Vasen, F. (2022). Patrones de publicación en ciencias sociales y humanidades en Argentina: multilingüismo, regionalización y evaluación académica. *SciELO Preprints*. Doi: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3763>.

Waltman, L. (2018). *Responsible metrics: One size doesn't fit all* (entrada de blog). CTWS. <https://www.cwts.nl/blog?article=n-r2s294>.

TEXTO E IMAGEN EN *MARÍA* DE JORGE ISAACS. UNA LECTURA SEMIÓTICA

Micaela Belén LUMIA
Facultad de Humanidades, UNMDP

Resumen. En el marco de los primeros avances de la Beca CIN otorgada en el 2022, abordaremos desde una perspectiva semiótica la novela colombiana *María* (1867) de Jorge Isaacs, particularmente la edición ilustrada por Alejandro Riquer y editada por la biblioteca *Arte y Letras* en 1883. Este volumen con imágenes fue un desafío editorial que pretendió difundir entre el público lector español una de las novelas más significativas de la narrativa hispanoamericana, a la vez que buscaba ampliar el mercado editorial de la colección, una iniciativa que prosigue la iniciada a principios del siglo XIX por parte de editores, autores y emprendedores culturales de España e Inglaterra, principalmente. En esta edición, los códigos textual y visual están vinculados de tal manera que, según el recorrido o selección que hagamos, podemos encontrar sentidos diferentes, y, a la vez, ambos signos se necesitan para lograr una comprensión total. Se abordará la imbricación entre los códigos textual y visual, advirtiendo que las imágenes no solo convirtieron el texto en un objeto cultural híbrido, sino que postularon una interpretación icónica centrada en el paisaje como personaje principal, tanto de la novela como de la perspectiva que se adopta en España del mundo latinoamericano, pleno de exotismo. Esta perspectiva evidencia la transformación del foco de interés de los lectores del costumbrismo al paisajismo. Las imágenes, además de convertir el texto en un objeto cultural híbrido, contribuyeron a consolidar cierto imaginario europeo de la naturaleza americana vinculada, románticamente, con el espectro del buen salvaje roussoniano y con la descripción de idiosincrasias locales. Las ilustraciones implican una nueva forma de representación y por eso será pertinente examinar las operaciones de reescritura que realiza el artista-ilustrador en relación con su contexto de producción.

Palabras clave: siglo XIX, *María*, representación, ilustraciones, reescritura, lectores, España.

Abstract. Within the framework of the first advances of the CIN Scholarship awarded in 2022, we will approach the Colombian novel *María* (1867) by Jorge Isaacs from a semiotic perspective, particularly the edition illustrated by Alejandro Riquer and published by the *Arte y Letras* library in 1883. This volume with images was an editorial challenge that sought to disseminate among the Spanish reading public one of the most significant novels in Spanish-American narrative, while seeking to expand the publishing market for the collection, an initiative that continues the one started at the beginning of the century. XIX by publishers, authors and cultural entrepreneurs from Spain and England, mainly. In this edition, the textual and visual codes are linked in such a way that, depending on the route or selection we make, we can find different meanings, and, at the same time, both signs are needed to achieve a total understanding. The imbrication between the textual and visual codes will be addressed, noting that the images not only turned the text into a hybrid cultural object, but also postulated an iconic

interpretation focused on the landscape as the main character, both of the novel and of the perspective that is used. adopted in Spain from the Latin American world, full of exoticism. This perspective evidences the transformation of the focus of interest of readers from costumbrismo to landscaping. The images, in addition to turning the text into a hybrid cultural object, helped to consolidate a certain European imaginary of American nature romantically linked to the spectrum of the noble Roussonian savage and the description of local idiosyncrasies. The illustrations imply a new form of representation and for this reason it will be pertinent to examine the rewriting operations carried out by the artist-illustrator in relation to his production context.

Keywords: 9th century, María, representation, illustrations, rewriting, readers, Spain.

§

Introducción

El presente trabajo es el resultado de los dos primeros meses de investigación desarrollados en el marco de la beca CIN otorgada en el año 2022. Mi objeto de estudio es la novela colombiana *María* (1867) de Jorge Isaacs, particularmente la edición ilustrada por Alejandro Riquer (1883). En este desarrollo expondré los avances iniciales sobre la imbricación entre los códigos textual y visual analizados en la novela, que conforman uno de los objetivos generales del plan de trabajo. En ese sentido, se estudiarán las vinculaciones entre nivel narrativo y la propuesta artística que diseña el ilustrador. Por otro lado, se esbozarán reflexiones en torno a las figuraciones de la naturaleza y de lo femenino, y sobre las características de representación del costumbrismo y el paisajismo en sus especificidades visuales y escriturarias. Por último, abordaremos aproximaciones a las condiciones de recepción del texto en su edición ilustrada. En lo que sigue a esta investigación, esperamos profundizar este último objetivo y adentrarnos en las imágenes de lector que emergen de las condiciones de lectura que esta edición lustrada construye.

Punto de partida

La hipótesis que gobierna este estudio de investigación es que las ilustraciones realizadas por Alejandro Riquer en 1883 para una nueva edición de *María* de Jorge Isaacs publicada originalmente en 1867 postulan una interpretación icónica centrada en el paisaje como personaje principal, no ya de la novela, sino de la perspectiva que se adopta en España del público y del mundo latinoamericano en la segunda mitad del siglo XIX. Esta hipótesis, como veremos, parte de la observación de la materialidad textual percibida en la edición, puesto que, tal como sugiere pensar Eliseo Verón, los productos escritos conservan sobre su materialidad huellas de las condiciones de producción, circulación y recepción. Por lo tanto, las imágenes de esta edición ilustrada permiten trazar un itinerario de lectura vinculado con modos de leer que apuntan a configurar imaginarios específicos en torno a los elementos que constituyen el quehacer escriturario de Jorge Isaacs (1837-1895).

María fue publicada por primera vez en 1867. Es la novela colombiana más importante de la historia de la literatura de su país y de la historia de la recepción del género en toda Latinoamérica y en España, al menos hasta la edición de *Cien años de soledad* (1967), de Gabriel García Márquez (Gutiérrez Sebastián 2016). Se la considera, asimismo, como el máximo exponente del romanticismo hispanoamericano del siglo XIX. Correa Serna (2021) releva este aspecto positivo en la recepción e indica que la consagración de la novela es un hecho notable debido a, por ejemplo, su permanencia por medio de la pluralidad de adaptaciones cineastas, teatrales y radiales que se llevaron a cabo en el final del XIX y la primera mitad del siglo XX. Cabe agregar que estas adaptaciones hacen foco en la figuración del personaje María y en sus características. Cada representación relevará aspectos más o menos pertinentes según la época en la que circule. Sin embargo, la esencia que caracteriza al personaje y que Isaacs diseña de un modo esquemático –en respuesta a los lineamientos del romanticismo europeo– siguen funcionando en cada adaptación, de modo que no se produce un quiebre significativo en las modalidades que asume esta figura femenina.

En junio de 1883, la Biblioteca catalana *Arte y Letras* (1881-1898) dio a conocer una edición ilustrada por Alejandro Riquer (1856-1920), artista español. Este volumen con imágenes fue un desafío editorial que pretendió difundir entre el público lector español una de las novelas más significativas de la narrativa hispanoamericana, a la vez que se buscaba ampliar el mercado editorial de la colección, una iniciativa que prosigue la iniciada a principios del siglo XIX, por parte de editores, autores y emprendedores culturales de España e Inglaterra, principalmente (Baltar 2019). Teniendo como marco de trabajo la literatura ilustrada del siglo XIX, Borja Rogriguez Gutierrez (2012) analiza el caso de esta propuesta editorial. Especifica que “a pesar de toda su fama, de la reputación que ha conquistado, de los elogios recibidos y de la propaganda de sus editores, la conclusión es que ninguno de los empresarios que se hicieron cargo de la Biblioteca *Arte y Letras* consiguió una rentabilidad económica”, concluyendo que “quizás los tiempos no eran los mejores para lanzar una colección que pretendía convertir al libro en un objeto artístico a un precio módico”. En términos generales, podemos decir que la novela de Isaacs gozó de prestigio tanto entre el público colombiano como entre los lectores españoles, este último gracias a la edición ilustrada. Por su parte, la mirada y la lectura que Alejandro Riquer realiza de este clásico para el proyecto editorial le imprime al texto un modo de leer, un recorrido que pone el acento en la naturaleza más que en los rasgos costumbristas característicos de la prosa. Rodriguez Gutierrez (2012) define los dibujos de Riquer como “estudios” de la naturaleza, cuestión que reenvía a las figuras de los viajeros y naturalistas propias del siglo XIX.

Texto e imagen: cruce entre dos regímenes de lectura

En *María* ilustrada por Alejandro Riquer, los códigos textual y visual están imbricados de tal manera que, según el recorrido o selección que hagamos, podemos encontrar sentidos diferentes, y, a la vez, ambos signos se necesitan para lograr una comprensión total. El relato en primera persona del héroe romántico Efraín, que recupera sus memorias sobre un amor idílico signado por la tragedia, narra acciones que se desarrollan en orden lógico y temporal a medida que avanza la lectura (crecimiento de los personajes con saltos

temporales, desarrollo del vínculo y su interrupción por la muerte femenina), mientras que las ilustraciones describen sintética y sencillamente las características de los escenarios y de los personajes. Los dibujos grabados al zinc recuperan las descripciones sobre el paisaje¹, écfrasis sobre los cuerpos de los personajes² y pasajes costumbristas³ que abordan la vida en el Valle del Cauca, tanto de la familia de Efraín como de los esclavos que tienen a cargo. Así, el libro ingresa en la tradición del libro-álbum y sus desvíos. En las definiciones que circulan sobre las características del libro ilustrado, priman aquellas que mencionan que las ilustraciones acompañan, reflejan, documentan, recrean, complementan o realzan el texto. En consonancia con esas concepciones, podríamos pensar que, si las imágenes se eliminaran, ese gesto no modificaría sustancialmente la lectura; la imagen se torna así prescindible o mero adorno, cuya función es puramente aditiva. Para contrarrestar esta idea de ilustración como acompañamiento, en el libro *El silencio de las imágenes* (2020) Amanda Salvioni recupera la importancia de las imágenes en relación con la construcción del sentido, siempre enmarcado en una época. Las ilustraciones afectan a la lectura, es decir, la intervienen. De este modo, se generan dos sistemas de representaciones diferentes, lo que implica concebir los libros ilustrados como sistemas semióticos complejos. Una vez que los lectores posan las miradas sobre las ilustraciones, las posibilidades de significación emergen, se complementan, superan o contradicen la palabra escrita, generando así tensiones entre dos sistemas de representación. En esa línea, tal como ya expresamos, María ilustrada evidencia que las imágenes postulan una interpretación icónica centrada en el paisaje como personaje principal, de la perspectiva que se adopta en España del mundo latinoamericano. Si en textos como *La Quijotita y su prima* (1818) de Lizardi o en las ediciones ilustradas de *Una excursión a los indios ranqueles* (1870) de Mansilla encontramos que las ilustraciones transmiten una pedagogía normalizadora de la figura de la lectora

¹ Para ilustrar este ejemplo, me remito a la siguiente cita que aparece dibujada en la edición: “Detúveme en la mitad de puente, formado por el huracán con un cedro corpulento, el mismo por donde había pasado en otro tiempo. Floridas parásitas colgaban de sus lamas, y campanillas azules y tornasoladas bajaban en festones desde mis pies a mecerse en las ondas. Una vegetación exuberante y altiva abovedada a trechos del río, a través de la cual penetraban algunos rayos del sol naciente, como por la techumbre rota de un templo indiano abandonado.” (27).

² Tal es el caso de la descripción que refiere a la imagen de María niña: “Tenía siete años. La cabellera abundante, todavía de color castaño claro, suelta y jugueteando sobre su cintura fina y movable; los ojos parleros; el acento con algo de melancólico que no tenían nuestras voces; tal era la imagen que de ella llevé cuando partí de la casa paterna: así estaba en la mañana de aquel triste día, bajo las enredaderas de las ventanas de mi madre.” (24). Del mismo modo, se representa lingüísticamente a don Ignacio: “La exigua figura del rico propietario estaba decorada así: zamarros de león raídos y con capellada; espuelas de plata con rodajas encascabeladas; chaqueta de género sin aplanchar y ruana blanca recargada del almidón; coronándolo todo un enorme sombrero de jipijapa, de esos que llaman cuando van al galope quien los lleva: bajo su sombra hacían la tamaña nariz y los ojillos azules de don Ignacio, el mismo juego que en la cabeza de un paletón disecado, los granates que lleva por pupilas y el prolongado pico.” (74).

³ El costumbrismo se representa mediante la primera persona que narra (en la descripción de sus propias actividades o sobre los lugares que visita) y por medio de las voces de otros personajes. En la siguiente cita se puede observar la mención de una situación cotidiana que refiere a la relación campo/ciudad: “Parecióme oír el galope de un caballo que atravesaba la llanura; supuse que sería un criado que habíamos enviado a la ciudad hacía cuatro días, y al cual esperábamos con impaciencia, porque debía tener una correspondencia importante. A poco se acercó a la casa. - ¿Camilo? Pregunté. —Sí, mi amo, respondió entregándome un paquete de cartas después de alabar a Dios.” (170).

o del indio domesticado (Salvioni 2020), aquí la puesta es revelar el lenguaje mudo del amor en su cercanía emocional con la naturaleza. Dentro de este paisaje silvestre y montañoso, la vida humana encuentra sus diferentes aristas. Las imágenes, además de convertir el texto en un objeto cultural híbrido, contribuyeron a consolidar cierto imaginario europeo de la naturaleza americana vinculada, románticamente, con el espectro del buen salvaje roussoniano y con la descripción de idiosincrasias locales. Así, el dibujante traza un esquema visual centrado en el exotismo, una marca fuerte de su labor como ilustrador (Gutiérrez Sebastián 2016); propone un “collage de heterogeneidades” (Rancière 2011, 64) en el que la palabra y la imagen forman una “sintaxis paratáctica” (64) de un código visual y un código verbal, diferentes en su materialidad, pero unidos pese a su incompatibilidad en un continuum de copresencia (75). Como sostiene Barthes, en las imágenes se expresa un “mensaje suplementario, secundario, connotado” dado por un “tratamiento de la imagen”, “una retórica” (2017, 9), cuyo acento está puesto en el paisaje y la naturaleza, no solo en las ilustraciones sino en todas las imágenes menores (letras capitales, guardas de aperturas y cierres de capítulos, tapa y contratapa). En los inicios de los diferentes capítulos, la primera letra suele aparecer adornada con flores, palmeras o animales.

La edición publicada por *Arte y Letras* en general y las ilustraciones en particular, instalan un modo de leer, una perspectiva concreta de acercarse al texto que guarda vínculo estrecho con diversos conocimientos –discursos- socioculturales de época, es decir, con cosmovisiones específicas en torno al Nuevo Continente que datan del registro que los diarios de viaje de Cristóbal Colón en adelante instalaron en el imaginario cultural. El gesto del artista que recupera de manera preponderante los elementos paisajísticos, no solo destaca una característica textual con la que efectivamente el narrador insiste, sino que, en concreto, configura un sentido, una representación sobre la materia textual. Las imágenes son huellas que visibilizan procesos de producción, circulación y reconocimiento (Verón 1993). En ese sentido, la edición ilustrada es producto de decisiones atravesadas por condicionamientos ideológicos y de poder.

El relato plantea un contraste entre el paisaje natural y el paisaje urbano. Por un lado, aparece el Valle del Cauca (territorio de la infancia y sede de las ilusiones y fantasías) y, por otro, la ciudad de Bogotá (centro de los primeros estudios y de los contratos laborales) y Europa (espacio de perfeccionamiento y crecimiento intelectual). Sin embargo, las ilustraciones solo dan cuenta del paisaje natural, puesto que la urbe nunca está representada. Es evidente, entonces, que el ilustrador detiene su mirada principalmente en la naturaleza, y desde allí plantea una reescritura, un nuevo modo de representar, que desvía la mirada de los elementos costumbristas para centrarse en los escenarios selváticos que constituyen al Valle del Cauca. En términos barthesianos (1982), podemos decir que estamos ante la superioridad de las catálisis frente a los nudos del relato, un efecto de lectura quizás contrario al que propone el texto escrito, centrado en la relación entre los protagonistas y en las emociones y vivencias evocadas por el narrador en primera persona. En ese sentido, contamos solo 16 ilustraciones que aluden a la vida cotidiana, pese a que en el relato se prodigan diversas y múltiples referencias a los quehaceres de los esclavos, las viviendas, las costumbres de las clases humildes y de los hacendados o los momentos de cacería. Por el contrario, a la materia natural se le dedican 25 ilustraciones, sin considerar, como mencionamos, la presencia de la naturaleza en otras zonas gráficas. El exceso representativo en torno a la naturaleza ya es una cualidad

preponderante en la encuadernación de la edición: el lomo y la tapa son de una tela verde oscura; sobre este fondo se trazan relieves (perceptibles al tacto humano) con ramas, hojas y flores entrelazadas. En el centro de la tapa, rodeada por un círculo dorado, aparece por primera vez la imagen de María, suspendida en el medio de la naturaleza desbordante. Esta última particularidad será una constante que se va a repetir en diversas ilustraciones: los sujetos circundados por el paisaje, como si fueran un elemento más. Cabe resaltar que las características físicas de esta figura femenina distan de las descripciones de Isaacs. En la portada, María tiene pelo rubio y un peinado recogido, de modo que se dejan de lado otras cualidades explícitamente mencionadas por el narrador. En un próximo trabajo sería interesante realizar un análisis comparativo entre las portadas que se hicieron para las diversas ediciones de la novela, para identificar los mecanismos de representación que emergen en cada ilustración en torno a este personaje femenino.

Amanda Salvioni (2020) problematiza el rol del autor en los libros ilustrados. Explica que ya no podemos hablar de una sola autoridad que gestiona los elementos del texto sino de subjetividades que se ponen en juego en la cooperación interpretativa del producto. En ese sentido, la autora menciona tres subjetividades: el autor, el lector y el ilustrador. Asimismo, la figura del ilustrador se desdobra, puesto que, en realidad, también cumple la función de lector/público general que participa en la recepción de la obra y la observa según las posibilidades de su tiempo y según los discursos sociales que circulan. La lectura realizada por el artista expone condiciones de reconocimiento en las que el discurso de Jorge Isaacs se vio involucrado. A su vez, esa lectura genera otro producto (la edición ilustrada). En ese sentido, podemos pensar en la semiosis social ilimitada, en la acción o proceso de generar significados/sentidos, que para Verón (1993) son siempre sociales. El paisaje es lo más significativo en la lectura del artista-ilustrador y esto puede deberse al cambio de mentalidad en su contexto contemporáneo inmediato. Las ilustraciones, como dijimos, tienen marcas o huellas que nos permiten analizar esos procesos.

Las características de representación del costumbrismo y el paisajismo en sus especificidades visuales y escriturarias

La novela, mediante la representación de diálogos, situaciones, paisajes y escenas diversas de los personajes, da cuenta de un mosaico de la Colombia del siglo XIX, gesto costumbrista que se entrama con la narrativa amorosa, la exploración del mundo interior del narrador y los tormentos emocionales por los que atraviesan los personajes principales. Tal como estudia Consuelo Anzola (2017), se describen las costumbres de los sujetos en la narración, su forma de conducirse, su manera de vestir y de hablar. También se muestran los rituales sociales, la celebración de las bodas y los funerales, las visitas de los amigos a quienes se atiende con el debido protocolo. En general, el mundo de *María* se propone regido por los preceptos religiosos del catolicismo y las buenas costumbres. Dentro de la familia, se aborda con extrema delicadeza la relación de los jóvenes, que son parientes criados como hermanos. Los amos sirven de mediadores en los asuntos amorosos de los trabajadores y les ayudan a resolver sus pleitos. Del hogar emana amor y respeto a los padres, cuya autoridad se impone sobre la familia, los trabajadores y los arrendatarios. La hacienda es un lugar apacible al pie de una montaña, bañado por las brisas, rodeado de

hermosos árboles y de jardines que envuelven con su fragancia. Pero, se trata de la idealización de un mundo en el que quisiera quedarse el personaje. Sin embargo, la sociedad rural del siglo XIX le exige llevar las riendas de la familia y enfrentarse a un mundo patriarcal y esclavista que se rige por rígidas e injustas leyes. El narrador de *María* evidencia los abusos cometidos con los esclavos describiendo personajes y situaciones o haciendo comentarios que demuestran su conciencia de un orden injusto. Además de dar cuenta de un momento específico, de una memoria concreta que tiene que ver con el amor adolescente e inolvidable de Efraín y su consecuente imposibilidad por la muerte de María, la narración pone el acento en la rutina, en la vida cotidiana que enmarca a los personajes. Incluso se llega a relatar la caza de un tigre:

Contra lo que yo creía conveniente, buscamos otra vez la ribera del río, y continuamos subiendo por ella. A poco halló Braulio las huellas del tigre en una playa, y esta vez llegaban hasta la orilla del río. Era necesario cerciorarnos de si la fiera había pasado por allí al otro lado, o si, impidiéndoselo las corrientes, ya muy descolgadas e impetuosas, había continuado subiendo por la ribera en que estábamos, que era lo más probable. Braulio, la escopeta terciada a la espalda, vadeó el raudal atándose a la cintura un rejo, cuyo extremo retenía José para evitar que un mal paso hiciera rodar al sobrino a la cascada inmediata. [...] –No hay rastro acá, dijo Braulio después de examinar las arenas y las malezas. Al ponerse de pie, vuelto hacia nosotros, sobre la cima de un peñón, le entendimos por lo ademanes que nos mandaba estar quietos. Zafóse de los hombros la escopeta; la apoyó en el pecho como para disparar sobre las peñas que teníamos a la espalda; se inclinó ligeramente hacia adelante, firme y tranquilo, y dio fuego. [...] Los perros perseguían de cerca la presa, que no debía de tener fácil la salida [...] José, Tiburcio y yo subimos a una roca convenientemente situada. [...] De espaldas contra un grupo de robles, haciendo serpentear la cola, erizado el dorso, los ojos llameantes y la dentadura descubierta, el tigre lanzaba unos bufidos roncros, y al sacudir la enorme cabeza las orejas hacían un ruido semejante al de las castañuelas de madera. [...] Formábamos así un triángulo los cazadores y la pieza, pudiendo ambos grupos disparar a un tiempo sobre ella sin ofendernos mutuamente. [...] El tigre lanzó un maullido horroroso. [...] La fiera arrojaba sanguara espumosa por la boca: tenía los ojos empañados e inmóviles, y en el último paroxismo de muerte estiraba las piernas temblorosas [...] (90-91-92).

En este ejemplo extenso evidenciamos la minuciosidad descriptiva sobre un acontecimiento quizás cotidiano y recurrente en la vida dentro del Valle del Cauca. La narración se centra en la acción de cada personaje y en la versatilidad animal. En este pasaje, el hombre aparece enfrentado a la vertiginosidad natural, en la que lucha por imponerse a los peligros del ambiente. En este caso, la caza se presenta como una actividad deportiva, no como una forma de buscar sustento. Cabe destacar que Riquer toma este momento narrativo y lo ilustra, dándole espacio en una hoja entera. Sin embargo, en la imagen solo aparece el tigre en medio de la naturaleza primitiva. La decisión de seleccionar ciertos elementos que tienen que ver únicamente con la fauna y la flora en un estado primigenio y voraz entabla relación con la hipótesis que planteamos al comienzo:

el ilustrador construye un modo de leer esta novela que se centra en poner el foco en imaginarios europeos ligados con discursos de lo exótico y lo salvaje. Otra característica costumbrista que se desprende del nivel narrativo es el uso del lenguaje prosaico, que remite a los modismos y a la lengua que hablan los sirvientes o aquellos trabajadores del área rural. La escritura busca representar esos registros y dar cuenta de la diversidad. Por ejemplo, aparece la voz de Bruno (un sirviente) y se expresa así: “ña Dolores y ñor Anselmo” (16). Por otro lado, el narrador se configura como un traductor, puesto que en el relato aparecen provincialismos que él, en las notas al pie, explica dando el significado. Incluso al final de la edición se incluye una lista de palabras con sus respectivas definiciones. Además de las costumbres, la representación del mosaico de la época que Isaacs configura pretende alcanzar el realismo lingüístico.

En relación con el código visual, como ya hemos expresado, los momentos costumbristas que abundan en la narración tienen menor presencia que los elementos del paisaje. Esto se debe a la menor cantidad de ilustraciones que dan cuenta de los sujetos o de la cotidianidad. Las imágenes retratan, por ejemplo, las écfrasis construidas en la narración o diseñan algún momento del relato. Sin embargo, por exacerbada oposición, la naturaleza predomina tanto en las ilustraciones como en la totalidad de la edición. Volvemos a la idea de que el desborde representacional de la naturaleza en la labor de Alejandro Riqueros muestra una lectura selectiva del texto, cuya mirada se detiene en las descripciones abundantes (y no tanto en la acción) que definen algunas características del Valle del Cauca, escenario principal de la narración, un paisaje que logra la perfección natural y social imposible en la realidad: un mundo intangible –Paraíso, Arcadia– aislado del resto de la sociedad urbanizada (Aliata y Silvestri 2001). Incluso, esta idea del desborde podemos también percibirla en la disposición espacial de las páginas: por lo general, las ilustraciones aparecen enmarcadas, ya sea por un cuadro o por un círculo. Pero estos mismos dibujos exceden los límites de ese marco impuesto, salen de la delimitación de su espacio para bordear o enmarcar la palabra escrita. La acumulación hiperbólica de elementos paisajísticos (valles, fauna y flora, bosques) en el nivel de la imagen demarcan una entrada al texto, a la vez que delinean un tipo de lector que detenga su mirada no tanto en las costumbres locales o en el vínculo amoroso, sino en la representación espacial del lugar geográfico y, por extensión, de Latinoamérica. Así, podemos decir que el quehacer artístico del ilustrador marca un pasaje representacional del costumbrismo al paisajismo. El paisaje domina la imagen editorial, opaca la historia y sus características debido a la preponderancia del espacio natural en la totalidad del ejemplar. Si en las ilustraciones aparecen los personajes, se los retrata como un elemento más de la flora y la fauna; los sujetos no ocupan el primer plano, el paisaje vale por la tierra misma y es lo primero que percibimos al adentrarnos en esta edición.

Las figuraciones de la naturaleza y de lo femenino en ambos regímenes semióticos

Otro eje que interpela nuestro estudio es que la figura femenina y los sentimientos asociados con ella se encuentran presentes tanto en las ilustraciones como en las zonas del relato, lo que da cuenta del carácter romántico y estereotipado de esta narración de sesgos costumbristas, es decir, figuraciones esquemáticas de lo femenino y sus conductas amorosas-sexuales

en el interior de una trama que opera como un “juego de verdad” (Foucault 2020) articulado sobre un conjunto de ideas, rasgos intrínsecos y efectos provocados que se les atribuyen inevitablemente (Gasillón 2022). Según Correa Serna (2021), el romanticismo adoptó un rol trascendental en la consolidación del estereotipo femenino como el ángel de la casa. Así, por medio de publicaciones periódicas y de libros se pusieron de manifiesto sentimientos idílicos del amor y la imagen de un hogar idealizado. Por ejemplo, en el nivel narrativo las mujeres ocupan su tiempo en labores de costura, bordado, en cuidados maternos y filiales o en la organización de las tareas domésticas de la casa. Se preocupan también por la decoración de los espacios y la calidad del hospedaje, además de vigilar sus propias conductas. Podemos citar aquí un ejemplo que ilustre ese control: “María, por dignidad y por deber, sabiéndose dominar mejor que tú, oculta lo mucho que tu conducta la está haciendo sufrir” (58). La madre de Efraín se dirige a su hijo y le pone el modelo de comportamiento que María mantiene; ella es un ejemplo de mesura y autocontrol. Incluso, que sea la misma madre que determine esta enseñanza, da cuenta del rol femenino materno, un papel ligado a transmitir normas de conducta. Efraín, por lo general, menciona a su madre, hermanas y María en estas situaciones. “Emma y María estaban bordando” (13), “oían sin dejar sus labores” (13). Mientras que, por el contrario, los hombres se encargan de gestionar contratos laborales, manejar las finanzas y educarse para acceder a puestos de poder.

Las ilustraciones que conforman esta edición también dan cuenta de esa dualidad: mientras que algunas imágenes representan a los varones subidos a los caballos o cazando, se muestra al personaje María sosteniendo a su hermano menor, a quien cuida y atiende. Correa Serna (2021) afirma que los productos culturales son productores activos de representaciones en un marco de relaciones sociales, entre ellas las de género. El personaje María responde al modelo de mujeres románticas: sentimentales, lejanas, etéreas. Ya el título de la novela nos remite a la virgen María, que encarna el ideal de la mujer decimonónica. El nombre “María” surge de un bautismo que le hacen a esta niña cuando la convierten a la religión cristiana. Se observa, entonces, una identidad impuesta que marcará su propia conducta y la percepción que los demás tienen sobre ella. Su padre biológico, que la entrega en adopción a la familia de Efraín, pide que la conviertan a esta religión porque “las cristianas son dulces y buenas” (22). En el texto encontramos lugares comunes, estereotipos que vinculan a este personaje femenino con la belleza ideal, lo maternal y lo doméstico. Observemos algunas descripciones que ilustran lo dicho: “considéreme indigno de poseer tanta belleza, tanta inocencia” (25) “seductivo recato de la virgen cristiana” (13), “Niña cariñosa y risueña, mujer tan pura y seductora” (33). Incluso, Efraín dice que ella le confiesa su amor “humillándose como una esclava a recoger aquellas flores” (35). Así, vemos la construcción de un campo semántico que alude a la devoción, humillación, esclavitud, en relación con la hipérbole de la mujer hermosa pero casta.

Por otro lado, advertimos que reiteradas descripciones textuales homologan a María con el paisaje idílico: “el susurro inimitable de sus eses, algo parecido al ruido que formaban las palomas y azulejos al despertarse en los follajes de los naranjos y madroños del huerto” (120). Esta homologación no aparece sin más en las ilustraciones, sino que las imágenes instalan una configuración esquemática de la propia María, quien se perpetúa ante los ojos del lector como una niña solitaria, en contacto silencioso con una naturaleza que la rodea y es

cómplice de sus sentimientos más profundos. Múltiples son las ilustraciones que muestran a María con la mirada perdida, el cuerpo posicionado de un modo prudente, rodeado por un paisaje exuberante que se parangona con su belleza física.

En cuanto a la naturaleza, podemos decir que en el texto se configura como un personaje más. La hipótesis que convoca este trabajo plantea que la naturaleza es un personaje no ya de la novela, sino de la perspectiva lectora que se adopta en España en torno a Latinoamérica. Esto se debe a que, como hemos dilucidado, el ilustrador toma como eje el paisaje para divulgar la edición ilustrada entre el público español. La naturaleza es un elemento preponderante en la novela, pero no el único, entonces en este aspecto la labor de Riquer llama la atención. Retomando la propuesta del paisaje como personaje, se observa esta cualidad en las descripciones, debido a que los elementos de la flora y la fauna suelen ocupar el lugar de sujetos gramaticales en la sintaxis, lo que le imprime un carácter animado, cercano a la personificación. Ya en el comienzo del relato se cuenta: “Las auras del desierto pasaban por el jardín recogiendo aromas para venir a jugar con los rosales que nos rodeaban. El viento voluble deja oír por instantes el rumor del río. Aquella naturaleza parecía ostentar toda la hermosura de sus noches, como para recibir a un huésped amigo.” (7). El sujeto narrador percibe movimientos en el espacio, observa sus elementos otorgándoles rasgos que los animizan. La selección verbal expresa que el paisaje se percibe como algo vivo, que convive con los personajes e incide sobre ellos.

Por otro lado, se percibe que tanto el narrador como el espacio exterior están vinculados de manera simbiótica y que el espacio mismo resulta una proyección de la subjetividad de este héroe romántico. Esto se explica a partir de los sentimientos de este narrador, es decir que cuando está feliz, parece que el paisaje lo acompaña, y si está melancólico, la naturaleza se vuelve lúgubre. Así, Efraín sopesa: “Aquellas soledades, sus bosques silenciosos, sus flores, sus aves y sus aguas, ¿por qué me hablaban de ella? ¿Qué había allí de María? En las sombras húmedas, en la brisa que movía los follajes, en el rumor del río...era que veía el Edén, pero faltaba ella” (31). La naturaleza interpela al yo, se conecta con él, lo lleva a desarrollar su interior, no es mero ornamento al cual el narrador ignora. Como mencionamos, la descripción del espacio se torna negativa cuando Efraín siente malestar:

Quando salí al corredor que conducía a mi cuarto, un cierzo impetuoso columpiaba los sauces del patio [...] relámpagos débiles, semejantes al reflejo instantáneo de un broquel herido por el resplandor de una hoguera, parecían querer iluminar el fondo tenebroso del valle. Recostado en una de las columnas del corredor, sin sentir la lluvia que me azotaba las sienes, pensaba en la enfermedad de María. (43).

Este sujeto, como se advierte en la cita, es proclive o está preparado por su sensibilidad especial a vincularse de este modo con el paisaje. La noción misma de paisaje implica la relación entre el interior del yo y su exterior (Aliata y Silvestri 2001), entre el territorio y la construcción que un punto de vista, una mirada, hace del mismo.

Las condiciones de recepción del texto en su edición ilustrada

Para comenzar a estudiar este apartado es pertinente abordar el prólogo que aparece en la edición, firmado por C. de la K. Allí habla sobre “la afición que por esta obra sienten los americanos” (1883,5). Esta afirmación da cuenta de la importancia que la obra tuvo y tiene para el territorio colombiano en particular, y el americano en general. También se establece la importancia que esta historia tiene para los lectores debido a su tema de carácter universal: el amor adolescente idílico. En esa línea, sigue:

Tal es la simpática pintura que entra hoy a formar parte de la galería Arte y Letras. A esta la llevan la forma nueva y moderna de presentar un argumento, antiguo como la humanidad; la descripción de un país y de costumbres que tanto deben interesarnos por su origen, y el deseo de dar a conocer por sus obras maestras la literatura de las Américas españolas, naciente hoy y no debidamente apreciada en Europa. (7).

El gesto de la biblioteca catalana para con una reedición ilustrada de *María* fue fundamental para la divulgación a un público más amplio. Ya en este prólogo podemos advertir rasgos en común que la lectura de este prologuista tiene con la mirada de Riquer. Para ambos, el texto representa un cuadro de Colombia, por ende, de América. Bajo esta generalización, Riquer profundiza en uno de esos aspectos del cuadro, que es la naturaleza y el imaginario asociado a ella en el continente europeo.

Según Anzola (2017) y en relación con la valoración del prologuista, esta novela forma parte del canon literario colombiano, se la considera un clásico del romanticismo hispanoamericano. Este lugar canónico se debe a diversos motivos: la consagración por parte de los lectores, las numerosas ediciones que tuvo en el mundo hispánico y por su calidad literaria. Gutiérrez Sebastián (2016) menciona que la edición ilustrada contribuyó a la amplia difusión de la novela porque facilitaba el acceso al público lector español y lo convertía en un precioso objeto cultural ansiado por ese mismo público. Fuera de Colombia, principalmente en España, *María* se vendió bajo la denominación de “novela americana” (aunque el prologuista hable de las “Américas españolas”), un subgénero que se impuso en el mercado y que manifestaba descripciones de una naturaleza exótica. Sin embargo, la primera edición ilustrada llegada a España que inauguró el título de la colección mencionada, fue justamente la producción de Riquer. Con este proyecto, la editorial se adelantó a lo que más tarde exploraría la industria editorial española en general. Anzola recupera el hecho de que en España José María Pereda fue quien recomendó la publicación de una serie de novelas hispanoamericanas comenzando por *María*. En ese sentido, cita las palabras de Pereda:

Es esa obra de las que pueden llamarse del género eterno de las que no pasan con las modas, pues también en esto las hay aunque parezca mentira porque en todos tiempos habrá almas delicadas y corazones honrados y sensibles que se identifiquen con los encantos de la naturaleza y con las alegrías y las amarguras del género humano, condenado a vivir en esas alternativas de las que no se libran ni los afortunados nietos de Caín.

En términos generales, la buena recepción de la novela que aquí nos convoca guarda relación con el carácter universal que parece sustentar. Así, se valora positivamente el quehacer escriturario de Isaacs puesto que supo elevar elementos locales y regionales a niveles globales, donde la historia de María y Efraín representa un relato humano antiguo. Cerramos esta idea con otra cita del prólogo: “*María* es para el lector su propio recuerdo, es la novela universal o el idilio de la primera juventud de que todos hemos sido actores una vez sola” (6).

Conclusiones

El presente trabajo se evidencia como un estudio inicial y generalizado de los objetivos particulares que fueron esbozados en el marco de la Beca CIN para estudiantes avanzados. En los diferentes apartados que conforman el cuerpo textual pretendimos dar cuenta de un estado de la cuestión de esos objetivos propuestos para analizar *María* ilustrada por Alejandro Riquer desde una perspectiva semiótica, que analice la materialidad del sentido social presente en las huellas que el volumen conserva, así como sus condiciones de producción, circulación y recepción.

Para concluir, el propósito de esta investigación es seguir interpretando el silencio de las imágenes –en el sentido de la propuesta teórica de Salvioni (2020)-, y evidenciar los sentidos múltiples y complejos que producen. Interesa también continuar indagando sobre las representaciones de género que tanto el texto como las ilustraciones configuran, puesto que analizando un producto no solo apuntamos a procesos, sino que además relevamos las producciones sociales que de ese producto emergen.

Bibliografía

- ALIATA, F. y SILVESTRI, G. (2001). *El paisaje como cifra de armonía. Relaciones entre cultura y naturaleza a través de la mirada paisajística*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- BALTAR, R. (2019). “El mundo oceánico. José Joaquín de Mora escribe para el público hispanoamericano (1825-1830)”. *Zama. Revista del Instituto de Literatura Hispanoamericana*, 11, noviembre, 33-45.
- BARTHES, R. y otros (1982). *Análisis estructural del relato*. Barcelona: Ediciones Buenos Aires.
- BARTHES, R. (2017). “El mensaje fotográfico”. En *Un mensaje sin código. Ensayos completos de Roland Barthes en Communications*. Buenos Aires: Godot.
- CORREA SERNA, N.Y. (2021). El seductivo recato de la Virgen Cristiana. Representaciones de género y apropiaciones de *María* de Jorge Isaacs, 1867-1950. Disponible en línea.
- FOUCAULT, M. (2020). *Subjetividad y verdad. Curso en el Collège de France (1980-1981)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- GASILLÓN, M.L. (2014). “Literatura e imagen como expresión ideológica. Una aproximación semiótica a El verdadero cuento del Tío Sam”. *Revista del Centro de Letras Hispanoamericanas (CELEHIS)*. Año XXIII, N° 27, 31-47.
- GASILLÓN, M.L. (2022). “Figuraciones de lo femenino en el imaginario costumbrista de Luis Franco”. En Baltar, Rosalía y María Coira (Comps.).

Escenas Interrumpidas III. Cuerpos, artes, memorias y artificios en la literatura argentina y latinoamericana. Buenos Aires: Katatay. 89-117.

GUTIÉRREZ SEBASTIÁN, R. (2016). "María" de Jorge Isaacs (1883). Disponible en Biblioteca virtual Miguel de Cervantes.

ISAACS, J. (1883). *María*. Ilustrada por Alejandro Riquer. Barcelona: Arte y Letras.

Jitrik, N. (2006). El secreto encanto de Jorge Isaacs. *Poligramas*, 25,11-22.

RANCIÉRE, J. (2011). *El destino de las imágenes*. Buenos Aires: Prometeo libros.

Rodríguez Gutiérrez, B. (2012). Noticias de la Biblioteca «Arte y Letras» (Barcelona, 1881-1898). Disponible en Cervantes Virtual.

SALVIONI, A. (2020). *El silencio de las imágenes. Texto e ilustración en la narrativa hispanoamericana del siglo XIX*. Universidad de Murcia: Editum signos

TRIVIÑO ANZOLA, C. (2017). La novela 'María', de Jorge Isaacs, 150 años del clásico del Romanticismo hispanoamericano. Disponible en <https://wmagazin.com/maria-150-anos-del-clasico-del-romanticismo-hispanoamericano/>

VALENTE, J. A (2008). "María: novela americana". *En Obras Completas II. Ensayos*. Barcelona: Galaxia Gutemberg.

VENTURA, A. (2018). Viajeros y naturalistas (s. XV-XIX, Europa- América) o cómo viajar sin precauciones por un tema torrencioso. Disponible en <https://journals.openedition.org/elohi/981>

VERÓN, Eliseo (1993). *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Barcelona: Gedisa.

VERÓN, Eliseo (1995). *Semiosis de lo Ideológico y del Poder*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Págs. 43- 51.

ZANETTI, S. (1997). Leyendo *María* de Jorge Isaacs: fines del XIX y principios del XX. En *Memorias del IX Congreso de la Asociación de Colombianistas: Colombia en el contexto latinoamericano*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo. 207-217.

LA ARTICULACIÓN ENTRE EL DOCTORADO Y EL POSDOCTORADO EN UNA INVESTIGACIÓN SOBRE POLÍTICAS DE FORMACIÓN DOCENTE

Braian MARCHETTI
Facultad de Humanidades, UNMDP / CONICET

Resumen. En el marco del pasaje de una etapa formativa doctoral a una posdoctoral este trabajo busca presentar las articulaciones entre dos proyectos vinculados a la investigación en el campo de las políticas educativas de la formación docente. Luego de haber finalizado la tesis doctoral y al momento de construir un proyecto que dé continuidad a la investigación realizada pero que al mismo tiempo se adapte a otros recorridos formativos, nuestra intención consiste en explicitar las características del proyecto de investigación doctoral junto con una síntesis de sus principales hallazgos y aportes, y en describir las fundamentos del proyecto de investigación elaborado para una instancia posdoctoral junto con las líneas de continuidad y ruptura que articulan ambos proyectos de investigación.

Las políticas públicas formativas dirigidas a aquellos docentes que ya se encuentran en el ejercicio de su profesión forman parte de las discusiones en torno a la educación al poner en juego posicionamientos políticos e ideológicos que se traducen en lineamientos pedagógicos para la práctica educativa. Con énfasis en las políticas de inclusión digital en el marco del Programa Conectar Igualdad y el plan de capacitación docente Escuelas de Innovación (2011-2015), las políticas formativas docentes se configuraron como el núcleo central de la investigación doctoral realizada. Para ello se definen las preguntas de investigación del proyecto inicial y los principales hallazgos de la tesis finalizada. Además, se esboza su articulación con los lineamientos iniciales de un proyecto de investigación posdoctoral en construcción abocado a la indagación sobre la trama regulatoria de las políticas de formación docente en la Provincia de Buenos Aires a partir de la experiencia de los Centros de Capacitación, Información e Investigación Educativa (CIIE).

Palabras clave: doctorado, posdoctorado, políticas educativas, formación docente en ejercicio

Abstract. Within the framework of the passage from a doctoral training stage to a postdoctoral one, this work seeks to present the articulations between two projects linked to research in the field of educational policies of teacher training. After having finished the doctoral thesis and at the time of building a project that gives continuity to the research carried out but that, at the same time, adapts to other formative paths, our intention is to explain the characteristics of the doctoral research project together with a synthesis of its main findings and contributions, and to describe the foundations of the research project prepared for a postdoctoral instance together with the lines of continuity and rupture that articulate both research projects.

Public training policies aimed at those teachers who are already in the exercise of their profession are part of the discussions around education by putting into play political and ideological positions that translate into pedagogical guidelines for educational practice. With emphasis on digital inclusion policies within the framework of the Connect Equality Program and the Innovation Schools teacher

training plan (2011-2015), teacher training policies were constituted as the central nucleus of the doctoral research carried out. For such purpose, the research questions of the initial project and the main findings of the finished thesis are defined. In addition, its articulation with the initial guidelines of a postdoctoral research project under construction dedicated to the investigation of the regulatory framework of teacher training policies in the Province of Buenos Aires based on the experience of the Training, Information Centers and Educational Research (CIIE) is outlined.

Keywords: doctorate, postdoctorate, educational policies, teacher training in practice

§

Introducción

Entendemos a la formación doctoral como un nivel formativo que se encuentra atravesado por un entramado de dimensiones vinculadas a aspectos personales y subjetivos, vinculares, institucionales, curriculares, de política educativa del nivel de posgrado y más ampliamente, relativos a los vastos campos disciplinares del conocimiento (Mancovsky, 2016). Uno de los principales pasajes que se producen en esta etapa formativa tiene que ver con la relación que el tesista va configurando en su proceso formativo e investigativo con el conocimiento. En ese proceso, el tesista se vuelve autor de saberes nuevos y hacedor de conocimiento original, dando lugar a un pasaje identitario entre un sujeto lector de saberes producidos por otros, a autor de saberes propios (Aguirre, 2020).

Para este trabajo, elaborado en el marco de las I Jornadas de Becarios de Investigación de la Facultad de Humanidades, tomamos como punto de referencia que todo espacio de formación en el posgrado no solo posee aspectos ligados a cuestiones burocráticas, políticas, rigurosidades académicas y una compleja relación con los saberes que se espera indagar, sino que conlleva dimensiones vinculares, afectivas, emocionales y narrativas que son transitadas por cada estudiante en el devenir de su formación (Porta y Aguirre, 2019). Desde allí, decidimos compartir en este caso algunos aspectos centrados en los saberes sobre los cuales hemos indagado en nuestro proyecto de investigación doctoral que devino en una tesis presentada y defendida, y la relación entre esa experiencia y la elaboración de un proyecto de investigación posdoctoral posterior.

Las líneas de desarrollo del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata prestan atención a los procesos de formación del profesorado desde una perspectiva biográfico-narrativa (Bolívar et al., 2001; Porta, 2010). Desde 2003 en adelante, la trayectoria de este equipo ha generado importante producción académica otorgándole una alta visibilidad a nivel nacional e internacional: la publicación de dos revistas, tesis doctorales y de maestría, becarios de investigación de la UNMDP y de CONICET, proyectos de investigación en el marco del programa de incentivos a la investigación, y la organización de jornadas y congresos que dan cuenta de la proyección de la producción académica en esta línea de trabajo. La articulación entre los distintos

proyectos de investigación mencionados ha permitido consolidar un campo de trabajo que ofrece resultados potentes para analizar la incidencia de las políticas públicas en la formación docente.

Los proyectos que se describen en este trabajo se insertan y dan continuidad a las líneas de investigación del CIMED y pretenden explicitar las articulaciones entre un proyecto de investigación doctoral concluido y la elaboración de un proyecto de investigación posdoctoral que se encuentra en su etapa inicial. Para ello, en primer lugar, se presenta el proyecto doctoral inicial y una síntesis de los hallazgos presentados en la tesis finalizada, mientras que, en segundo lugar, se describen las características del proyecto posdoctoral en curso y se identifican las líneas de continuidad y cambios entre ambos proyectos.

La tesis doctoral: del proyecto inicial a los hallazgos de la investigación

El proyecto presentado ante la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario para el Doctorado en Humanidades y Artes mención Ciencias de la Educación fue titulado como “Las políticas públicas de formación docente en ejercicio en inclusión de medios digitales en Argentina. Un estudio interpretativo sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales: el caso del plan “Escuelas de Innovación” (2011-2015). Su objetivo general, consistió en interpretar la trama de las políticas públicas nacionales de formación docente en ejercicio en inclusión de medios digitales para la enseñanza de Ciencias Sociales desde el programa Escuelas de Innovación (2011-2015) a partir de las voces y prácticas de los sujetos que intervinieron en los procesos de diseño e implementación del mismo. El proyecto de tesis fue presentado en el mes de noviembre de 2017 bajo la dirección de la Dra. Sonia Bazán y la codirección del Dr. Luis Porta y la tesis resultante defendida en el mes de abril de 2022.

Este proyecto tuvo la particularidad de pretender articular perspectivas y tramas que se entrecruzan: las políticas públicas educativas en inclusión de medios digitales, las transformaciones ocurridas en la práctica docente frente al ingreso de las tecnologías en el aula, las políticas de formación docente en ejercicio en el largo período temporal-contextual, y la mirada puesta en casos de análisis que pongan de manifiesto la traducción en la práctica de esas políticas. A continuación, compartimos las líneas elaboradas como fundamentación del proyecto de investigación mencionado y una síntesis de su marco metodológico.

Fundamentación del proyecto

Consideramos que resulta relevante analizar e interpretar las propuestas de políticas públicas de formación docente en ejercicio (Birgin, 2012) con la inclusión de tecnologías, teniendo en cuenta el lugar que los medios digitales ocupan en la construcción social del conocimiento (Burbules, 2012) y las características actuales de la comunicación hipermedial (Scolari, 2008), sumado a los desafíos que este contexto ha planteado para el ámbito educativo (Tedesco, 2007; Dusel y Trujillo, 2018). Del conjunto de las políticas públicas, la política educativa posee características particulares y presupone concepciones acerca del ser humano, la sociedad y el papel del Estado en la orientación y provisión de la educación al conjunto de la población (Nosiglia, 2009).

Entendemos a estas políticas como procesos sujetos a interpretación que son puestos en acto (Ball, 2002) en las instituciones educativas y sus aulas. En este

sentido, es preciso observar las políticas en acción, rastrear cómo fuerzas políticas y sociales, instituciones, personas, eventos, intereses y azar se entrelazan, implicando reconocer la importancia de las relaciones de poder y de los intereses que movilizan a diversos actores. Dentro de las políticas públicas, resulta posible distinguir distintas dimensiones (Gvirtz y Torre, 2015) y tiempos políticos y técnicos en tensión (Braslavsky, 1999), que tienen lugar dentro de un ensamblaje de numerosos y diversos elementos que se encuentran en mano de “decisores” y actores que son interdependientes entre sí (Di Virgilio, 2010).

En las últimas décadas, se profundizó en América Latina la tendencia a la expansión de modelos de inclusión tecnológica, especialmente en el área educativa sobre la base de políticas públicas (Marés Serra et al., 2012). En Argentina, el Programa Conectar Igualdad (PCI) fue lanzado en el año 2010 con el objetivo de garantizar el acceso de todos los estudiantes a los recursos tecnológicos y a la información, así como de mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje a partir del modelo 1 a 1 (Lugo y Kelly, 2011; Sagol, 2011). Su implementación consistió en proveer netbooks y un piso tecnológico a todas las escuelas secundarias públicas habiendo superado los cinco millones de netbooks entregadas (Kliksberg y Novakovsky, 2015).

En este contexto, la formación docente se torna en categoría de análisis para este proyecto, al reconocer las diversas tradiciones pedagógicas (Davini, 1995) que han forjado a las generaciones de docentes y cómo ellas se ven interpeladas en la era digital. Se hace hincapié en el período 2003-2015, como coyuntura signada por políticas de “nuevo signo” basadas en un rol activo del Estado en la garantía del derecho a la educación, en la promoción de la unidad del sistema educativo nacional y en el diseño de políticas inclusivas y más igualitarias, pero sin transformar ciertos aspectos básicos de la política educativa de los '90 y manteniendo deudas pendientes con el efectivo cumplimiento del derecho a la educación (Feldfeber y Gluz, 2011). Ante este escenario, concebimos a los docentes como profesionales críticos y reflexivos que adoptan diferentes posiciones frente a las denominadas políticas de inclusión llevadas adelante (Yuni, 2018). Importantes trabajos (Litwin, 2005; Maggio, 2012; Soletic, 2014) han señalado que la simple incorporación de dispositivos tecnológicos en el aula no genera de forma inexorable, procesos de innovación y mejora de la enseñanza y el aprendizaje, sino que son más bien los usos específicos los que parecen tener la capacidad de desencadenar dichos procesos. El Estado argentino incluyó dentro de su marco regulatorio educativo nacional su responsabilidad como garante de la formación de los docentes, otorgándole a la capacitación en el uso de tecnologías un lugar central (Tedesco et al., 2015). De esta manera, el PCI fue acompañado por diversas iniciativas formativas (Dussel, 2014) entre las cuales se ha destacado el plan Escuelas de Innovación destinado a profesores y equipos directivos de escuelas secundarias públicas de todo el país.

Escuelas de Innovación tuvo entre sus líneas de trabajo la realización de acciones de formación, presencial y a distancia, en dos etapas entre 2011 y 2015, con los objetivos de fomentar y mejorar el uso de tecnologías en las prácticas de enseñanza y la gestión institucional. Entre 2011 y 2012 se concentró sobre el trabajo en las aulas con profesores y estudiantes para indagar en la incidencia de diferentes estrategias de integración de medios digitales, mientras que entre 2013 y 2015, el trabajo se orientó a la sistematización y evaluación de la experiencia para transferir herramientas probadas a las jurisdicciones, formar

equipos locales y promover espacios donde éstos puedan socializar sus conocimientos a otros sectores. El plan abordó diversas áreas disciplinares, pero en esta investigación nos centramos en el área de Ciencias Sociales en conexión con nuestra pertenencia al Grupo de Investigación en Didáctica de la Historia y Ciencias Sociales de la Facultad de Humanidades de la UNMDP.

Actividades y metodología

Se define esta investigación como cualitativa e interpretativa (Denzin y Lincoln, 2011) de las políticas públicas de formación docente continua en inclusión de medios digitales para la enseñanza de las Ciencias Sociales en nivel secundario, específicamente el plan Escuelas de Innovación. El desarrollo metodológico prevé instrumentalmente: análisis documental (Rapley, 2014), entrevistas en profundidad (Robles, 2011) y grupos focales (Taylor y Bogdan, 1990) y etnografía centrada en el análisis de las prácticas/experiencias de los sujetos (Guber, 2016). Asimismo, al retomar las voces y prácticas de los sujetos que intervinieron en los procesos de diseño e puesta en acto del programa, lo haremos desde el enfoque narrativo (Bolívar et al., 2001; Porta, 2010). Los objetivos de investigación puestos en juego en el carácter recursivo metodológico tensionarán la dicotómica relación teoría práctica en los diferentes momentos del trabajo. Para ello, definimos cuatro momentos:

Un primer momento en el que se identificarán, a partir del análisis documental de Leyes Nacionales, Decretos PEN, Resoluciones Ministeriales, Resoluciones del Consejo Federal de Educación, Informes de gestión, y Documentos ejecutivos del INFD, PCI y Escuelas de Innovación, las políticas públicas nacionales definidas en relación con la formación docente en ejercicio y la inclusión de tecnologías en educación. Un segundo momento analizará la incidencia del desarrollo del programa desde las voces de los sujetos que formaron parte de las decisiones, desde los espacios de gestión del Ministerio de Educación, de ANSES y de Escuelas de Innovación y de la complejidad del proceso de traducción que significa la puesta en práctica de las políticas públicas a través de entrevistas en profundidad. Un tercer momento, en el que se trabajará con las propuestas de capacitación para la enseñanza de las Ciencias Sociales en el nivel secundario del programa Escuelas de Innovación. Finalmente, un cuarto y último momento en el que se trabajará con el análisis de las prácticas/experiencias de las capacitaciones que los decisores indiquen cómo aquellas de buen funcionamiento y potencia en sus resultados.

En este proyecto queda planteada la idea prismática en relación con la triangulación de los hallazgos. La idea de recursividad en el uso y análisis de los instrumentos permite interpretar los distintos sentidos y proyecciones de la formación continua para docentes de nivel secundario para la enseñanza de las Ciencias Sociales presentes en Escuelas de Innovación. La validez definida como catalítica (Chase, 2015) de este tipo de estudios, da cuenta de la potencia que para los propios sujetos tiene. Se articularán todos y cada uno de los instrumentos de trabajo para dar a luz categorías que permitan poner en diálogo y tensión los sentidos y las proyecciones del proceso de investigación en relación con la línea contextual temporal más amplia que hemos propuesto.

Hallazgos y aportes al campo de la formación docente

La realización de la investigación propuesta en el proyecto descrito en las líneas anteriores nos condujo a la identificación de una serie de hallazgos vinculados a la experiencia del plan Escuelas de Innovación (EI) y el Programa Conectar Igualdad (PCI), así como nos habilitó la posibilidad de construir ciertas categorías analíticas que se configuren como aportes al campo de la formación docente. A continuación, repasamos una síntesis de los principales hallazgos y aportes de la investigación.

El surgimiento de EI radicado en ANSES tuvo lugar en 2011 con una mirada crítica sobre las limitaciones que tenían, según el plan, las acciones de sensibilización que desde el Ministerio de Educación de la Nación se llevaban adelante, lo cual representó un desencuentro entre ambos espacios de gestión. El plan significó para ANSES la primera incursión en materia de formación docente, ámbito de la política del PCI reservado al Ministerio en la división de tareas original hacia el interior del programa. Analizamos la construcción de la propuesta de EI en conexión con las características del nivel secundario. Identificamos una coherencia entre la elección de la propuesta organizativa disciplinar a través de áreas de trabajo y la realización de las capacitaciones con las disposiciones de los NAP a nivel nacional y la consiguiente estructura disciplinar de la escuela secundaria. Igualmente destacamos que la propuesta de EI desde un abordaje disciplinar tuvo como una de sus metas el fomento del trabajo colaborativo entre áreas y la construcción de articulaciones interdisciplinarias y transversales entre los distintos espacios curriculares.

En el marco de tendencias regionales, identificamos que la propuesta de EI se insertó en un mapa heterogéneo de la oferta de formación docente en ejercicio. Esta característica, no se debió a una particularidad excepcional de las propuestas de formación con inclusión de tecnologías, sino que las propuestas formativas que surgieron en el marco del PCI se incorporaron a una oferta de formación en ejercicio que ya era heterogénea previamente. En ese contexto, desde el Estado nacional se generaron dos intentos articuladores de la producción previa y las distintas ofertas en curso con la Especialización Docente en Educación y TIC en 2012 y el Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa en 2015. Adjudicamos esta falta de coordinación con las distintas estrategias que comprendían la oferta estatal a la pertenencia de EI a ANSES en tanto estos movimientos integradores surgían desde el Ministerio de Educación de la Nación en articulación con el INFD.

En lo referido al área de Ciencias Sociales de EI, identificamos que los perfiles profesionales que conformaron este grupo mantuvieron una doble *expertise* asociada al conocimiento de la disciplina y al manejo de las tecnologías junto con experiencia en instancias educativas en el nivel secundario. Al mismo tiempo, dentro del equipo se buscó un equilibrio interdisciplinar entre las distintas disciplinas que conforman las Ciencias Sociales. Identificamos también que la división de tareas entre los capacitadores en relación con quienes participaban en las capacitaciones de cada distrito se organizó mediante un criterio en el cual se optaba por sostener que en cada capacitación de mínimo asistiera un capacitador que conozca la propuesta que le tocaba llevar adelante, que ya hubiera tenido contacto en ocasiones anteriores con la jurisdicción y en un equilibrio interdisciplinar entre el equipo que asistiera. Consideramos que las problemáticas surgidas en el armado de estos equipos pueden asociarse a la transformación que atravesó EI desde un proyecto inicial de modelo laboratorio a un plan formativo propio de ANSES. La escala que la propuesta tomó al crecer

en cantidad de provincias, escuelas y docentes capacitados fue difícil de abarcar con la configuración inicial de capacitadores con los que se contaba.

La propuesta de EI para Ciencias Sociales contó con una base fundamentada sobre su mirada de la enseñanza del área y su concepción de la realidad social como objeto de análisis desde una perspectiva crítica asociada a la ruptura de los formatos tradicionales y lineales, y a la comprensión de la complejidad e interdisciplinariedad propias del conocimiento social. Sobre el uso de los medios digitales en educación, la propuesta de EI se distanció de perspectivas instrumentales y se acercó a miradas que buscan complejizar el proceso de inclusión de las tecnologías en función de su capacidad de potenciar las propuestas didácticas en conexión con los contenidos a enseñar.

Dentro de los aportes al campo de la formación docente, la investigación realizada nos permite identificar aquellas dimensiones que conforman lo que hemos denominado como “la trama multidimensional de la formación docente en ejercicio para la inclusión de tecnologías”. Desde nuestra investigación emerge así una caracterización de la composición de las políticas de formación docente en ejercicio con medios digitales desde tres grandes dimensiones que proponemos: 1- Las políticas públicas educativas de inclusión digital; 2- Las concepciones sobre la inclusión de tecnologías y los dispositivos formativos; 3- Las características del nivel secundario. De esta manera, concebir a la formación docente con inclusión de tecnologías como fenómeno multidimensional nos conduce a diversificar y complejizar su análisis a partir de los distintos elementos que se conjugan para que las instancias formativas y la transformación de la práctica docente ocurran.

1- Las políticas públicas educativas de inclusión digital. Dentro de esta dimensión identificamos tres aspectos que de una manera u otra intervienen, definen, y condicionan el desarrollo de este tipo de políticas formativas. Estos tres aspectos son: a) Las características de las políticas de equipamiento informático masivo; b) Las características de la composición y distribución histórica de la oferta formativa; c) La articulación entre el nivel nacional de definición de las políticas, las jurisdicciones provinciales y su gestión de las políticas de inclusión digital.

2- Las concepciones sobre la inclusión de tecnologías y los dispositivos formativos. En esta dimensión recuperamos dos aspectos que se sintetizan en: a) La perspectiva de inclusión digital, en tanto definición del lugar otorgado a los medios digitales en los procesos de enseñanza y de aprendizaje; b) Las características del dispositivo formador, en tanto propuesta didáctica de formación de formadores.

3- Las características del nivel secundario. Los aspectos que consideramos relevantes para caracterizar esta dimensión son: a) Las características de la estructura curricular y su incidencia en la construcción de las propuestas formativas; b) Las características de la organización institucional y del trabajo docente, a partir de su incidencia en las posibilidades de participación de los docentes en instancias de formación; c) Las tensiones en la incorporación de lo aprendido al trabajo en el aula.

El proyecto posdoctoral y las líneas de continuidad

El proyecto de investigación “La trama regulatoria de la formación docente en ejercicio en la Provincia de Buenos Aires. Narrativas de la formación docente en el Centro de Capacitación, Información e Investigación Educativa (CIIE) del

Partido de General Pueyrredón” fue presentado ante el Programa de Posdoctorado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Su objetivo general consiste en comprender los procesos de regulación de las políticas de formación en ejercicio en la provincia de Buenos Aires a partir de la experiencia del CIEE de General Pueyrredón entre 2003 y 2015. Al momento de elaboración de este trabajo, el proyecto se encuentra a la espera del dictamen de la comisión de admisión del programa posdoctoral. A continuación, compartimos las líneas elaboradas como fundamentación del proyecto de investigación mencionado y una síntesis de su marco metodológico.

Fundamentación del proyecto

Los problemas asociados al gobierno de los sistemas y al conjunto de mecanismos de orientación, de coordinación, de control de las acciones de instituciones, docentes o las familias, forman parte de los estudios sobre la regulación educativa (Bolívar, 2009). Estos han adquirido una complejidad creciente a partir de la multiplicación de instancias, momentos de decisión, la diversificación de las formas de asociación y la implicación de un mayor número de actores en el funcionamiento de los sistemas educativos junto con la intervención de mecanismos de mercado, coaliciones de organizaciones y asociaciones profesionales (Barroso, 2004; Gorostiaga, 2020). El agotamiento del modelo de organización burocrática de los sistemas educativos junto con los procesos de re-estructuración neoliberal dieron lugar a nuevos modelos de gestión escolar (Gorostiaga y Pini, 2004) y nuevas formas de regulación (Suasnábar, 2011). En Argentina, esto se tradujo en un sistema educativo formalmente descentralizado, diversificado y fragmentado (Feldfeber, 2009) que contiene una compleja red de escolarización en la que confluyen diferentes centros que dan lugar a un sistema multiregulado estatal y no estatalmente (Giovine, 2008).

En relación con la formación docente, concebirla como un trayecto flexible compuesto por distintos momentos o etapas (Anijovich, 2009) permite realizar una distinción sobre las propuestas formativas destinadas a docentes que de manera simultánea ejercen su profesión y participan de instancias de capacitación, bajo la denominación de formación docente en ejercicio (Birgin, 2012). Desde su reconocimiento como una tarea compleja y multidimensional (Imbernón, 2006; Souto, 2016;), recuperar la trama regulatoria de la formación docente en ejercicio permite visibilizar las normativas, sujetos, redes, organismos y mecanismos intervinientes en la formación de quienes se encuentran ejerciendo su profesión. Las políticas y acciones dedicadas a la formación en ejercicio, históricamente han estado menos sujetas a las regulaciones y controles del Estado que la formación inicial, y han sido caracterizadas por una heterogeneidad institucional y un alto grado de desarticulación (Serra, 2004; Vezub, 2007).

Durante las reformas educativas de la década del noventa, tuvo lugar la consolidación de un proceso de institucionalización de los esquemas de capacitación en las distintas jurisdicciones provinciales dando lugar a la masificación del acceso a los cursos bajo una lógica mercantilizadora y de competencia por el acceso al puntaje docente. Con el cambio de siglo, se priorizó avanzar en la recuperación del lugar del Estado, en la construcción de una institucionalidad nueva y específica y en la reconstrucción de nuevas tramas

compartidas (Birgin, 2018; Molinari y Capelacci, 2021). De todas maneras, la lógica predominante en la organización de la formación en ejercicio consiste en que a nivel nacional se proporcionan orientaciones generales y se ofrecen algunas acciones de manera directa, al tiempo que son las provincias las que elaboran y ejecutan la mayoría de las propuestas formativas a través de sus propios organismos e instituciones educativas oficiales, gremios o universidades (Alliaud y Vezub, 2014; Dussel, 2014).

En lo que refiere a su subsistema de formación en ejercicio, la PBA cuenta con los Centros de Capacitación, Información e Investigación Educativa (CIIE), encargados de impulsar, coordinar y articular las acciones de formación en ejercicio en todo el territorio provincial. Estas instituciones son descentralizadas y ofrecen cursos de capacitación gratuitos, voluntarios y con puntaje para todos los niveles y modalidades del sistema educativo, desde una lógica de coordinación y articulación de propuestas surgidas en los niveles locales, distritales, regionales y centrales (Piovani et al., 2007; Coria y Mezzadra, 2013; Bana, 2020). Los CIIE fueron creados durante la década del '70, recuperados y redimensionados en los '80, y marginados en la del '90 con el repliegue del Estado y el crecimiento de la oferta privada. Las políticas del cambio de siglo convirtieron a los CIIE en nexo entre el nivel central y los docentes de cada distrito. El período comprendido entre 2003 y 2015 posee la particularidad de haber respondido a un mismo signo político tanto a nivel nacional como provincial y de haber dotado al ámbito de la formación docente de una serie de nuevas legislaciones y disposiciones que reconfiguraron las características de regulación del sistema, por lo que reviste un período específico de interés sobre el cual indagar.

El proceso que se articuló desde los CIIE en el comienzo de siglo no ha sido estudiado en profundidad hasta el momento, por lo que realizar un estudio sobre los sujetos intervinientes, las instancias decisorias, las redes de articulación y los mecanismos de funcionamiento presentes en el período 2003-2015 para la formación docente en ejercicio en la PBA desde la experiencia del CIIE de Gral. Pueyrredón, se convierte en un camino fecundo de indagación. El distrito es seleccionado para la investigación, no sólo por nuestra pertenencia local o por la escasez de estudios sobre su recorrido, sino porque se encuentra dentro de los primeros cuatro distritos de mayor dimensión de la PBA al poseer 709 unidades educativas, 195.620 alumnos y más de 15.000 docentes para todos los niveles y modalidades.

Actividades y metodología

La investigación sobre la trama regulatoria de las políticas de formación en ejercicio de la PBA desde la experiencia de gestión local del CIIE Gral. Pueyrredón se define como cualitativa e interpretativa (Denzin y Lincoln, 2011). El desarrollo metodológico prevé instrumentalmente la puesta en marcha de un dispositivo inicial de análisis documental (Rapley, 2014) y de otro dispositivo biográfico narrativo (Bolívar et al., 2001; Porta y Flores, 2017) a través de la realización de entrevistas en profundidad (Robles, 2011).

En el primer momento, dentro del dispositivo de análisis documental, se indagará sobre leyes nacionales, decretos del PEN, resoluciones ministeriales, resoluciones del CFE, informes de gestión y documentos ejecutivos del INFOD, así como sobre leyes provinciales y resoluciones, disposiciones y

comunicaciones de la Dirección General de Cultura y Educación y de la Dirección de Educación Superior de la PBA. Este abordaje permitirá atender a los objetivos específicos mencionados inicialmente y construir un marco general de las políticas educativas desarrolladas para el período a nivel nacional y provincial, así como aquellas que incidieron en la formación docente de manera particular. En esta instancia, también se trabajará sobre aquellos aspectos que permitan determinar la estructura orgánica administrativa en la que se integran los CIIEs y las actividades de capacitación desarrolladas.

En un segundo momento, se pondrá en funcionamiento el dispositivo biográfico narrativo como modo alternativo para describir, analizar y teorizar los procesos, prácticas y políticas educacionales (Bolívar, 2016). Bajo la intención de recuperar las voces de los sujetos involucrados en la puesta en acto (Ball, 2002) de las políticas de formación en ejercicio en el CIIE Gral. Pueyrredón, adoptar el enfoque narrativo permite proporcionar descripciones que colaboren en la comprensión de cómo transcurre el proceso de constitución y recreación de sentidos de las propias acciones por parte de los que las llevan a cabo. En este segundo momento recursivo, se buscará entrevistar a quienes formaron parte de la gestión provincial en espacios decisorios vinculados a las políticas educativas y de formación docente en ejercicio y a especialistas del campo de la formación docente con trayectoria en sus investigaciones en el estudio de la PBA. En articulación con el primer momento, se buscará a partir de estas entrevistas caracterizar de manera general las políticas educativas en la PBA para el período propuesto y de manera particular las políticas desarrolladas para la formación en ejercicio. Asimismo, se pretende poder identificar problemáticas y desafíos que la gestión de la formación en ejercicio y del trabajo con los CIIEs en toda la provincia tuvo por delante.

En el tercer momento, se abordará la dimensión local de las políticas de formación docente en ejercicio y se trabajará con aquellos integrantes de la dirección del CIIE Gral. Pueyrredón y de los Equipos Técnicos Regionales (ETR) y Equipos Técnicos Centralizados (ETC). Asimismo, se buscará dialogar con los sujetos que formaron parte de las redes de espacios estatales y no estatales que intervinieron y se vinculan con las acciones formativas desarrolladas por el CIIE, bajo la comprensión de las políticas como representaciones que son codificadas vía disputas, compromisos, interpretaciones y reinterpretaciones de los actores según sus historias, experiencias, habilidades, recursos y contextos. Para dar cuenta de la articulación territorial en lo local, se pretende acceder al diálogo con jefes distritales, equipos de inspección y directivos de escuela que hayan formado parte de la gestión educativa de aquel período. La selección y el acceso a estos sujetos se dará a partir de la información surgida de las entrevistas con los equipos del CIIE Gral. Pueyrredón.

Por último, en el cuarto momento, se procederá a la cristalización (Richardson y Adams, 2017) de los hallazgos recuperados en cada etapa anterior con vistas a analizar recursivamente los entramados existentes en la regulación de las políticas de formación docente en ejercicio entre 2003 y 2015 en la PBA y específicamente en el CIIE Gral. Pueyrredón. Se articularán todos y cada uno de los instrumentos de trabajo para dar a luz categorías que permitan poner en diálogo y tensión los sentidos y las proyecciones del proceso de investigación en relación con la línea contextual temporal más amplia que hemos propuesto.

Líneas de continuidad

Esta propuesta de investigación tiene lugar como línea de continuidad del estudio anteriormente mencionado sobre las políticas educativas de formación docente en ejercicio con inclusión digital. En esa investigación, se tomó como caso de indagación al plan nacional “Escuelas de Innovación” durante el período 2011-2015 y se recuperó en particular la experiencia de su puesta en acto de la provincia de Mendoza. El proyecto aquí presentado para ser realizado en el marco de un programa de formación posdoctoral, se presenta como continuidad de una línea de indagación sobre la formación docente en ejercicio, mientras que en la presente propuesta seleccionamos la experiencia y la trama de gobierno conformada por los CIIE en la provincia de Buenos Aires como objeto de indagación.

Además de compartir el campo de estudios sobre la formación docente como marco de la investigación, ambos proyectos presentan otros aspectos en común que señalamos a continuación. En lo referido al abordaje teórico, los dos proyectos aquí presentados se enlazan de manera transversal a través del desarrollo de un posicionamiento particular en torno al estudio de las políticas educativas que se centra en la indagación sobre los sujetos que habitan los establecimientos educativos y quienes son protagonistas de la puesta en acto de las políticas públicas a través de la traducción e interpretación de los textos de dichas políticas. Este posicionamiento conduce a alejarse de un estudio clásico abocado exclusivamente sobre el Estado y sus correlatos legislativos de manera lineal y meramente normativa, en pos de estudiar las políticas públicas educativas desde sus rostros humanos (Porta y Aguirre, 2020; Aguirre, 2022) e implica restituir al sujeto en su potencial de agente de construcción política de lo social (Porta y Yedaide, 2017).

En cuanto a lo metodológico, el abordaje propuesto se centra en el enfoque narrativo, en pos de recuperar la voz de los sujetos protagonistas de dichas políticas a través de la realización de entrevistas en profundidad. Además de la revisión bibliográfica y el análisis documental, en ambos proyectos toma centralidad la reflexión en torno a los relatos realizados por quienes formaron parte de la puesta en acto de las políticas objeto de estudio, ya que en todo momento se busca indagar sobre las tensiones existentes entre el texto escrito en la norma y su relación con lo sucedido en la práctica educativa cotidiana.

La pertenencia institucional desde la cual se construyeron ambos proyectos también es la misma, ya que es el CIMED el centro de investigación que otorga un marco de trabajo, desde lo teórico y lo metodológico tales como los descriptos anteriormente, para el desarrollo de este tipo de proyectos abocados al estudio de políticas educativas. Así la formación docente en ejercicio se configura como el tema central de investigación, en tanto que para el proyecto doctoral se indagó sobre una política de escala nacional y se profundizó sobre la experiencia de la provincia de Mendoza, y para el proyecto posdoctoral se busca indagar sobre una política de formación docente de escala provincial con la intención de profundizar sobre la experiencia de una jurisdicción en particular como el Partido de General Pueyrredón.

Reflexiones finales

Comenzamos este trabajo señalando la importancia de la transformación que ocurre en el tesista y su relación con el conocimiento en la medida que se vuelve

autor de nuevos saberes en el desarrollo de su proceso formativo e investigativo. En ese proceso formativo, encontramos distintas etapas que se configuran en torno a las características de los programas en los que se participe, sean de tipo doctoral o posdoctoral. A partir de la convocatoria de estas I Jornadas de Becarios de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, consideramos oportuno compartir parte de la experiencia atravesada en esas etapas formativas del posgrado que se encuentra ligada a la elaboración de proyectos y la articulación entre distintos casos de estudio. Para ello, expusimos los fundamentos teóricos y metodológicos de dos proyectos que con distintas escalas y tomando como caso de estudio distintas políticas, buscan ahondar sobre las particularidades de la formación docente en ejercicio. En ese recorrido, trazamos las líneas de continuidad que articulan ambos proyectos. Los marcos teóricos de abordaje de las políticas educativas y los lineamientos metodológicos que de manera coherente con dichos abordajes permiten adentrarnos al estudio de las políticas desde el enfoque biográfico narrativo, se convierten en dos aspectos transversales que articulan ambos proyectos. La pertenencia institucional al CIMED, en tanto centro de investigación que reúne distintos trabajos y proyectos que sustentan dichas perspectivas teóricas y metodológicas, se convierte así en la expresión institucional de la conexión transversal que mencionamos.

Bibliografía

- AGUIRRE, J. (2020). Profesión, posgrado y pedagogía: La formación doctoral desde el enfoque biográfico-narrativo. *Communitas*, 4 (7), 218-234.
- AGUIRRE, J. (2022). *El rostro humano de las políticas educativas: narrativas del proyecto de formación docente Polos de Desarrollo*. Mar del Plata: Eudem.
- ALLIAUD, A. y VEZUB, L. (2014). La formación inicial y continua de los docentes en los países del MERCOSUR. Problemas comunes, estructuras y desarrollos diversos. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 5 (20), 31-46.
- ANIJOVICH, R. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- BALL, S. J. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2 y 3 (2), 19-33.
- BANA, O. (2020). Notas para una historia de la formación docente permanente en la provincia de Buenos Aires. En Birgin, A. (Resp.) *Apuntes pedagógicos de la formación docente*. Dirección Provincial de Educación Superior de la PBA.
- BARROSO, J. (2004). La autonomía de las escuelas en el contexto de cambio de los modos de regulación de las políticas y de la acción educativa: el caso portugués. *Revista de Educación*, 333.
- BIRGIN, A. (2012). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós.
- BIRGIN, A. (2018). Una nueva institución para el gobierno de la formación docente en Argentina: el INFD. *Revista Práxis Educativa*, 14 (28) 41-63.
- BOLÍVAR, A. (2009). La autonomía en la gestión como nuevo modo de regulación. *Espacios en Blanco*, 19, 35-68.
- BOLÍVAR, A. (2016). Conjuguar lo personal y lo político en la investigación (auto)biográfica: nuevas dimensiones en la política educacional. *Revista Internacional De Educação Superior*, 2 (2), 341-365.

BOLÍVAR, A., DOMINGO, J., y FERNÁNDEZ, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.

BRASLAVSKY, C. (1999). *Re-haciendo escuelas*. Buenos Aires: Santillana

BURBULES, N. (2012). El aprendizaje ubicuo y el futuro de la enseñanza. *Encounters/Encuentros/Rencontres en Educación*, 13, 3-14.

CHASE, S. (2015). Investigación narrativa. En Denzin N. K. y Lincoln Y. S. (Comps.) *Métodos de recolección y análisis de datos*. Barcelona: Gedisa.

CORIA, J. y MEZZADRA, F. (2013). La formación docente continua Un análisis comparado de las políticas y regulaciones provinciales. *Documento de Trabajo N°104*. Buenos Aires: CIPPEC.

DAVINI, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

DENZIN, N. K. y LINCOLN, Y. S. (2011). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (Comps.), *El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

DI VIRGILIO, M. M. (2010). La(s) política(s) educativa(s) como objeto de investigación: formas de construcción y de abordaje. En Wainerman, C. y DI Virgilio, M. M. (Comps.). *El quehacer de la investigación en educación*. Buenos Aires: Manantial.

DUSSEL, I. (2014). *Incorporación con sentido pedagógico de TIC en la formación docente de los países del Mercosur*. Buenos Aires: Teseo.

DUSSEL, I. y TRUJILLO REYES, B.F. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. *Perfiles Educativos*, 40, pp. 142-178.

FELDFEBER, M. (2009). Nuevas y viejas formas de regulación del sistema educativo en argentina. *Linhas Críticas*, 15 (28), 25-43.

FELDFEBER, M. y GLUZ, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de 'nuevo signo'. *Revista Educação & Sociedade*, 32 (115).

GIOVINE, R. (2008). Nuevos escenarios, nuevas figuras y actores en el gobierno educativo: De la monopolización estatal a la pluralización de centros de regulación de las escuelas. *V Jornadas de Sociología de la UNLP*. La Plata: Memoria Académica.

GOROSTIAGA, J. (2020). ¿Hacia la regulación postburocrática de los sistemas educativos latinoamericanos? Un análisis del discurso de los organismos multilaterales de la región en el período 2012-2018. *Educar em Revista*, v. 36.

GOROSTIAGA, J. y PINI, M. (2004). Nuevos modelos de gobierno escolar: entre lo global y lo local. *Actas XIII Jornadas de Historia de la Educación*. Buenos Aires: Sociedad Argentina de Historia de la Educación.

GUBER, R. (2016). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI.

GVIRTZ, S. y TORRE, E. (2015) La dimensión política y técnica de la gestión educativa. En Tedesco, J. C. (Comp.). *La educación argentina hoy, la urgencia del largo plazo*. Buenos Aires: Siglo XXI.

IMBERNÓN, F. (2006). Actualidad y nuevos retos de la formación permanente. *Revista electrónica de investigación educativa*, 8(2), 1-11.

KLIKSBERG, B. y NOVACOVSKY, I. (2015) *Hacia la inclusión digital. Enseñanzas de Conectar Igualdad*. Buenos Aires: Granica.

LITWIN, E. (Comp.). (2005). *Las nuevas tecnologías en tiempos de Internet*. Buenos Aires: Amorrortu.

- LUGO M. T. y KELLY V. (2011). *El modelo 1 a 1: un compromiso por la calidad y la igualdad educativa. La gestión de las TIC en la escuela secundaria: nuevos formatos institucionales*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- MAGGIO, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- MACONVSKY, V. (2016). Un dispositivo de intervención-investigación con directores de tesis de posgrado en las Facultades de Ciencias de la Educación y de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Málaga, desde una pedagogía doctoral. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, 7 (9), 29-42.
- MARÉS SERRA, L., POMIÉS, P., SAGOL, C. y ZAPATA, C. (2012). *Panorama regional de estrategias uno a uno. América Latina + el caso de Argentina*. Buenos Aires: Educ.ar S.E.
- MOLINARI, A., y CAPPELLACCI, I. (2021). Currículum, evaluación y acreditación en la formación docente. Un análisis de los Planes Nacionales de Argentina. *Itinerarios Educativos*, (15), e0011.
- NOSIGLIA, M. C. (2009). Las políticas educativas como objeto de investigación: aportes de las investigaciones realizadas. En Castorina, J. A. y Orce, V. (Comp.) *Anuario del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación 2008: Facultad de Filosofía y Letras*. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires: Eudeba.
- PIOVANI, V., PAZ, A. y HUERGO, J. (2007). La formación y capacitación de los docentes. En Puiggrós, A. (Coord.), *Cartas a los educadores del siglo XXI*. Buenos Aires: Galerna.
- PORTA, L. (2010). Relatos de buenos profesores universitarios. Aportes de la investigación narrativa en la educación superior. En Pisano, M., Robledo, A. y Paladini M. (Comps.). *El estudio de la investigación educativa. Perspectivas latinoamericanas*. Córdoba: Ed. de la Universidad Católica de Córdoba.
- PORTA, L. y Aguirre, J. (2019). Narrativas (auto)biográficas en la pedagogía doctoral: formas otras de habitar los cotidianos de la formación en el posgrado universitario. *Pontos de Interrogação*, 9, 1,13-39.
- PORTA, L. y AGUIRRE, J. (2020). Usina de experiencias: políticas públicas, formación docente y Polos de Desarrollo desde las narrativas de los gestores del proyecto. *Revista del IICE*, 47, 253-269.
- PORTA, L. y FLORES, G. (2017). Investigación narrativa en educación: la expansión del valor biográfico. *Revista del IICE*, 41, 35-46.
- PORTA, L. y YEDAIDE, M. M. (2017). Una narrativa de lo descolonial para el vecindario. En Porta, L. y Yedaide, M. M. (Comps.) *Pedagogía(s) vitale(s)*. Mar del Plata: Eudem.
- RAPLEY, T. (2014). *Los análisis de la conversación del discurso y de documentos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- RICHARDSON, L. y ADAMS St. PIERRE, E. (2017). La escritura: un método de investigación. En Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (Comps.), *El arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación*. Barcelona: Gedisa.
- ROBLES, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18 (52), 39-49.
- SAGOL, C. (2011). *El modelo 1 a 1: notas para comenzar*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- SCOLARI, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Barcelona: Gedisa.

- SERRA, J. C. (2004). *El campo de la capacitación docente. Políticas y tensiones en el desarrollo profesional*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- SOLETIC, M. A. (Coord.) (2014). *Ciencias Sociales y TIC*. Buenos Aires: ANSES.
- SOUTO, M. (2016). Complejidad y formación docente. En Yuni, J. (Comp.), *La formación docente. Complejidad y ausencias*. Córdoba: Encuentro Grupo Editor.
- SUASNÁBAR, C. (2011). Las nuevas formas de regulación educativa. *Propuesta Educativa*, 36, 6-8.
- TAYLOR S. J. y BODGAN R. (1990). *La investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- TEDESCO, J. C. (2007). Las Tic en la agenda de la política educativa. En Magadán, C. y Kelly, V. (comp.) *Las TIC: del aula a la agenda política*. Buenos Aires: UNICEF.
- TEDESCO J. C., STEINBERG C. y TÓFALO A. (2015). *Principales resultados de la Encuesta Nacional sobre Integración de TIC en la Educación Básica Argentina. Programa TIC y Educación Básica. Informe general*. Buenos Aires: UNICEF
- VEZUB, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 11 (1).
- YUNI, J. A. (Dir.) (2018). *Inclusión/es en la Escuela Secundaria. Itinerarios de lo posible*. Catamarca: Encuentro Grupo Editor.

ALGUNOS INTERROGANTES SOBRE EL LUGAR DE LA CRÍTICA EN EL ABORDAJE DE LA LITERATURA ELECTRÓNICA

Fernanda MUGICA
(ISTeC) Facultad de Humanidades, UNMDP / CONICET

Resumen. En este trabajo nos interesa indagar sobre los modos de circulación y accesibilidad de las literaturas electrónicas. Para eso, nos preguntamos por los modos que tienen estas literaturas –en tanto artes inespecíficas (Garramuño 2015)– de posicionarse respecto de las instituciones artísticas –si es que adoptan, por ejemplo, un lugar marginal o excéntrico (Kozak 2017)– o proponen formas nuevas de circulación y accesibilidad que se desprenden de las propias formas tecnológicas. Si las literaturas electrónicas sólo pueden pensarse en los bordes de su propia definición, en tanto la experimentación ligada a interfaces digitales y el propio soporte digital habilitan en ellas un desplazamiento, una expansión, un corrimiento hacia otros lenguajes –visuales, sonoros, de código informático– nos cuestionamos sobre el lugar de la crítica a la hora de abordar estas prácticas. En principio, consideramos necesario problematizar –en relación con la especificidad de nuestro objeto de estudio– algunos modos tradicionales de leer (de leer “literariamente”). La necesidad de un aparato crítico diferente – otras palabras, otras categorías para adentrarse en los regímenes de significación actual– saltan a la vista. Y son las propias producciones de literatura electrónica las que nos llevan, en ocasiones, a leer sin autores, o sin obras –en términos tradicionales– para proponerse ellas mismas como instrumentos críticos además de como objetos.

Palabras clave: literaturas electrónicas, circulación, museos, repositorios, accesibilidad

Abstract. In this work we are interested in investigating the modes of circulation and accessibility of electronic literatures. For this, we ask ourselves about the ways that these literatures –as non-specific arts (Garramuño 2015)– have of positioning themselves with respect to artistic institutions –if they adopt, for example, a marginal or eccentric place (Kozak 2017)– or propose new forms of circulation and accessibility that emerge from the technological forms themselves. If electronic literatures can only be thought of on the edges of their own definition, while the experimentation linked to digital interfaces and the digital support itself enable a displacement, an expansion, a shift towards other languages –visual, sound, computer code – We question ourselves about the place of criticism when addressing these practices. In principle, we consider it necessary to problematize –in relation to the specificity of our object of study– some traditional ways of reading (of reading “literally”). The need for a different critical apparatus –other words, other categories to delve into current signification regimes– is obvious. And it is the productions of electronic literature themselves that sometimes lead us to read without authors, or without works –in traditional terms– to propose themselves as critical instruments as well as objects.

Keywords: electronic literatures, circulation, museums, repositories, accessibility

Me gustaría tomar como disparador de esta intervención un fragmento de texto que el artista digital Leonardo Solaas coloca como comentario, entre las líneas 23 y 25 de su archivo .html, al código fuente de una de sus obras:

The Spell –así se titula la obra en cuestión– es un dispositivo –dice Solaas– para la exploración aleatoria de esa *tierra de nadie* que va de una palabra a otra. Un hechizo para deletrear o deshacer (...) Un movimiento browniano (...) en los límites de un espacio semántico moldeado por el confinamiento y la pandemia (*The Spell 2020*) (La traducción es mía, ya que el texto está en inglés en el original).

Son varios los elementos que me llevan a pensar en estas palabras como una entrada posible para comenzar a formular algunos de los interrogantes que guían este trabajo. Por un lado, se trata de una obra que, en efecto, juega con los límites entre una palabra y otra, con los espacios que esas palabras ocupan y con las posibilidades de exploración y experimentación de esos lugares y límites que la web como soporte y la programación como herramienta habilitan.

Por otro lado, la propia obra incorpora un texto crítico –escrito por el artista– que se coloca en un lugar inesperado –un comentario al código fuente– y que presenta algunas claves de lectura. Además, se trata de una producción que formula en sí misma la pregunta por el espacio; por ese “espacio semántico modelado en pandemia”. Pero también por la espacialidad específica de la letra –elemento explorado desde las obras pioneras de literatura electrónica, estoy pensando por ejemplo en los *Anipoemas* de Ana María Uribe. Y, a su vez, se trata de una producción que propone un sondeo en otro espacio no tan comúnmente interrogado como es ese entre-lugar, ese intersticio entre palabras que da lugar a los constantes deslizamientos y desplazamientos del sentido que constituyen *The Spell*.

Leonardo Solaas y su artefacto computacional se preguntan por la capacidad de las palabras de estar cerca, de transformarse unas en otras, en función de sus parecidos fonéticos, pero también –y sobre todo– visuales, a partir de las coincidencias que surgen de deletrearlas. En cierta forma, también, Solaas y su artefacto computacional nos hablan de un modo de habitar el espacio cibernético y de un modo de habitar las palabras, de vivir en las palabras. Un modo de habitar que tuvo lugar y que tiene todavía, en tiempos de forzosa o no virtualidad. En resumidas cuentas, la obra de Solaas recupera al menos desde dos perspectivas el interrogante que me interesa formular aquí. ¿Cuál es el lugar, cómo pensar el espacio de la literatura electrónica? Por las múltiples virtualidades que la definen, esta interrogación podría pensarse desde varios frentes. Desde una pregunta literal, como veíamos, por el espacio de la letra en pantalla –o del código–, hasta la pregunta por sus modos de circulación y exhibición en los mundos de la literatura y el arte. Podría abordarse también desde una pregunta por los modos de habitar el espacio cibernético –los múltiples niveles en que su inscripción material solo puede pensarse en términos de deslocalización– o, también, desde la pregunta por el espacio de apertura que estas prácticas crean, generan, producen en un tejido social, en una cultura algorítmica que tiende a lo estandarizado y cerrado. Es decir, la pregunta podría formularse, en concreto, en relación con su lugar político. Por supuesto, responder a esos interrogantes excede los límites de este trabajo. Sin embargo,

detenerse en algunas de las características de las literaturas electrónicas puede ser una forma de delinear algunas respuestas posibles o de formular otras preguntas.

Escribir sobre literatura electrónica supone un movimiento que, a primera vista, puede resultar paradójico. Por un lado, la necesidad de definir, delimitar, de responder a la pregunta por el objeto (“¿qué es la literatura electrónica?”), sobre todo para distinguirla de otras prácticas (“la literatura electrónica no es un .pdf”, “la literatura electrónica no es literatura digitalizada ni arte electrónico”). Por el otro, el encuentro con una serie de producciones que no pueden pensarse sino en los límites de su propia definición. Cuando Claudia Kozak propone “leer la letra no sólo en la literatura convencionalmente considerada como tal sino también fuera de ella” (2017a, p. 44), sigue un impulso de Josefina Ludmer: el de leer nuevos objetos en los márgenes del canon. Por eso, afirma que se trata de una práctica que se sale de los bordes de lo literario, para dar lugar –y aquí dialoga también con Ticio Escobar– a “una literatura *fuera de sí*”. Una literatura “desaforada”, en tanto “ha perdido sus fueros –sus privilegios– en la cultura, debido a que ya nadie le concede el rol de gran organizadora letrada de la sociedad y, por otro lado, se desborda en deseos de letra más allá de sus *cabales*”; una literatura, en ocasiones, irreconocible y, sin embargo, “aún persistente como impulso y deseo de letra” (2017a, p. 43).

El impulso de leer la letra en producciones no convencionalmente consideradas literarias es el que me interesa retomar en este trabajo. Y respecto de una posible ubicación en una zona marginal respecto del canon, como dice Ludmer, sí me permito cuestionarme incluso si no sería necesario repensar –para este tipo de producciones– los sistemas que se derivan de nociones como centro, margen o jerarquía y darles lugar a otros, más cercanos a los que se desprenden de su propia forma técnica, como los de nodos, enlaces, comunidades, redes.

Pienso, entonces, la literatura electrónica como una práctica difícil de definir, que tiende a la inclasificabilidad y que pone en crisis –tal como afirma Florencia Garramuño respecto del arte inespecífico– ideas de pertenencia, especificidad, autonomía (2015, p. 23). Y no podemos ignorar que su definición se complejiza aún más si tenemos en cuenta que el de la literatura no es el único “fuera de lugar” que habita. La experimentación ligada a interfaces digitales y el propio soporte digital habilitan en ella un desplazamiento, una expansión, un corrimiento hacia otros lenguajes –visuales, sonoros, de código informático–, en un cruce en que ninguno de ellos queda supeditado a otro.

Para los fines de este texto, me permito dejar intacto ese movimiento paradójico y pensar, con Fisher (2018), que quizás las paradojas funcionan como emisarias de otros mundos –sin apelar a mundos necesariamente extraterrestres, sino a la extrañeza productiva que suponen unas prácticas que convierten el fuera de lugar en “un mecanismo de solidaridad y de apertura al otro” (Garramuño 2015, p. 22). La literatura electrónica es, de acuerdo con Claudia Kozak, una práctica que se genera en/por/desde/hacia dispositivos electrónicos, actualmente digitales: literatura programada en código binario, a partir de la creación o el uso de diversos *softwares*, cuya experimentación queda ligada a interfaces digitales y tiene existencia material fuera del libro (2017b, p. 223). Cuando me encuentro con producciones que exceden también esa definición, me interesa preguntarme cuáles son las torsiones particulares que asume el lugar de la literatura electrónica en tanto arte inespecífico en tiempos de Google y gubernamentalidad

algorítmica. Es decir, me interesa preguntarme por los sentidos históricos de su inespecificidad.

Algo que resulta significativo, incluso en el contexto del carácter inespecífico que destaco para este tipo de literatura, es la clara constitución de un campo. La literatura electrónica tiene lugar en relación con un conjunto de organizaciones, plataformas, repositorios que gestionan activamente su archivo y propician una serie de actividades para la indagación y definición de sus prácticas. Como si la incesante transformación de estas producciones en diálogo con lo tecnológico requiriera –quizás más que nunca– espacios de intercambio para la crítica y el pensamiento analítico –sin mencionar la enorme necesidad de una política de preservación en obras que en muchas ocasiones quedan ligadas a la fugacidad u obsolescencia programada de ciertos *softwares*, como puede ser el caso de Flash. Me refiero al conjunto de congresos, publicaciones, exhibiciones, reuniones y lecturas generadas tanto física como virtualmente por organizaciones internacionales como la ELO. O los proyectos de *Cartografía de la Literatura Digital Latinoamericana* generado en Chile por el equipo de Carolina Gainza, el *Repositorio de Literatura Digital Brasileña* gestionado por Rejane Rocha o la *Antología Lit(e)Lat* de literatura electrónica latinoamericana y caribeña a cargo de Leonardo Flores, Claudia Kozak y Rodolfo Mata.

Sin embargo, las literaturas electrónicas parecen resistirse a esos intentos de sistematización. Mario Guzmán, en su tesis sobre interfaces y modos de escritura en la intersección entre literatura digital y artes electrónicas, por ejemplo, enfatiza el hecho de que, si bien las producciones de *e-lit* se mueven libremente dentro de galerías, espacios performáticos y museos, es decir, en espacios de exhibición compartidos con las artes electrónicas, este tipo de literatura no reside en ningún medio específico o institución (2017, p.25).

En este sentido, en la página de inicio de su editorial digital Matrerita, Valeria Mussio da una caracterización posible de la literatura electrónica. Dice que, igual que un gaucho matrero que escapa de la ley de vagos, “la literatura electrónica es peligrosa para el sistema porque es un cuerpo libre recorriendo el espacio a sus anchas” (Mussio, 2020). En efecto, la literatura electrónica ha sido leída en términos de “peligro” para lo establecido, para lo estandarizado. Claudia Kozak enfatiza en relación con esto la inmensa potencialidad del carácter experimental de estas literaturas para “dar lugar a nuevas variedades de mundo”, es decir, “nuevas experiencias cognitivas y sensoriales que habilitan la construcción de sentidos alternativos respecto de los sentidos hegemónicos propios de las culturas digitales contemporáneas” (2019, p. 3). Pero Kozak no deja de poner en tensión con ese potencial disruptivo el peligro que supone a su vez el experimentalismo en la reproducción de esa “gran división” que Huyssen (2002) planteara para un contexto anterior entre lo alto y lo bajo.

La producción de Solaas es innegablemente experimental. Incluso eso queda reafirmado en el texto crítico que recuperamos como comentario al código: “allí dentro, las letras logran liberarse de sus pequeñas celdas y viven sus propias vidas, y se juntan de maneras novedosas, simplemente para ver qué pasa”. *The Spell* es parte del N° 5 de la revista *Taper*, una publicación literaria online para pequeñas piezas computacionales que se caracteriza por recibir únicamente producciones que no excedan los 2 KB, es decir, poemas computacionales muy breves, que ocupen como máximo 2048 bytes. Todos los poemas en *Taper* son software libre, es decir que es posible acceder al código, compartirlo, mezclarlo y reescribirlo.

¿Existe un puente entre esos espacios semánticos que explora Solaas y los espacios de circulación de estas obras? Porque si la experimentación digital se limita al mero juego –de palabras– quizás pierda algo de su potencia política. ¿Cuál es el lugar de la literatura electrónica? Esa tierra de nadie que va de una palabra a otra, parece respondernos Solaas desde un archivo que no se caracteriza por ser de fácil acceso. Al menos no para lectores/espectadores no especializados o, más concretamente, no-programadores. El movimiento es simple, basta con clickear sobre la obra con el botón derecho y acceder al código fuente, pero esta es una práctica que –por inesperada– se sale de los modos habituales que tanto la literatura como el arte tienen de circular.

Y así como este texto que acompaña a *The Spell* pasa desapercibido para la mayoría de los usuarios de internet, también muchas obras de literatura electrónica quedan invisibilizadas o son leídas sólo en sus transitorios observables –sólo lo que ocurre en pantalla– y no en sus diferentes niveles – pienso, por ejemplo, en la poeticidad de las cadenas de código, en las retóricas de interfaz o en sus distintos niveles de referenciabilidad–. De hecho, el artículo de Kozak citado anteriormente tiene como eje central esa “relativa invisibilidad” de la literatura electrónica en un contexto en que otras prácticas digitales tales como el *fanfiction* ganan terreno.

¿Cómo habitar esa tierra de nadie que va de una palabra a otra y que las producciones de literatura electrónica aparentemente exploran? ¿Cuál es el espacio desde el cual estas prácticas discuten los modos estandarizados de la cultura algorítmica? ¿Y cuál es el lugar de la crítica a la hora de interrogarlas y de pensar sus modos de circulación, accesibilidad y exhibición? ¿Podrá desocultar alternativas que quedan obturadas por lo *mainstream* y los modos estandarizados de relación entre tecnología y vida o por la propia dificultad del carácter experimental de ciertas prácticas?

El mismo año que Solaas crea *The Spell*, en plena crisis sanitaria mundial, Valeria Mussio y Roberto Valdivia publican de manera virtual el manifiesto “VR00M VR00M: Poesía y Aceleracionismo”. Allí proponen nuevos usos de las tecnologías en consonancia con la propuesta de precipitar procesos que el capitalismo hace surgir para empujar al sistema más allá de sus límites. A su vez, conforman un grupo de jóvenes poetas/artistas/programadores de distintos lugares de Latinoamérica –*Aceleraditxs*– que se propone pensar la literatura electrónica a partir del hackeo de sus tecnologías. Desde 2018, venían compartiendo talleres gratuitos de hyperpoesía, tutoriales para aprender a programar y generar obras a partir de la edición, mixtura y recombinación de códigos ajenos. Entre la poesía y la programación, entre el arte y la política, entre el laboratorio y la práctica curatorial, *Aceleraditxs* propone un proyecto utópico de comunalidad; es decir, modelos abiertos y colaborativos que configuran esos “mundos en común” que señalaba Garramuño en relación con las artes inespecíficas. En palabras de Anaclara Pugliese, si el arte hace política en función de los intercambios que genera, es decir, según la forma en que se relacionan sus comunidades, *Aceleraditxs* no es sólo un proyecto de literatura electrónica, es también “un laboratorio de experimentación con nuevos entramados sociales, con nuevas maneras de estar en el mundo en función de la reapropiación colectiva y poética de la infraestructura tecnológica” (2021, p. 23).

De *Aceleraditxs* surgió *Trenza*, de Eva Costello, por ejemplo. Por cuestiones de tiempo no puedo detenerme ahora, pero es otro poema parte del corpus de mi

investigación. Lo dejo de fondo. Recupero la práctica de *Aceleraditxs* porque considero que el discurso crítico que construye es capaz de correr los límites y plantear nuevas coordenadas para una experiencia comunal de la literatura y el arte. Si “la literatura hace política desde la forma” (Mussio y Valdivia 2020), la obra de Solaas trabaja explícitamente en los intersticios. *Aceleraditxs* habita y recupera esos intersticios valiéndose de las herramientas de los artistas y problematizando sus modos de sociabilidad (Bourriaud ctd Pugliese). Y lo hace dejándose guiar por poetas y programadores, por sus modos diversos de ser con la tecnología.

Este movimiento implica no sólo pensar en las operaciones de apropiación o subversión de lo tecnológico, sino también poner en diálogo dispositivos, contextos de producción y exhibición, materialidad de los objetos. El desplazamiento de las obras a la virtualidad supone un diálogo intercultural en el espacio de “una interzona nómada y desterritorializada”: un desafío que requiere de un discurso crítico para orientar la mirada y categorizar los espacios virtuales respecto de la experiencia artística (Gómez 2022, p. 51). En definitiva, un desafío que requiere construir contextos, para —como propone Rodrigo Alonso en relación con otro tipo de prácticas artísticas tecnológicas— evitar la ghettoización (2015, p. 224).

“Entrar por la literatura” propone Josefina Ludmer al inicio de *Aquí América Latina*. En nuestro caso, entrar por las literaturas electrónicas, o mejor: entrar por los lugares excéntricos en donde todavía podemos leer la letra —como la web—. Y esto implica cuestionarse desde el momento cero algunos modos tradicionales de leer (de leer “literariamente”). La necesidad de un aparato crítico diferente —de otras palabras, de otras categorías para adentrarse en los regímenes de significación actuales, como ya pedía Ludmer en 2010— salta a la vista. Y son las propias producciones las que nos llevan, en ocasiones, a leer sin autores o sin obras en términos tradicionales, para proponerse ellas mismas como instrumentos críticos además de como objetos.

Las producciones como las de Solaas insisten en visibilizar el poder que desde algo mínimo —como un resultado de búsqueda o una palabra que se predice o autocompleta— puede ejercer un algoritmo probabilístico, a la hora de definir el tipo de relación que tenemos con el mundo. Son obras que dan visibilidad a esos algoritmos, a su materialidad y modos de puntuar, que trabajan con ellos desde dentro, en un contexto en que suelen estar velados por interfaces que ocultan sus modos de funcionamiento. La potencia crítica de estas producciones es, quizás, difícil de ubicar, en tanto no hay en ellas una voz reivindicativa o de denuncia. Sin embargo, sí hay un trabajo con toda esa información que constantemente nos invade y atraviesa. En sus usos desviados de los algoritmos, en sus propuestas de otras maneras de ser con y frente a Google —mostrándolo, horadando de a poco su funcionamiento—, estas producciones operan críticamente a su medida. También desde la deslocalización, responden, con esa difícilmente ubicable potencia crítica a su minimalismo tentacular cibernético. Allí, quizás, el lugar de la crítica. Ante la ubicuidad de las redes, tomar distancia, repensar, hacer lugar al lugar que las propias producciones ya se hacen por sí mismas.

A mí me gusta pensar que estos artistas/programadores/escritores/críticos —y también muchos otros— están encontrando formas distintas de estar en las palabras. Porque escapan a los automatismos y nos hacen volver sobre ellas, desde lugares inesperados, como una web o un código informático. Porque en

su trabajo con la materialidad de internet —de sus lenguajes—, empujan y hacen lugar, dejan un espacio vacío para pensar en todas las variaciones posibles y por venir del sentido. Como en el hechizo de Leonardo Solaas. O en la *Trenza* de Eva Costello que en su espacio da lugar a una pausa, decide saltarse cualquier predicción de Google, no dejarse autocompletar, y seguir con el poema.

Fuentes

COSTELLO, E. (2020). *Trenza*. Disponible en: <https://t-r-e-n-z-a.tumblr.com/>
SOLAAS, L. (2020). *The Spell*. Disponible en: https://taper.badquar.to/5/the_spell.html

Bibliografía

- ALONSO, R. (2015). “Curaduría y arte electrónico” en *Elogio de la low-tech. Historia y estética de las artes electrónicas en América Latina*. Buenos Aires, Luna Editora.
- ANTELO, R. (2008). “El guion de extimidad” en *Crítica acéfala*. Buenos Aires, Editorial Grumo.
- ESCOBAR, T. (2004). *El arte fuera de sí*. Asunción del Paraguay. CAV/Museo del Barro y Fondec.
- FISHER, M. *Los fantasmas de mi vida. Escritos sobre depresión, hauntología y futuros perdidos*, 2018. Buenos Aires, Caja Negra.
- GARRAMUÑO, F. (2015). *Mundos en común. Ensayos sobre la inespecificidad en el arte*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- GÓMEZ, V. (2022). *La na(rra)ción de los museos*. Rosario, UNR Editora.
- GUZMAN, M. (2017). *Interfaces y modos de escritura en la intersección entre literatura digital y artes electrónicas*. Tesis de Maestría. Disponible en: <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/innova/article/view/612>
- HUYSEN, A. (2002). *Después de la gran división. Modernismo, cultura de masas, posmodernismo*. Buenos Aires, Adriana Hidalgo.
- KOZAK, C. (2019). “Derivas literarias digitales: (des) encuentros entre experimentalismo y flujos culturales masivos” en *Heterotopías, Revista del Área de Estudios Críticos del Discurso*, pp. 1-24. Escuela de Letras, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- KOZAK, C. (2017a) "Escribir la lectura: hacia una literatura fuera de sí". *Chuy. Revista de Estudios Literarios Latinoamericanos*, vol. IV, núm. 4, pp. 37-51.
- KOZAK, C. (2017b). “Literatura expandida en el dominio digital”. En *El taco en la brea*, n° 6, Santa Fe: UNL, pp. 220-245.
- LUDMER, J. *Aquí América Latina. Una especulación*, 2010. Buenos Aires, Eterna Carencia.
- MUSSIO, V. y Valdivia, R. (2020). “VR00M VR00M: Poesía y Aceleracionismo.” Disponible en: <https://www.aceleraditos.com/>
- MUSSIO, V. [@Ematrerita]. (16 de noviembre de 2020). *así como / un gaucho matrero / que escapa de la ley de vagos / la literatura / electrónica es* [Tweet]. Twitter. <https://twitter.com/EMatrerita/status/1328309266114076672>
- PUGLIESE, A. (2021). “Escribir en redes: utopías de comunalidad en *Aceleraditxs*”. En *Estudios de Teoría Literaria. Revista digital: artes, letras y humanidades*, vol. 10, n° 22, pp. 21-31.

SZENDY, P. (2016). *A fuerza de puntos. La experiencia como puntuación*, traducción de Gustavo Celedón. Santiago de Chile, Metales pesados.

RESISTENCIA INSTITUCIONAL: LA CARRERA DE ANTROPOLOGÍA EN LA UNIVERSIDAD DE MAR DEL PLATA (1971-1975)

Lucía Isabel MUÑOZ
(LARBO) Facultad de Humanidades, UNMDP

Resumen. Este trabajo tiene por finalidad presentar algunas líneas de desarrollo de la investigación que quien escribe está realizando en el marco de la beca EVC-CIN 2021. La misma tiene por objeto de estudio la Carrera de Antropología de la Universidad de Mar del Plata vigente entre los años 1968 y 1977, para elucidar las interrelaciones entre el contexto nacional de radicalización política y las transformaciones acaecidas en los ámbitos académico y científico del campo disciplinar de la antropología argentina.

Se entiende que para el estudio de la carrera se puede dividir su cronología analíticamente, por consiguiente, en esta oportunidad, se analizará desde fuentes institucionales de la Universidad, junto con testimonios de docentes y egresados de la carrera, un período más acotado, los años entre 1971 y 1975. Estos años circundan una etapa en la que un nuevo enfoque disciplinar se inscribe en la carrera marplatense: la Antropología Social. En el año 1971 el grupo de Eduardo Menéndez, un antropólogo egresado de la Universidad de Buenos Aires que elige renunciar a ella durante los episodios de censura que lleva a cabo el gobierno de la Revolución Argentina (1966-1973), se hará cargo de la carrera. Este grupo llevará a la esfera marplatense el enfoque de la Antropología Social, que estaba permeado por una mirada crítica de la realidad social y política contemporánea. Por tanto, resistirá a un contexto nacional atravesado por un acelerado proceso de conflictividad y radicalización política que la Argentina vivía entre el gobierno de Lanusse y el giro a la derecha peronista.

Palabras claves: antropología, dictadura, violencia política, Universidad de Mar del Plata.

Abstract. The purpose of this paper is to present some lines of development of the research that I am carrying out in the framework of the EVC-CIN 2021 grant. The object of the study is the Anthropology Career of the University of Mar del Plata in force between 1968 and 1977, in order to elucidate the interrelations between the national context of political radicalization and the transformations that took place in the academic and scientific spheres of the disciplinary field of Argentine anthropology.

It is understood that for the study of the career its chronology can be divided analytically, therefore, in this opportunity, it will be analyzed from institutional sources of the University, together with testimonies of teachers and graduates of the career, a more limited period, the years between 1971 and 1975. These years were a period in which a new disciplinary approach was inscribed in the Mar del Plata career: Social Anthropology. In 1971 the group of Eduardo Menéndez, an anthropologist graduated from the University of Buenos Aires who chose to resign during the censorship episodes carried out by the government of the Argentine Revolution (1966-1973), will take charge of the career. This group will bring to the Mar del Plata sphere the approach of Social Anthropology, which was permeated

by a critical view of contemporary social and political reality. Therefore, it will resist to a national context crossed by an accelerated process of conflict and radicalization of the social and political reality.

Keywords: anthropology; dictatorship; political violence; University of Mar del Plata.

§

Introducción

El presente trabajo tiene por finalidad presentar ciertas líneas de investigación que quien escribe está realizando en el marco de la beca EVC-CIN 2021. La misma tiene por objeto de estudio a la Carrera de Antropología de la Universidad de Mar del Plata vigente entre los años 1968 y 1977, contexto de profunda radicalización política. La investigación de esta carrera permitirá entender a este truncado ámbito formativo de profesionales comprometidos con la realidad del país que resultó una oportunidad para renovar concepciones teóricas y prácticas propias de la disciplina y también fue el basamento para la conformación de un espacio universitario orientado al estudio crítico del pasado indígena milenario de la región -Laboratorio de Arqueología Regional Bonaerense (LARBO)-.

En esta oportunidad se analizará un período específico del desarrollo de la mencionada carrera, los años que van de 1971 a 1975, en el cual un nuevo enfoque disciplinar se instala en la esfera de dicha carrera: la Antropología Social. Esta rama de la antropología dio una nueva orientación a la carrera en la Universidad de Mar del Plata, que hasta ese momento se nucleaba de miradas más tradicionales de la mano del enfoque de la escuela Histórico-Cultural, como veremos a continuación. En este sentido, el trabajo seguirá el lineamiento cronológico realizado por Guillermo Madrazo (1985) acerca de la historia de la Ciencia Antropológica en la Argentina, entendiendo a los períodos que atraviesan esta ponencia como de censura y retracción teórica (en torno a los años 1966 y 1972) y de subordinación de la teoría científica a la práctica política (entre los años 1973 y 1974). Así, en este trabajo se abordarán, desde fuentes institucionales de la Universidad de Mar del Plata y testimonios de docentes y egresados de la carrera de Ciencias Antropológicas, el desenvolvimiento de la misma en torno a un acelerado proceso de conflictividad y radicalización política que la Argentina vivía entre el gobierno de Alejandro Lanusse y el giro a la derecha peronista¹.

Censura y retracción teórica

¹ Este giro es entendido como la ruptura entre el líder Juan D. Perón y un sector del movimiento peronista, la Tendencia Revolucionaria, ala izquierda del peronismo. El quiebre definitivo se ve manifestado en el desencuentro entre Perón y Montoneros en la Plaza de Mayo el 1° de mayo de 1974 (Svampa, 2003). Poco después Montoneros se verá enfrentado a la agrupación juvenil denominada JP Lealtad, más próximos a sectores de la ortodoxia peronista (Buchbinder, 2005). En el ámbito universitario marplatense el grupo más cercano a la derecha peronista lo representó la Concentración Nacional Universitaria (CNU), quienes en 1975 llevan a cabo el secuestro y asesinato de María del Carmen Maggi, decana de la Facultad de Humanidades de la Universidad Católica de esta localidad (Gil, 2007).

Durante el golpe de Estado de la Revolución Argentina, que dejó al mando al General Juan Carlos Onganía en 1966, se cerraron los canales de participación política y se desarrolló una fuerte censura contra la izquierda universitaria violando el régimen de autonomía, los grandes equipos de investigación fueron desmantelados (Buchbinder, 2005). Bajo este contexto se produjo la renuncia masiva de docentes de todos los niveles, tanto de filiación liberal como marxista y estos docentes fueron reemplazados por el nacionalismo de derecha (Madrazo 1985). Los profesionales vieron esta medida como una protesta que enviaría un mensaje a la sociedad, pensaban que así se podría revertir la intervención y la modificación de la política universitaria, pero no se gestó de esta manera (Buchbinder, 2005).

Ahora bien, el régimen de Onganía no pudo lograr limitar la politización creciente de la vida académica, aunque esta constituía uno de sus objetivos centrales y justamente fue lo que motivó la intervención de julio de 1966, en la denominada “Noche de los Bastones Largos”² (Novaro, 2006). Aunque se instalaron fuerzas policiales en las facultades de todo el país los estudiantes empezaron a resistir aquellos avances autoritarios, cuestionaban las nuevas leyes y estatutos que los responsables de las casas de estudios imponían. Los jóvenes, cada vez más radicalizados, objetaban el perfil de las instituciones universitarias, por ser funcionales a los sectores dominantes y discutían la necesidad de transformarla de manera radical. Proponían una enseñanza que denunciara al sistema de explotación del hombre por el hombre, exigiendo que se dejara de proporcionar ideólogos y técnicos a este sistema de explotación (Buchbinder, 2005), este contexto permea la trayectoria de las carreras de Antropología en el país.

En la Universidad de Buenos Aires (UBA) se estaba empezando a instalar el enfoque de Antropología Social. Esta orientación hablaba de una Antropología practicada desde la crítica política y social de la realidad nacional y latinoamericana. No obstante, por aquellos años seguía siendo hegemonía el enfoque de la escuela Histórico-Cultural. Esta última tenía representantes como José Imbelloni, Marcelo Bórmida, oficial de Mussolini y Osvaldo Menghin quien estaba afiliado al Partido Nacional socialista alemán (Politis, 2022). Estas figuras practicaban la antropología desde una mirada difusionista, es decir, explicaban rasgos similares entre diferentes culturas a través de la difusión y la adopción (Valverde, 2015). Esta escuela hacía uso de términos como “culturas con técnicas retrasadas” y describían las industrias líticas de las sociedades pasadas que estudiaban como “arcaicas y grotescas”, entendían a las sociedades pasadas como básicas, desde la comparación con la sociedad occidental (Berón, 2013).

Por lo tanto, la Escuela Histórico-Cultural no remitió a problemas sociales del presente (Guber y Visacovsky, 2000). De cualquier forma, cómo se dijo previamente el enfoque de la Antropología Social, estaba empezando a instalarse. La generación involucrada con esta orientación formaba parte de

² Este episodio responde a una directiva del gobierno del Presidente Onganía, que se proponía recomponer el orden político perdido bajo la influencia del peronismo, con lo cual la democracia fue duramente golpeada por el autoritarismo (Amaral, 1999). En este sentido las universidades fueron consideradas como promotoras de una cultura disolvente y como nido de subversión: se intervinieron las universidades nacionales y la policía ocupó las facultades generando una importante represalia durante la llamada “Noche de los Bastones Largos”, el 29 de julio de 1966, momento en que cientos de estudiantes y docentes de la Universidad de Buenos Aires, fueron apaleados durante la protesta contra la intervención en dicho establecimiento (Novaro, 2006).

proyectos e instituciones con perspectivas novedosas, con abordajes interdisciplinarios contribuyendo a la apertura de nuevas miradas y volcando el estudio de las sociedades desde líneas de reciente implementación por aquel entonces, como el estructuralismo, el estructuralismo funcionalista y el neomarxismo (Valverde, 2015). La Noche de los Bastones Largos interviene ese desarrollo y vuelve utópica la consolidación de una orientación identificada con un quehacer académico comprometido con el destino de país contestatario en la UBA (Guber y Visacovsky, 1998).

Entonces, con el golpe de Estado de 1966, Marcelo Bórmida adquiere el predominio absoluto en la Universidad de Buenos Aires y esta nueva generación orientada a la Antropología Social se vio obligada a buscar rumbos alternativos. Un grupo de esta generación fueron quienes reorganizaron la carrera de Antropología en la Universidad Provincial de Mar del Plata y la volvieron casa de un quehacer científico crítico y cuestionador, al menos por un tiempo.

La primera carrera de antropología en Mar del Plata

Como se explicó previamente, el estudiantado a nivel nacional estaba empezando a cuestionar ciertas leyes que las autoridades universitarias buscaban imponer. Este movimiento estudiantil fue amenazante para el poder político lo que llevó, entre otras razones, a la necesidad de diversificar el sistema universitario para frenar de alguna manera ese movimiento. Con lo cual, se crearon nuevas universidades en el ámbito público atendiendo al programa llevado a cabo por Alberto Taquini (Buchbinder, 2005). La formación de la Universidad Nacional de Mar del Plata se encontraba contemplada en aquel plan llevado a cabo.

La Universidad contaría con diferentes facultades y carreras, entre ellas la Carrera de Licenciatura en Ciencias Antropológicas. Esta carrera se creó el 7 de julio de 1968 y formó parte de la estructura académica de la Facultad de Humanidades, cuyo decano era José Antonio Güemes. Este último, un supuesto ex militar que dirigió la carrera de Antropología desde una mirada nacionalista, a la que también adherían otros miembros del equipo docente que la conformaban (Gil, 2006). Esta primera fundación, será sarcásticamente tildada de ilegítima por verse relacionada con un pasado del que muchos de sus refundadores buscaron desafiliarse, ya que la carrera se vería impregnada del paradigma de la escuela Histórica-Cultural (Gil, 2006; 2010). Güemes se decía descendiente del caudillo salteño Martín Miguel de Güemes (1785-1821), y por otro lado, se consideraba discípulo de José Imbelloni.

Testimonios de quienes cursaron con este profesional dan cuenta de que era una persona excéntrica y autoritaria, con una actitud arbitraria respecto de sus estudiantes, que solía burlarse de ellos si actuaban de forma ajena a su pensar (Gil, 2006). Pronto, la carrera se empezó a vaciar de estudiantes, bajaron los niveles de inscripción y se empezó a contemplar su cierre (Menéndez, 2011). Por lo tanto, cuando el cargo de Güemes quedó cesante, en 1971, se produjo un vacío que sería llenado por el enfoque que había sido desterrado en la carrera de Antropología en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, la Antropología Social.

La nueva orientación se realizó bajo la jefatura de Eduardo Menéndez, licenciado en Antropología de la UBA y uno de los tantos renunciando a su cargo en aquella universidad durante la denominada “Noche de los Bastones Largos”. La llegada

de Menéndez a la carrera de Antropología en Mar del Plata, se desarrolló durante el gobierno de facto del General Lanusse, y es aquí que se empieza a registrar una reactivación de la actividad científica teórica y práctica a nivel nacional (Madrado, 1985). Menéndez sería convocado por un compañero de la Universidad del Salvador, en la que se encontraba enseñando, para rearmar la carrera marplatense de Antropología, ya que, parafraseando lo que él mismo comenta en una entrevista para el Ciclo de Encuentros “Trayectorias”, no había muchos inscriptos y se estaba contemplando su cierre (Menéndez, 2011).

Menéndez realiza una reestructuración de la carrera bajo análisis; volcando el plan de estudios anterior hacia uno en el cual se integrasen los conceptos de “situación colonial” y “clases subalternas” (Menéndez, 2011), empapando a la Carrera de Antropología de la Universidad de Mar del Plata con la disciplina de Antropología Social, la cual permanentemente dialogaba con el presente en un análisis y compromiso con la realidad argentina y latinoamericana del momento (Guber y Visacovsky, 2000).

En este contexto, la carrera pasará a contar con dos orientaciones: una en Antropología Social y otra en Arqueología, sin embargo, todos los ingresantes, no importaba por cuál de ellas decidieran inclinarse, tendrían que cursar un ciclo básico, el cual tenía como materia clave a “Introducción a las Ciencias Antropológicas”, esta materia contaba entonces con una multitud de estudiantes cursándola. El propio Menéndez, y las docentes que había convocado para formar parte del equipo, María Rosa Neufeld y Mirtha Lischetti, fueron quienes se hicieron cargo de esta asignatura desde abril de 1971.

Este equipo formuló una redefinición importante dentro de la enseñanza antropológica en el entorno universitario, ya que dejaron de lado el paradigma Histórico-Cultural, en la que algunos de ellos se habían formado, y encarnaron un proyecto de una profunda reflexión de la sociedad nacional y del mundo contemporáneo. Sin embargo, dicho proyecto académico e intelectual les costaría sus puestos de trabajo dentro de la enseñanza universitaria el exilio.

Resistencia y subordinación, de la teoría a la práctica política

El Licenciado Menéndez, en la entrevista que realiza para el Ciclo de Encuentros: “Trayectorias” (2011), da cuenta de que la carrera comenzará a adquirir un número mayor de inscriptos, en comparación con los años anteriores, sin embargo no desconoce que esto se da dentro de un proceso de radicalización política a nivel nacional que alcanzaba a la ciencia y a su desarrollo, ya que para finales de los años sesenta y principios de los setenta, la Argentina vivió un acelerado proceso de conflictividad que movilizó a diferentes sectores de la sociedad (Seminara, 2018). En este sentido, uno de los deseos que acompañó al campo sociopolítico fue el de transformar el mundo, este clima atravesó a estudiantes y docentes de la carrera bajo análisis:

(...) el plan de estudios que hizo Menéndez estaba muy permeado por el contexto, absolutamente, de hecho hubo materias que nosotros tuvimos como las etnografías, Americana I y II, que no veíamos realmente etnografía sino lo que veíamos era, por ejemplo, los populismos en América Latina, veíamos peronismo, varguismo (comunicación personal, 20 de septiembre de 2019).

Esta entrevistada (alumna de la carrera durante 1970 a 1975) da cuenta de cómo las materias podían aparentar desde la base teórica una cosa, pero el contenido real se encontraba de cierta forma disfrazado para poder abordar otras cuestiones que, en cierto sentido, al contexto que les tocaba transcurrir le resultaba amenazante. Al respecto, la antropóloga María Rosa Neufeld (2012), en una entrevista para el referido ciclo Trayectorias, da cuenta de que "...las materias tenían el mismo nombre, nombres tradicionales, poco sospechosos, porque era época de dictaduras (...) Y con el mismo nombre de las materias de Buenos Aires, de pronto los contenidos eran totalmente distintos...". Ella fue docente de la materia Etnografía Extra-americana e indica que: "Fue realmente una experiencia muy interesante de crítica de los conceptos de la antropología y de inserción desde la antropología en lo que estaba pasando en la Argentina" (Neufeld, 2012). La crítica hacia el presente estaba permanentemente abordada en esta carrera con docentes y alumnos completamente interesados e involucrados al respecto de lo que estaba ocurriendo a nivel nacional e internacional.

Este equipo docente que tomó las riendas de la transformación de la carrera de Antropología lo hizo a sabiendas de un contexto político específico:

Ese equipo es el que después toma las decisiones pero eso lo hace en un contexto muy particular [...] el contexto de crítica social, la conceptualización del paradigma de la violencia, de la transformación con el uso de la violencia [...] obviamente que entramos con Lanusse [...] esto acompaña todo ese proceso. (Comunicación personal, 20 de septiembre de 2019).

"Mar del Plata era un baño de sangre" (comunicación personal, 15 de julio de 2019), puntualizó una de las entrevistadas, en aquel entonces la Argentina toda lo era. El gobierno de la Revolución Argentina no logró deteriorar la politización que nucleaba al ambiente académico, ya que, como se mencionó previamente, los estudiantes y docentes resistieron los avances de este gobierno represor, se movilizaban en contra de las leyes y estatutos propiciados por él, manifestándose en contra de lo que consideraban la anulación del cogobierno y la autonomía universitaria, al mismo tiempo, se mostraban disconformes con las partidas presupuestarias asignadas a las casas de estudios como así también con los aumentos en los servicios brindados: el aumento en el costo de los comedores impulsó movilizaciones en 1967 y 1968 en Córdoba y en universidades del Nordeste. Las manifestaciones terminaban con estudiantes detenidos, encarcelados e incluso asesinados (Buchbinder, 2005). Sin embargo, los reclamos estudiantiles no sólo tenían que ver con cuestiones en torno a reformas universitarias, el movimiento estudiantil de aquellos años sesentas comprendía la necesidad de generar un frente antioligárquico y antiimperialista, estableciendo como fundamental la unidad entre obreros y estudiantes en la lucha contra la dictadura, esta se desplegó en mayo de 1969 durante el llamado Cordobazo (Sarlo, 2001).

En Mar del Plata la situación no era diferente, los estudiantes de las facultades de Ingeniería, Humanidades y Arquitectura se mantuvieron en conflictos constantes ligados a irregularidades académicas, sobre todo por la falta de concursos, pero las autoridades de la Universidad Provincial mostraron un inexistente contacto con los estudiantes, manteniéndolos al margen de toda

decisión, enardeciendo aún más al movimiento estudiantil (Ladeuix y Reclusa, 2019). Durante el año 1970 el conflicto en torno al llamado a concursos se mantuvo y continuó al año siguiente, aunque también se sumaron otras irregularidades: problemas edilicios en la Facultad de Ingeniería y la disolución del Consejo Académico que generó descontento en la Facultad de Humanidades. Así los reclamos continuaban y se ponían en consonancia con sucesos de alcance nacional como fueron las protestas en adhesión al “viborazo”, ocurrido en Córdoba el 15 de marzo de 1971, como consecuencia de estas los locales de la Concesionaria IKA/Renault, Sunsex SRL, la agencia Chevrolet de Navarro Hnos. y el local de Gancia terminaron con sus vidrieras apedreadas (Nievas y Bonavena, 2007).

La crisis universitaria no daba tregua y los estudiantes pedían por la eliminación de las sanciones que se les imponían al enfrentarse en contra del funcionamiento de la Universidad Provincial. En torno a esto, el 6 de diciembre de 1971 se llevó a cabo una asamblea en la Facultad de Arquitectura, la misma fue interrumpida por un grupo de personas provistas con armas de fuego, cadenas y varas de hierro, los disparos comenzaron y la estudiante de primer año Silvia Ester Filler fue asesinada (Nievas y Bonavena, 2007). De esta forma, si el Cordobazo sería entendido como el punto de inicio del proceso de agrupación y politización del estudiantado nacional (Díaz, 2019), el asesinato de Silvia Filler se convertiría, con el correr de los años, en el hito fundante de la historia de la violencia política en Mar del Plata (Ladeuix y Reclusa, 2019). Así lo recuerda una de las estudiantes entrevistadas: “[...] tengo como un hito cuando la matan a Silvia Filler, me acuerdo, fue terrible, en el '71, y ahí empezó... Por lo menos para mí fue un antes y un después [...]” (comunicación personal, 20 de septiembre de 2019).

No mucho tiempo después se produjo nuevamente la llegada del peronismo al poder con el emblema de las universidades como centros de una auténtica revolución cultural (Burchbinder, 2005). El Ministro de Cultura y Educación del gobierno de Héctor Cámpora, Jorge Taina, impulsó la “Nueva ley para la Revolución Cultural” que bajo la consigna de la Liberación Nacional exigía poner a las Universidades Nacionales al servicio del pueblo. Gustavo Politis (1992) reconoce que, en esta etapa, se produce un impulso a las ciencias sociales y a su vez una politización de la antropología. Por otra parte, se procedió a expulsar a aquellos docentes que se identificaron abiertamente con el gobierno de la Revolución Argentina y ahora la izquierda peronista controlaría las principales universidades y en ellas, como se ha indicado previamente, el análisis político se entremezcló en los claustros con la discusión académica (Politis, 1992; Buchbinder, 2005).

Así por un breve período de tiempo entre 1973 y mediados de 1974 se realizan “experimentos pedagógicos y políticos” (Sarlo, 2001:76), entre ellos la supresión de calificaciones numéricas, la generalización de las promociones sin exámenes o la evaluación grupal (Rodríguez, 2014), como también la instalación de cátedras dedicadas a la problemática latinoamericana y tercermundista, esto se planteaba al calor de la masificación de la vida universitaria que a su vez venía potenciando sus aristas críticas dentro de una coyuntura donde la política invadía al conjunto de las prácticas profesionales y culturales (Krotsch, 2002). En este sentido el clima imperante era de un posible futuro diferente, libre de imperialismo.

En la Universidad Provincial de Mar del Plata, el Ministro de Educación de la Provincia de Buenos Aires, Alberto Baldrich, nombró a Julio Aurelio en el cargo de rector de la institución. La universidad también estaba pasando por el proceso de transformación en concordancia con los lineamientos nacionales y así se planteó la revisión de los contenidos para ponerlos en sintonía con el nuevo gobierno popular. Si bien este proceso no se dio sin conflictos, no se puede negar que fue un período marcado por el claro triunfo para la izquierda peronista (Díaz, 2019).

La disciplina de antropología social también se vio permeada por este contexto, a nivel nacional se buscó darle a la carrera un enfoque más práctico y participativo, es decir se impulsaba a aquellos que estudiaran la disciplina a ser realmente antropólogos comprometidos con los problemas sociales contemporáneos (Politis, 1992). Sin embargo, este impulso no necesariamente se vio reflejado en la carrera de Antropología de Mar del Plata, en la cual se presentaba cierta inquietud respecto de llevar adelante tareas de campo propias del ámbito antropológico. Así Menéndez (2011) señala que sus estudiantes “[...] a medida que avanzan en la carrera, solicitan no sólo información y reflexión, sino comenzar, allá por 1973-1974, a pedir congruentemente la realización de investigaciones [...] que implicarán trabajo de campo.” Menéndez (2011) explica que intentó llevar a cabo esta tarea, pero el contexto hostil en que se desarrollarían lo lleva a disentir y frenar esta posibilidad, ganándose el rótulo de no ser realmente un antropólogo social: “[...]lo que traté es de no exponer a los chicos más allá de lo que ya estaban expuestos”. Por otra parte, una de las graduadas en Antropología Social, cuestionada sobre la renuencia a este tipo de actividad, indica que el trabajo de campo era cuestionado por los estudiantes, quienes durante este período presentan un rol activo dentro y fuera del ámbito universitario,

[...] quizás, Menéndez no tanto, el intentaba darnos herramientas, pero llegó un momento que se le fue de las manos [...] para él era importante el trabajo de campo, siempre con la salvedad de quién se apropia de los resultados [...] (Comunicación personal, 20 de septiembre de 2019).

La formación de los estudiantes, en su mayoría involucrados con alguna organización política, no sólo se gestaba de forma activa, sino que también se veía marcada por el contexto político que la Argentina transitaba. Así el desarrollo de las actividades de campo es puesto de manifiesto como una situación de tensión, en sus memorias se refleja que había serias dudas sobre cómo llevarlo a cabo. Se lo miraba con cierto recelo no sólo porque se temía poner en riesgo la vida de estudiantes y docentes encargados de dichas actividades, sino también por la manipulación de sus resultados.

En cuanto a la orientación en Arqueología, la carrera contaba con Floreal Palanca, un arqueólogo que reemplazó a Guillermo Madrazo en 1972 en la dirección del Instituto de Investigaciones Antropológicas de Olavarría (creado por este último en 1969) y que ligó teóricamente a esta orientación con la institución mencionada anteriormente. Así, la orientación en Arqueología también se vio atravesada por una mirada alternativa a la hegemónica impartida en la UBA. Madrazo, otro de los científicos renunciando a su cargo docente en la UBA en épocas de Onganía, consolidó una propuesta crítica sobre las conjeturas

realizadas por Osvaldo Meghin y Marcelo Bormida quienes estaban enfocados en teorías difusionistas y que habían sido el marco referencial de la arqueología pampeana en esos años (Mazzanti, 2005).

Este equipo docente consolidó un plan de estudios que tomaba profunda distancia con las teorías tradicionales respecto de cómo se entendía y trabajaba la Ciencia Antropológica. Es así que, la carrera de Licenciatura en Ciencias Antropológicas en Mar del Plata se nucleaba de una mirada crítica respecto de la realidad argentina y latinoamericana del pasado y del presente con docentes y estudiantes conscientes e involucrados con esa realidad, quienes resistían los avances autoritarios. Pero todo ello se desmorona una vez que el denominado giro a la derecha peronista trastoca los órganos de gobierno universitario.

Ataque frontal hacia las ciencias sociales

En las postrimerías de 1974, Oscar Ivanisevich, identificado con el sector más conservador del peronismo, sería designado como Ministro de Educación, así la represión política en las universidades se ve manifestada con las restricciones al ingreso universitario, cesantías, detenciones, fugas del país, etc. (Madrado, 1985; Buchbinder, 2005). En el ámbito provincial, con el giro a la derecha peronista, se produce la salida del nacionalista Alberto Baldrich del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, en su lugar se nombrará a Tomás Bernard, poniéndose fin a la presencia de la Juventud Peronista en las autoridades universitarias marplatenses y, a partir de ese momento, se dará lugar al sector peronista más ortodoxo, empezarán a nombrarse a distintas figuras con estrecha relación a la derecha peronista (Díaz, 2016). Para este momento la organización Concentración Nacional Universitaria (CNU), que hasta entonces había estado operando mayoritariamente dentro del ámbito de la Universidad Católica, empieza a cobrar mayor hegemonía dentro de la estructura de la futura Universidad Nacional (Gil, 2007) y empiezan a integrarse como empleados en distintas dependencias de la universidad (Díaz, 2019).

Mar del Plata bailaba acorde a un clima nacional, agrupaciones parapoliciales, entre ellas la Triple A, estaban accionando mientras que una gran cantidad de estudiantes, quienes habían sostenido el proyecto universitario promulgado en marzo de 1973, tuvieron que pasar a la clandestinidad e incluso abandonar la militancia para sobrevivir a un autoritarismo cada vez más violento (Buchbinder, 2005). Así, en marzo de 1974 Ernesto Piantoni, quien fuera señalado como líder de la CNU fue asesinado y en represalia la organización llevó a cabo una serie de secuestros entre ellos el de la decana de la Facultad de Humanidades de la Universidad Católica, María del Carmen "Coca" Maggi quien luego fue asesinada por estos, simbolizando el punto más álgido de la represión de la derecha peronista (Gil, 2007).

Inmersa en este contexto, la carrera de Antropología de la Universidad de Mar del Plata no escapa a los profundos giros políticos que se desarrollan y que se traducen en una escalada de violencia política que, como se ha visto, irá tomando dimensiones cada vez más intensas (Gil y Díaz, 2014). Conforme con lo expresado, la nueva gestión universitaria no ve con buenos ojos la enseñanza impartida por la carrera de antropología, y en consecuencia se iniciará su proceso de cierre en 1975 y el equipo docente que la dirigía (Menéndez, Lischetti y Neufeld) empieza a ser desplazado.

Para octubre de 1975 se crearía la Universidad Nacional de Mar del Plata, constituida sobre la base de la Universidad Provincial de Mar del Plata y la Universidad Católica “Sella Maris”, así en ella se integrarían las facultades de Arquitectura y Urbanismo, Ciencias Agrarias, Ciencias Económicas, Derecho, Humanidades, Ingeniería, Turismo y la Escuela de Ciencias de la Salud (Reynoso, 2019), y con la nacionalización de la Universidad se planteó la necesidad de reorganizar el plantel docente de las distintas cátedras y departamentos. De acuerdo a este propósito, se aprueba la Resolución de Intervención N° 17, la cual tenía por objetivo la revisión de las orientaciones de las distintas carreras que se cursaban en base a “los nuevos requerimientos profesionales y los temas prioritarios que se derivan de la doctrina social del actual Gobierno”. En esta misma resolución se propone la limitación de una gran cantidad de cargos docentes de distintas asignaturas de la carrera de Antropología, aunque las resoluciones anunciadas de estas limitaciones seguirán publicándose.

En junio, la Resolución de Decanato N°212, se acusa a la cátedra de “Introducción a las Ciencias Antropológicas” de no dictar las suficientes clases para respetar el cronograma y programas respectivos y, comprende que esto “[...] crea un clima de incertidumbre y de desmoralización entre los estudiantes, y sabotea objetivamente los programas de normalización de la Facultad a la que estamos todos abocados”. De esta forma, se decide la limitación de los docentes involucrados en ella: el Licenciado Eduardo Luis Menéndez y las Licenciadas Mirtha Elena Lischetti y María Rosa Neufeld. Además, en ese mismo mes, la Resolución de Decanato N° 214 limita los cargos de estos profesores en la asignatura “Etnología General Sistemática” y, a partir de este momento, ya no estarán presentes en el plantel docente que se enuncie en las consecutivas resoluciones. Menéndez (2011) enuncia que “La presión, y algunas cosas más graves, condujo a que tuviera que renunciar a la dirección de la carrera”. Por su parte Mirtha Lischetti (2011), en una entrevista para la serie ya mencionada, explica “[...] ya en el ‘75 dejamos de ir, después de que asesinen al que en ese momento era el director del Departamento de Ciencias de la Educación en Mar del Plata, ahí dejamos de ir [...]”. El miedo de poder verse alcanzados por el tumultuoso contexto de aquellos años setenta los obliga a despedirse de una experiencia que Lischetti tilda de maravillosa. Así, mientras que Neufeld opta por el ostracismo interno, tanto Menéndez como Lischetti se refugian en el exterior, el primero en México y la segunda en Argelia.

Este espacio pedagógico universitario fue el reflejo del grado de confrontación y fragmentación que atravesaba la sociedad. En la Facultad de Humanidades, la Resolución de Decanato N° 345 del 7 de agosto de 1975 señalaba acerca de “la deformación que ha sufrido la enseñanza universitaria a causa del abuso que se ha hecho de ideas y teorías ajenas a nuestra cultura nacional”, consideraba que:

[...] las personas conscientes del daño que se ha hecho durante años y años de prédica liberal, marxista, anarquizante y siempre contraria a los altos intereses de la Nación, más si ocupamos posiciones directivas en la estructura educacional, debemos arbitrar los medios de combatir ese mal que puede ser irreparable (Resolución de Decanato N°345, 7 de agosto, 1975).

Ese mismo día, la Resolución de Decanato N°346 concluyó reformar los planes de estudios y reestructurar la facultad misma, alegando que sólo había carreras de Ciencias Sociales, ninguna de humanidades. Por tanto, según indicaba esta misma resolución, se debía realizar un proceso de unificación, de humanización de las Ciencias Sociales y de volcar la realidad social a los estudios humanísticos. A su vez, como forma de alentar la interdisciplinariedad y la coherencia con la necesidad de la zona y el acompañamiento con los intereses de la Nación en el proceso de Liberación Nacional, se resolvió dejar sin efecto los planes de estudios vigentes y cambiar el nombre a la Facultad de Humanidades por el de Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. En estas transformaciones, sólo se mencionaba a la orientación en Antropología Social como una de las Licenciaturas en Ciencias Sociales oficiadas por dicha facultad y nada se dijo acerca de qué ocurriría con la orientación en Arqueología, pese a que se siguió desarrollando de acuerdo con las informantes entrevistadas.

A esto le siguió una reconfiguración del plantel docente de la Facultad de Humanidades, por lo que la Resolución de Decanato N° 569, del 16 de diciembre de 1975, presentó más de treinta carillas con nombres de licenciados y profesores limitados en sus respectivos cargos. De estos docentes, dieciséis corresponden a la carrera de Antropología. Seis días después, la Resolución de Decanato N°575 anunciaba la apertura a inscripciones para el año entrante de las carreras de Ciencias de la Educación, Psicopedagogía, Filosofía, Geografía, Inglés, Ciencias Ambientales, Letras y los postgrados de Ciencias Políticas y Sociología. Con este acto, la inscripción a la carrera de Antropología quedó anulada a partir de entonces. La resolución justificó la convocatoria a inscripciones como prioritarias “en relación a las necesidades zonales y el país todo”. La Licenciatura en Antropología, de la Universidad Nacional de Mar del Plata, lejos estaba de ser una prioridad para el país, cuyos contenidos críticos de la sociedad argentina no fueron contemplados como positivos por la derecha peronista, la que pese a alegar que no se restringiría la transmisión de ideas no escapó de modo alguno a esta lógica represiva.

Claro está, no sólo los docentes fueron víctimas de este proceso de anulación de la carrera, sino también lo fueron los estudiantes, quienes tuvieron que sortear estos obstáculos y verse atravesados por la imposibilidad de continuar sus estudios de forma normal y que incluso no pudieron desarrollar la ciencia:

[...] y nos vamos todos, nos vamos yendo todos, cuando la cosa se empieza a poner mal. [...]rindo la última materia y quince días después me rajo del país [...] Y una de las últimas materias la rindo con un compañero nuestro, de la derecha, con un revólver en la cintura [...] me acuerdo hasta el día de hoy a ese alumno con un revólver en la cintura, ese era el nivel de beligerancia, en donde la cosa ya está absolutamente marcada” (Comunicación personal, 15 de julio de 2019).

Esta graduada, quien además militaba en el movimiento Juventud Universitaria Peronista (JUP), en 1975 termina su carrera y decide irse del país debido al riesgo que su vida corría. A su regreso, en plena dictadura, no pudo ejercer la Licenciatura en Antropología Social, puesto que temía que se la relacionara con aquella ciencia y su militancia política. Sin embargo, su compañero, quien sostenía un arma en la cintura del pantalón, recibió un cargo de Profesor Titular

a fines de 1975 en la Carrera de Antropología de la Universidad Nacional de Mar del Plata (Resolución de Decanato N° 570, 16 de diciembre de 1975).

Conclusiones

En este trabajo se ha buscado ahondar sobre el desarrollo de algunas discusiones en el marco de la beca, que quien escribe se encuentra realizando. En este sentido, se ha presentado parte del análisis de un período signado por la radicalización política a nivel nacional desde la esfera académica en torno a la Carrera de Licenciatura en Antropología de la Facultad de Humanidades de la entonces Universidad Provincial de Mar del Plata, indagando acerca de cómo se gestó el desarrollo del enfoque de Antropología Social dentro de este contexto. Por lo tanto, se ha dado cuenta respecto de que este enfoque fue expulsado de la Universidad de Buenos Aires, por resultar poco a fin a las líneas de investigación que las autoridades políticas de aquellos años entendían cómo adecuadas de desarrollar, y correrá la misma suerte en Mar del Plata.

Cómo se ha expresado a lo largo de este trabajo, parte de la generación que renunció a sus cargos en la UBA, fueron quienes reformularon el plan de estudios en la carrera de Antropología de Mar del Plata. Estos docentes estaban políticamente comprometidos con la realidad del país y tuvieron que sortear una serie de dificultades para el desarrollo de la disciplina con un final casi anunciado: la carrera fue desmantelada y estos docentes se vieron obligados a abandonar sus puestos de trabajo una vez que la ortodoxia peronista toma el mando de las universidades. Así el devenir de la carrera de Antropología se vio completamente permeada por el contexto que atravesó su desarrollo, el cual rigió la manera en que la carrera se desarrolló, imposibilitando el llevar a cabo ciertas actividades, como las tareas de campo. Sin embargo, se plantea la idea de resistencia institucional frente a este contexto ya que este plan de estudios planteaba un contenido teórico crítico disfrazado, es decir, presentaba nombres de asignaturas poco sospechosas pero los contenidos abordados planteaban discusiones que eran para el contexto de violencia política realmente controversiales, es decir, los docentes y estudiantes involucrados en la carrera intentaron sortear las instancias de censura.

La carrera de Antropología en la localidad de Mar del Plata entre los años 1971 y 1975 fue particular por el enfoque bajo el que se dictaban las distintas asignaturas, pero este desarrollo no se gestó sin altibajos, los cuales corresponden a una escalada de violencia política, propia de la época, que alcanza completamente al ámbito académico. El cierre de esta carrera será una de las deudas heredadas por el retorno a la democracia en 1983.

Fuentes

Institucionales:

Resolución de Intervención N°17. Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Humanidades, 14 de abril, 1975.

Resolución de Decanato N°212. Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Humanidades, 13 de junio, 1975.

Resolución de Decanato N°214. Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Humanidades, 13 de junio, 1975.

Resolución de Decanato N°345.Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Humanidades, 07 de agosto, 1975.

Resolución de Decanato N°346.Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Humanidades, 07 de agosto, 1975.

Resolución de Decanato N°569.Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Humanidades, 16 de diciembre,1975.

Resolución de Decanato N°570.Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Humanidades, 16 de diciembre, 1975.

Resolución de Decanato N°575. Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Humanidades, 22 de diciembre, 1975.

Orales:

Comunicación personal, 20 de septiembre, 2019, Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina.

Comunicación personal, 15 de julio, 2019, Mar del Plata, Argentina.

Hirsch, M.; Gesteira, S. & Torres Agüero, S. (Productoras). (2011). Ciclo de Encuentros "Trayectorias": Encuentro con Eduardo L. Menéndez. Argentina. Recuperado de <http://www.cgantropologia.org.ar/trayectorias-22-eduardo-l-menendez>

Hirsch, M.; Gesteira, S. & Torres Agüero, S. (Productoras). (2012 b). Ciclo de Encuentros "Trayectorias": Encuentro con María Rosa Neufeld. Argentina. Recuperado de <http://www.cgantropologia.org.ar/trayectorias-24-maria-rosa-neufeld>

Bibliografía

- AMARAL, S. (1999). De Perón a Perón (1955-1973). En: *Nueva Historia de la Nación Argentina*, Tomo VII, (325-360). Buenos Aires: Planeta.
- ANSALDI, W. y ALBERTO, M. (2014). *Muchos hablan de ella, pocos piensan en ella. Una agenda posible para explicar la apelación a la violencia política en América Latina*. En Ansaldi, W. & Giordano, V. (Coords.): *América Latina: tiempos de violencias*. (27-45). Buenos Aires: Ariel.
- BERÓN, M. (2013) La Arqueología del sector occidental de la región Pampeana. Trayectoria y reposicionamiento respecto a la arqueología nacional. *Revista del Museo de la Plata*. ,13 (87), 7-30.
- BUCHBINDER, P. (2005). *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- DÍAZ, A. (2019). *Los setenta*. En: Bartolucci, M (Comp.) *Universidad Nacional de Mar del Plata. Antecedentes, proyectos y trayectorias*. (163-196). Mar del Plata: Eudem.
- GIL, G. (2006). Ideología, represión e investigación de campo. La carrera de Antropología de Mar del Plata. *Anuario de Estudios en Antropología Social, CAS-IDES*, 3, 53-73.
- GIL, G. (2007). Una experiencia universitaria frustrada. Persecución y represión antes del golpe en la Universidad de Mar del Plata. *Sociohistórica: Cuadernos del CIS*. (21-22), 91-119.
- GIL, G. (2010). Tradición y culturalismo. José Antonio Güemes y los inicios de la antropología en la Universidad de Mar del Plata. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 22, 101-103.

- Gil, G. & Díaz, F. (2014). "Continuidades, 'orden' y 'despolitización'. La Universidad Nacional de Mar del Plata en los años de dictadura (1976-1983)". *PolHis*. Año 7, No 14, pp. 208-235.
- GONZALEZ CALLEJA, E. (2017). *Asalto al Poder. La violencia política organizada y las ciencias sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- GUBER, R. & VISACOVSKY, S. (1998) Controversias filiales: la imposibilidad genealógica de la Antropología Social de Buenos Aires. *Relaciones* (TOMO XXII Y XXIII), 25-54.
- GUBER, R. & VISACOVSKY, S. (2000). La Antropología social en la Argentina de los '60 y '70. Nación, marginalidad crítica y el «otro» interno. *Desarrollo Económico-Revista de Ciencias Sociales*. 40, (158), 289-316.
- KROTSCH, P. (2002) *La Universidad cautiva. Legados, marcas y horizontes*. La Plata: Al Margen.
- LADEUIX, J.I. y RECLUSA, A. (2019) *La educación universitaria en Mar del Plata (1958-1976)*. En: M. Bartolucci (Comp.) *Universidad Nacional de Mar del Plata. Antecedentes, proyectos y trayectorias*. (53-102). Mar del Plata: Eudem.
- MADRAZO, G. (1985). Determinantes y orientaciones en la antropología argentina. *Boletín del Instituto Interdisciplinario Tilcara*.1, 13-56.
- MAZZANTI, D. (2005). La institucionalización de la arqueología en Olavarría. *Revista Andes*, 16:127-143.
- NIEVAS, F. y BONAVENTA, P. (2009) *El movimiento estudiantil marplatense*. En: .Bonavena, P; Califa, J.S.y Millán, M. (Comps.) *El movimiento estudiantil argentino. Historias con presente*. Buenos Aires: Ediciones Cooperativas.
- NOVARO, M. (2006). *El fracaso democrático y el triunfo de las "soluciones drásticas", 1969-1976*. En Novaro, M. *Historia de la Argentina Contemporánea de Perón a Kirchner* (45-89). Buenos Aires: Edhasa.
- POLITIS, G. (1992). *Política Nacional, Arqueología y Universidad en Argentina*. En Politis, G. (Ed.): *Arqueología en América Latina Hoy* (70-87). Colombia: Biblioteca del Banco Popular.
- REYNOSO, D. (2019) *El largo camino desde su creación a su normalización*. En: Bartolucci, M. (Comp.) *Universidad Nacional de Mar del Plata. Antecedentes, proyectos y trayectorias*. (107-148). Mar del Plata: Eudem.
- RODRÍGUEZ, L. (2014). La universidad durante el tercer gobierno peronista. *VIII Jornadas de Sociología de la UNLP*, Ensenada, Memoria Académica.
- SARLO, B. *La batalla de las ideas (1943-1973)*. Buenos Aires: Planeta.
- SEMINARA, L. (2018) *Las organizaciones armadas en la historia reciente argentina. Alcances y proyecciones de un recorrido historiográfico*. En Aguila, G., Luciani, L., Seminara, L. y Viano, C. (comps.). *La Historia de la Argentina Reciente en Argentina. Balance de una historiografía pionera en América Latina*. Buenos Aires: Imago Mundi.
- SVAMPA, M. (2003). *El populismo imposible y sus actores, 1973-1976*. En James, D. (Dir.): *Nueva Historia Argentina. Tomo IX: Violencia, Proscripción y Autoritarismo (1955-1976)*. (381-438). Buenos Aires: Sudamericana.
- VALVERDE, S. (2015). El estigma de la difusión y la difusión del estigma. La Escuela Histórico-cultural y los prejuicios hacia los pueblos indígenas de norpatagonia, Argentina. *Relaciones*, TOMO XL, (327-349).

UN PRIMER ACERCAMIENTO A LA INVESTIGACIÓN: EL PROCESO DE ESCRITURA DE LA TESINA DE GRADO

Paula ROSSI
(LARBO) Facultad de Humanidades, UNMDP

Resumen. En este trabajo se presenta en primera persona una narración sobre las dificultades, complejidades y aprendizajes resultado del proceso de escritura de la tesina para obtener el título de Licenciada en Historia. Tuve la posibilidad de acercarme a la investigación gracias a la obtención de dos becas de estudiantes avanzados que otorga la Universidad Nacional de Mar del Plata (2020 y 2021), por lo que en gran medida la ponencia refiere a los tiempos que demandan las becas y a las particularidades propias del contexto que afectaron el desarrollo de la investigación (me refiero explícitamente al aislamiento por la pandemia COVID-19). En una primera parte se presenta resumidamente el proceso de construcción del tema de trabajo de la tesina, teniendo en cuenta las diferencias de los dos proyectos presentados para las becas UNMDP, que se evidencia no solo en el título del plan de trabajo sino en la bibliografía sustento de la investigación y en la elaboración del estado de la cuestión. A continuación, una breve reseña de los dos años de beca en contexto de pandemia, haciendo énfasis en las dificultades propias de iniciar un trabajo de investigación en soledad y distante de mi directora. Hemos podido sortear las dificultades del contexto gracias a la tecnología y a las plataformas que nos permitieron encontrarnos y generar redes de trabajo. Por último, se detallan algunas consideraciones finales relacionadas con los balances hechos al momento, una vez que la tesina fue defendida e inicié mis proyectos de doctorado y de qué modo la experiencia de la escritura de la tesina de grado ha sido fundamental como una primera experiencia en el mundo de la investigación.

Palabras clave: ilustraciones, prácticas rituales, religiosidad andina, *performance*

Abstract. This paper presents in first person a narrative about the difficulties, complexities and learning resulting from the process of writing the thesis to obtain the title of Bachelor of History. I had the opportunity to get closer to research thanks to obtaining two scholarships for advanced students awarded by the National University of Mar del Plata (2020 and 2021), so to a large extent the paper refers to the times that the scholarships demand and to the particularities of the context that affected the development of the research (I am referring explicitly to isolation due to the COVID-19 pandemic). In the first part, the construction process of the work theme of the thesis is briefly presented, taking into account the differences of the two projects presented for the UNMDP scholarships, which is evidenced not only in the title of the work plan but also in the bibliography support of the investigation and in the elaboration of the state of the question. Below is a brief review of the two years of scholarship in the context of a pandemic, emphasizing the difficulties of starting a research project alone and distant from my director. We have been able to overcome the difficulties of the context thanks to technology and the platforms that allowed us to meet and generate work networks. Finally, some final considerations related to the

balances made at the moment are detailed, once the thesis was defended and I started my doctoral projects and how the experience of writing the degree thesis has been fundamental as a first experience in the world of research.

Keywords: illustrations, ritual practices, Andean religiosity, *performance*

§

El laboratorio de Arqueología: surgimiento de una idea

En el primer cuatrimestre del segundo año de la carrera correspondía cursar la materia Americana Precolombina, y como me interesé muchísimo por la materia y los temas desarrollados en la cursada, decidí acercarme a la cátedra por interés en los temas vistos y consultar sobre la posibilidad de iniciar trabajos de investigación y docencia. En ese momento me abrieron las puertas en el grupo de investigación de la cátedra (el Laboratorio de Arqueología Regional Bonaerense) y a partir de ese momento pude construir y pensar en conjunto las propuestas de trabajo e investigación. Luego de pensar algunas ideas sobre el posible tema que fuera de mi interés, me presenté en jornadas de investigación de la UNMDP e interescuelas, a la vez que participé en tareas de docencia como adscripta en un primer momento y como ayudante luego. En ese tiempo tomé la decisión de presentarme a las becas de estudiante avanzado. Pensar el plan de trabajo no fue tarea sencilla, no solo porque nunca había hecho uno sino porque tampoco sabía cómo se piensa un tema de investigación. Ese primer plan presentado refleja una primera, primerísima aproximación a la fuente con la que después construí la tesina de grado y fue puro aprendizaje.

El mayor logro que rescato de esta beca no fue solamente poder alcanzar los objetivos propuestos sino aprender a pensar una hipótesis de trabajo, entender cómo se escribe un estado de la cuestión y la instancia de leer bibliografía específica sobre la temática. Es decir, la mayor riqueza estuvo en la construcción del plan de trabajo durante la segunda mitad del año 2019. Ese fue mi primer acercamiento con la escritura académica, ya había hecho parciales y trabajos domiciliarios, por supuesto, pero nunca había construido una hipótesis en estos términos, sumado a que con este plan estaba respondiendo preguntas que yo misma me había hecho y que ningún profesor me dio con un trabajo práctico.

Una vez que pude obtener la beca, la pandemia ya había comenzado, porque la toma de posesión fue en abril de 2020. Pese a que la bibliografía que debía consultar estaba disponible online, y que la fuente de trabajo también la tenía al alcance, las dificultades y complicaciones consecuencia del COVID-19 no tardaron en hacerse notar. Durante seis meses tuve reuniones online con mi directora y compartíamos archivos de drive en los que veía mis avances y cambios del plan. Estaba en el momento más importante de lecturas, para luego poder tener las herramientas para presentar un nuevo plan más específico y que fuese encaminando mi posterior trabajo de escritura de la tesis. De este modo las consecuencias de la pandemia que dificultaron mi trabajo se relacionaron con la actividad solitaria que de por sí implica la investigación pero que se acentuó por la imposibilidad del encuentro físico con las personas del grupo de investigación. Por otro lado, a lo largo de ese año tuve la posibilidad y el privilegio de dedicarme de lleno a la lectura bibliográfica acerca de la temática y al

perfeccionamiento del plan y del tema de investigación construido por el avance de la investigación y por la presentación a la nueva convocatoria de las becas.

Una breve presentación de la temática

Mi trabajo de investigación que devino en la tesina de grado de la licenciatura en Historia versa sobre el análisis de la ritualidad andina preincaica e incaica ilustrada en los dibujos que componen la crónica colonial de Felipe Guaman Poma de Ayala, Primer nueva corónica y buen gobierno (ca. 1615). El interés de estudiar la ritualidad y la religiosidad en el mundo andino surge a partir de un planteo interdisciplinario entre la historia, la antropología y la arqueología con el fin de contribuir a los estudios culturales sobre el mundo andino prehispánico.

En una primera instancia, los objetivos de la investigación se referían a contextualizar el contexto de producción de la crónica y a introducirnos en la vida y obra de Guaman Poma de Ayala. Guaman Poma se encontraba en una zona intermedia o de contacto entre dos culturas disímiles por ser descendiente de la dinastía Yarovilca de Huánuco por parte paterna y de los Incas por su madre (Adorno, 2015). Por lo que puede ser categorizado como un indio ladino “hábil en castellano, cristiano en sus creencias e hispanizado en sus costumbres” (Adorno, 2016: 67). Diversos estudios señalan que Guaman Poma sirvió como intérprete de Cristóbal de Albornoz, visitador eclesiástico responsable de la supresión del movimiento Taki Onqoy. Ésta fue una movilización nativa que predicó el retorno de la adoración y culto a los antiguos dioses. Guaman Poma se adscribió como católico, siervo de la iglesia de Dios y respetó las imposiciones del Tercer Concilio Limense (Brading, 1991).

El rol de administrador indígena local lo puso en un lugar de intermediación entre funcionarios coloniales y comunidades nativas. Ese posicionamiento político entre un mundo y otro se condensó en los significados de la crónica. Dado que en el escrito de Guaman Poma confluyen su origen indígena, su fe católica y su rol como funcionario de la corona española, estudiar las prácticas rituales andinas graficadas también contribuirá a la comprensión de las rupturas y continuidades que impuso la colonia. La crónica de Guaman Poma narra, a partir de dibujos y escritos, la historia andina desde sus orígenes hasta entrado el proceso de conquista, y tiene como destinatario a Felipe III, Rey de España entre 1582 y 1621. A partir de las evidencias del peritaje codicológico, se puede afirmar que Guaman Poma escribió la crónica entre 1600 y 1616 (Adorno, 2002), por lo que puede ser clasificada como una crónica colonial.

Respecto de los objetivos perseguidos con la escritura de la crónica, en las primeras hojas del documento el cronista afirma que este libro fue “escrito y deojado de mi mano y ingenio para que la uaridad de ellas y de las pinturas y la enbinción y dibuxo a que vuestra Magestad es enclinado haga fázil aquel peso y molestia de una letura falta de enbinción” (Guaman Poma de Ayala, 1615: 10). Esta breve cita nos introduce en una de las grandes dificultades del estudio de la crónica: análisis de fuentes gráficas, diferentes de la clásica documentación escrita. En este sentido, el autor pone de manifiesto la utilidad y centralidad de los dibujos en su narración: despertar la imaginación histórica.

Las investigaciones que presentan como fuente principal de análisis ilustraciones requieren una superación de los estudios y las interpretaciones que ponderan su valor estético, o que las consideran como meras expresiones artísticas, porque en esos casos se redundaría en interpretaciones metafísicas. Lo que permiten y

ofrecen las imágenes es algo tan sencillo como hacer hablar al pasado, de una forma distinta que el recurso escrito. Las ilustraciones ofrecen la posibilidad de reconstruir la mirada de quienes crearon las imágenes, y del público que se esperaba que pudiera observarlas; lo que los autores denominan como “el ojo de la época” (Pérez Vejo, 2012), o el ojo vivo (De la Flor, 2009). Estas expresiones son retomadas en esta investigación porque ayudan a mirar y analizar los dibujos ubicándolas en el marco temporal de su creación. De este modo al atender a la mirada de una época, a la narración visual enmarcada en un contexto, se evita inferir de las imágenes cuestiones propias de nuestra cultura visual actual.

En esta investigación las ilustraciones son consideradas una fuente histórica documental que constituye un elemento central de la crónica, dado que son testimonio de aquello que no se puede expresar con palabras y, en este sentido, ofrecen información que en el texto pasa desapercibida (Burke, 2005; Pérez Vejo, 2012). Las imágenes realizadas por Guaman Poma de Ayala son una construcción social del autor, en la que se articulan su historia e identidad, y por lo tanto, son también reflejo de un testimonio que permiten generar datos significativos acerca de las prácticas sociales andinas, los agentes que participan y la cultura material que funciona como intermediaria y agente de las prácticas en cuestión.

Luego, en un segundo momento, comencé con el trabajo de selección de aquellos dibujos en los que se ilustraran rituales, y analizar quiénes participaban en aquellas prácticas, en qué ambientes se desarrollaban, qué agentes no humanos tenían un rol activo en la escena ritual, etc. En particular, profundizamos acerca de la cultura material que intervino, y se llegó a la conclusión de que los vasos rituales (que reciben denominaciones y categorías diferentes teniendo en cuenta los materiales con los que están elaborados) eran un emblema de las autoridades del Tawantinsuyu y, siempre de a pares, eran parte de los rituales andinos, y en ellos se encuentra materializada la lógica de la reciprocidad andina. Uno de los problemas de las descripciones europeas existentes con respecto a los mencionados objetos rituales, es que olvidan o desconocen sobre los diversos cambios que experimentaron los vasos a lo largo del tiempo, principalmente a partir del siglo XVII (Martínez Cereceda, 2005). No podemos dejar de mencionar que los keros (vasos de madera) han sido objeto de numerosos estudios en donde son considerados como un sistema de soporte (Lizárraga Ibáñez, 2009; Cummins, 2004; Martínez Cereceda, 2018) que, como el resto de la cultura andina, sufrió enormes transformaciones tras la llegada de los españoles al continente. Consideramos que la categorización sistema de soporte de memoria, relacionando su funcionalidad con su simbología, entiende que los *keros* son portadores de un lenguaje diferente al alfabético que permitió comunicación de enunciados propios (Martínez, 2008; Lizárraga Ibáñez, 2009). Por más de que Guaman Poma no grafique a los keros de esta manera y con esta intencionalidad, al ilustrarlo como parte de las prácticas andinas, sus significados y su rol ritual están implícitos.

De este modo, el trabajo obligó a profundizar en los estudios culturales sobre el mundo andino e intentar comprender qué eran y qué implicancias sociales tenía la ritualidad en los Andes. En síntesis, se tomó en consideración la propuesta de Rosing (1994), quien destaca la existencia de una sacralidad amplia en los Andes, es decir, una religión pragmática orientada a la acción en la que gran parte de las prácticas rituales eran actividades habituales presentes en cada acto

de la vida cotidiana. En palabras de la autora, “no son en primer lugar las construcciones conceptuales las que caracterizan a la religión andina, sino las estructuras de su actuar” (Rosing, 1994: 191). Una vez finalizada la primera beca, los objetivos alcanzados se relacionaban con la lectura de textos académicos relativos a la temática, una conceptualización interesante sobre qué es la ritualidad y la religiosidad en los Andes, y una problematización más profunda acerca del impacto que tuvo el proceso de conquista para el libre desarrollo de las prácticas religiosas prehispánicas. Veremos a continuación los avances de la segunda instancia como becaria.

Segundo intento: la oportunidad de mejorar

Como fue mencionado previamente, la primera beca obtenida fue una experiencia para iniciar la investigación, pero al mismo tiempo sirvió para rever y corregir el plan de trabajo presentado y profundizar en el estudio y análisis de ciertas cuestiones. Por lo tanto, en esta segunda instancia pude construir una hipótesis más compleja y también atender a la parte metodológica de la investigación, el famoso “embudo” para poder ir de lo general a lo específico y elegir de qué forma llevar adelante el análisis. Uno de los ejemplos en los que se evidencia este cambio de un año a otro es a partir de la construcción de dos bases de datos para sistematizar la búsqueda de recurrencias respecto de la participación de agentes (humanos y no humanos) en los rituales graficados. Además, en ese momento envié y construí el plan de la tesina de grado, que fue de gran utilidad para funcionar como base y estructura de la tesis.

En síntesis, este segundo trabajo demuestra un conocimiento más profundo de la temática y una mayor claridad respecto de la hipótesis construida. Mientras que la hipótesis de la primera beca considera que las escenas graficadas en la crónica representan ciertas prácticas sociales que formaron parte fundamental de la cosmología andina en tiempos del incario, en esta segunda etapa se partió de considerar que Guaman Poma identificó a ciertos rituales andinos como *idolatrías*, por lo tanto, las ilustraciones de la crónica son una síntesis de algunas prácticas religiosas andinas que conjugan simbologías católicas y occidentales. Estos dibujos ofrecen información significativa acerca de la realidad andina, al tiempo que incorpora elementos de la mirada cristiano-colonial. Este planteo ya demuestra el crecimiento respecto de la temática y la formulación de una idea más compleja y que requirió de un análisis que se encargara de confirmarla o refutarla.

Continué con la lectura de trabajos académicos, lo que me permitió finalizar con el proceso de escritura de la parte teórica de la tesina. En esta sección fue desarrollado el debate acerca de la categorización de crónicas coloniales, con el fin de ubicar a la crónica de Guaman Poma dentro de las obras y fuentes escritas para el estudio de procesos históricos. En este sentido, fueron presentadas algunas clasificaciones dentro de la categoría crónicas coloniales, haciendo énfasis en distintos enfoques y perspectivas desde donde se analiza el contenido de la obra. Desde un enfoque racial-cultural e ideológico, la propuesta de Lienhard (1983) plantea la existencia de tres subgrupos entre las crónicas coloniales: las puramente indígenas, las europeas y las mestizas. La diferencia entre ellas radica en el origen étnico social de los autores, y su impacto en el estudio de los discursos. Las indígenas fueron escritas por y para nativos, las europeas, por funcionarios y sacerdotes con una perspectiva y un lenguaje

ajenos al pensamiento indígena y las crónicas mestizas, son un híbrido porque cruzan aportes de ambas culturas. Entre estas últimas podemos ubicar la obra de Guaman Poma. Según el autor, esta obra discursiva es el resultado de una sumatoria de prácticas literarias yuxtapuestas, como la adaptación de los relatos orales del pasado prehispánico y la escritura en castellano por parte de un indígena (Lienhard, 1983).

Otro criterio de clasificación es el de la posición de la enunciación y la discursividad, problematizado por Martínez Cereceda (2000). El autor reconoce tres variables distintas a lo largo del siglo XVI, que configuran miradas diferentes acerca de lo identitario. La primera es la enunciación de los conquistadores; la segunda es emitida desde lo indígena y dirigida a un público hispano y, la tercera y última posición, tiene como emisor y receptor al indígena. La obra de Guaman Poma, según el autor, integra la segunda categoría, definida como heterogénea porque configuró un discurso construido por un indígena, que tiene como destinatarios al Rey Felipe III de España y a los cristianos. Estos discursos ofrecen un acercamiento a las comunidades andinas y sus dinámicas sociales desde una óptica local (Martínez Cereceda, 2000).

Una tercera categorización posible es aquella que se basa en el criterio de la utilización de fuentes primarias. Esta clasificación distingue tres tipos de cronistas: aquellos de raigambre indígena, entre los que se encuentra Guaman Poma, que tienen en común haber consultado numerosas fuentes de información indígena por ser nativos, mestizos, o porque si eran españoles lograron recabar información recibida por parte de indígenas. En un segundo grupo se encuentran cronistas españoles pero que basaron sus escritos en descripciones e interpretaciones detalladas, principalmente del descubrimiento y del proceso de conquista. En su mayoría fueron escritores por encargo, por lo que recibieron la tarea de someterse a la escritura bajo patrones y esquemas estructurados y controlados. Por último, se encuentran aquellos que redactaron las relaciones geográficas, documentos de índole diversa que resultan de utilidad para recabar información acerca de la geografía y la producción local, datos censales, como sus tradiciones religiosas o ciertas tendencias demográficas (Larrain, 1980).

En síntesis, considerar el origen, el rol social y político del autor; el contexto histórico en el que escribió; comprender su postura como escritor, a quiénes dirigió su obra y a partir de qué fuentes se nutrió para construirla, permiten complejizar los significados de su testimonio y, de este modo, problematizar su contenido. Asimismo, el protagonismo que tienen las ilustraciones en su crónica es un hecho indiscutible y es otra de las características que la transforman en un documento excepcional. En el siguiente capítulo se aborda el potencial que éstas poseen como fuente histórica documental.

Respecto de las imágenes, una de las particularidades que destacan del trabajo refieren al tipo de fuentes documentales que fueron analizadas en la investigación. Por este motivo es que fueron de central importancia los aportes teóricos provenientes de otras disciplinas humanas, sumado a que la propuesta metodológica también se confeccionó a la luz de investigaciones provenientes del campo de la Antropología visual (Fiore y Varela, 2009), de la cultura visual (Rogoff, 2000) y de la Sociología de la imagen (Rivera Cusicanqui, 2015). De este modo se pudo establecer una relación entre la religiosidad andina y el estudio de las prácticas rituales como *performances*. En resumen, toda práctica performática implica, básicamente, la reiteración de guiones, de acciones, de normas, de situaciones que dan lugar a una acción no original y no espontánea

(Butler, 1997). En ese sentido, todo ritual puede ser entendido como performance en la medida en que consiste en una escenificación cargada de sentido que reproduce y construye memoria, por lo que representa y legitima un orden de las cosas (Schechner, 2000 en Bianciotti y Ortecho, 2013; Taylor, 2012). Son prácticas que responden a la tradición y la herencia, en las que intervienen seres humanos, materialidad, y agentes no humanos. En tal sentido, la reiteración de guiones socioculturales regidos por normas que se dan en todo ritual, pone de manifiesto las relaciones de poder y jerarquías al interior de un grupo social determinado (Cohen et.al., 2020).

Ver y comparar el primer plan de trabajo presentado, con el que presenté en la beca al año siguiente pone de manifiesto ese trabajo de profundización en el tema y continuidad en las lecturas. De este modo pude reconocer que el tema de investigación también requiere de tiempos para ser construido. No es que surge o se puede delimitar en unas semanas, sino que se va creando a medida que se profundiza en el estudio. Por este motivo es que lo más significativo de esta beca fue la posibilidad de empezar a escribir y estructurar la tesis, y poder volver a los espacios de trabajo colectivos que permitieron compartir con otros mis avances y dificultades con la investigación. De la primera experiencia me quedó la sensación de que el trabajo académico era particularmente solitario, individual, silencioso. En cierta medida lo es porque funciona de ese modo. Sin embargo, poder volver al espacio de trabajo en el que me reencontré con mi directora y con el resto del equipo hicieron que la compañía facilitara el cansancio y el estrés de la investigación. Sumado a esto, tener un espacio de trabajo por fuera del hogar también me sirvió mucho para organizar el trabajo y la rutina, y funcionar de una forma más organizada y rápida. La investigación llevada adelante en una oficina con otros compañeros de trabajo hace que el trabajo sea mucho más llevadero y menos solitario.

El resultado: tesis de licenciatura terminada

Una vez finalizada la segunda beca, necesité de algunos meses más para poder concluir con la escritura de la tesis. Me llevó mucho tiempo, no fue fácil entender cómo funcionaba armar un capítulo, un apartado. Me costó saber cómo conectar ideas, cómo evitar las reiteraciones, cómo armar una propuesta metodológica que se relacione con el tema que uno desarrolla. Aunque la sensación es que las becas, los plazos y los tiempos de entregas te corren, en realidad mi experiencia no la sentí así, sino que, por el contrario, los dos años de beca me sirvieron para tomarme mi tiempo; para aprender pausadamente todas las herramientas que iba a necesitar para seguir trabajando y para finalizar con el proyecto de tesina en curso, que fue defendida el día 2 de agosto de 2022¹.

Con el propósito de contribuir a la comprensión de la religiosidad andina prehispánica y a las interpretaciones que se tenía de ella en el siglo XVII, esta investigación versa sobre las prácticas rituales ilustradas en la Primer nueva coronica y buen gobierno de Felipe Guaman Poma de Ayala (ca. 1615). La problemática es abordada a partir de la vinculación entre perspectivas historiográficas, arqueológicas y antropológicas que se han renovado en el último tiempo y que permiten complejizar los estudios acerca del mundo andino

¹ La defensa se realizó en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata y participó como jurado la Dra. Verónica Puente (directora de la tesina), Dr. Oscar Aelo y el Dr. Darío Lorenzo. La nota final fue de 10 (sobresaliente).

prehispánico dilucidando rupturas y continuidades que trajo el proceso de conquista. El documento fue escrito entre las décadas 1580 y 1610, y tuvo la intención de ser una carta destinada a Felipe III, Rey de España entre 1582 y 1621. Allí el cronista narra la historia andina desde los orígenes hasta la presente colonial, ofreciendo fuertes críticas al sistema de explotación y coacción impuesto por la corona española (Adorno, 2016). El valor documental de la crónica radica en su fecha de elaboración, en el origen multiétnico del cronista, en sus lecturas y estudios previos, y en la articulación de imagen y prosa como estrategia narrativa.

La crónica está compuesta por 398 dibujos acompañados por un epígrafe y párrafos que complementan las temáticas graficadas. Las ilustraciones son el texto primario de la obra porque preceden al verbal anticipando el contenido del libro. En este sentido, ofrecen una visión abarcadora de la lógica andina, que se articula con la prosa (Adorno, 2002; 2016). Las ilustraciones muestran detalles de la cultura material, de los agentes -humanos y no humanos- y de los paisajes que son parte central de las prácticas que Guaman Poma narra en su crónica. De este modo, el estudio de las ilustraciones permite abordar aquello que él comprendía de la sociedad andina pero que no puso en palabras (Burke, 2005). En este sentido, ellas son un testimonio en el que se articula su identidad y su forma de entender el mundo. Para analizarlas se debe atender al ojo de la época (Pérez Vejo, 2012), o al ojo vivo (De la Flor, 2009), y reconstruir la mirada de quien las creó y de sus destinatarios.

Para analizar las ilustraciones resultó de central importancia la configuración de una metodología propia y original, resultado de la convergencia de distintas propuestas de análisis. En el nivel teórico-metodológico, los aportes de la Sociología de la imagen y de la Cultura visual permiten cuestionar y romper con las interpretaciones que naturalizan el eurocentrismo cultural, social y económico y estudiar el período colonial con una mirada crítica. Rogoff (2000) analiza la Cultura visual a partir de las estructuras de poder que se establecen entre los sujetos en un espacio determinado. Aunque la autora no analiza la colonialidad, su aporte puede ser extrapolado para entender la dimensión espacial de la conquista americana.

La Sociología de la imagen jerarquiza el estudio de las ilustraciones, en detrimento de la prosa, como una narrativa social que ofrece información acerca del contexto colonial y de la historia andina fiel a su pasado y a sus prácticas (Rivera Cusicanqui, 2015). Además, da cuenta de los valores y concepciones andinos sobre el tiempo-espacio, porque las imágenes manifiestan sentidos de la sociedad indígena prehispanica no censurados por la lengua oficial (Rivera Cusicanqui, 2015). En este sentido, es posible abordar un estudio anticolonialista, crítico y que ponga en valor la importancia de estrategias y formas de comunicación alternativas al lenguaje verbal y escrito.

La Arqueología visual (Fiore y Varela, 2009), por su parte, acompaña el análisis de los dibujos en pos de la búsqueda de información y la confección de los datos. El aporte de esta propuesta radica en la sistematicidad de recurrencias en acciones, agentes, cultura material, paisajes, que intervienen en las prácticas rituales. Esta propuesta ofrece elementos analíticos de la Arqueología para el estudio de fuentes visuales, dado que considera que en los documentos que exceden al registro escrito es posible encontrar la persistencia de hábitos socioculturales.

Fueron confeccionadas dos bases de datos para sistematizar la información presente en los textos visuales acerca de las prácticas rituales graficadas y los agentes que intervienen. A continuación, presento una breve caracterización de cada una de ellas.

A) Tabla de datos del dibujo: Esta primera tabla sirve para definir las prácticas rituales analizadas, la presencia o ausencia de la materialidad de origen andino o europeo, quienes portaban los objetos, en qué rituales intervinieron y el rol que las “cosas” cumplieron en los rituales. Nomenclaturas de las columnas: número; capítulo de la crónica en el que se ubica (número de página y de dibujo) y segmento de la crónica definido por Adorno; título de la imagen; tema (práctica ritual); contexto espacial - escenario; ubicación geográfica; materialidad andina; materialidad cristiana y observaciones. En relación con las categorías acerca de la materialidad, es preciso aclarar que se hace referencia a elementos que sean de origen andino u origen cristiano.

Nº	capítulo de la crónica en el que se ubica (número de página y de dibujo) y segmento	título de la imagen	tema (práctica ritual)	escenario	ubicación geográfica	materialidad andina	materialidad cristiana	observaciones

B) Tabla de datos sobre los agentes que intervienen: Tiene la finalidad de recabar información acerca de los agentes que intervienen en las prácticas rituales graficadas en la crónica. Esta tabla se diseñó para registrar los agentes (humanos y no humanos) que intervienen en esas prácticas, dando cuenta de sus datos como individuos, sus posiciones, movimientos y la manipulación de la materialidad mencionada en la tabla anterior. Nomenclaturas de las columnas: número de imagen, tema, número de cada individuo graficado, rango etario de los individuos, género identificable de los individuos, objetos manipulados, posiciones y movimientos, agentes no humanos, observaciones.

Nº	tema (práctica ritual)	número de individuos graficados	rango etario	género identificable	objetos manipulados	posiciones y movimientos	agentes no humanos	observaciones

Ambas tablas se encuentran íntimamente relacionadas a partir del número de dibujo y tema. Además, la segunda base de datos amplía la información relativa a aquellos agentes que intervienen en las prácticas rituales mencionadas en la

tabla A, sus posiciones y movimientos, la manipulación de objetos rituales y su rol en cada ritual. La información sistematizada en las tablas fue utilizada para describir los dibujos rituales, haciendo énfasis en los agentes humanos y no humanos que intervienen, sus posiciones y movimientos. En los casos en los que los agentes portan objetos y materialidad que cumple un rol significativo en la práctica desarrollada, se añade bibliografía específica que sirva para comprender el rol y el sentido de esas “cosas”. En otros casos, los párrafos que acompañan a los dibujos resultaron de utilidad para buscar en ellos claves de interpretación del registro visual (Martínez Cereceda et.al. 2014).

Respecto de los resultados obtenidos en esta investigación, Guaman Poma ilustró en su crónica una importante cantidad de rituales, en los que incluyó materialidad, objetos o cosas que tuvieron un rol significativo en determinadas prácticas. La hipótesis que guió la investigación considera que el cronista, influenciado por sus creencias y lecturas católicas, tildó a ciertos rituales andinos como *idolatrías*, por lo tanto, las ilustraciones de la crónica son una síntesis de algunas prácticas religiosas andinas que conjugan simbologías católicas y occidentales.

Los dibujos estudiados ofrecen información acerca de la historia andina y de las interpretaciones católicas que se tenía de ella en el siglo XVII. El análisis realizado demuestra que ciertas figuras, propias de la iconografía medieval - como el caso del diablo-, participan en las ilustraciones que Guaman Poma considera como prácticas idolátricas (Quisque-Agnoli, 2014). A su vez, las posiciones corporales de algunos individuos en ciertos rituales -arrodillados o con las manos en situación de rezo y mirando hacia el cielo- también manifiestan la influencia del catolicismo en las representaciones iconográficas. Por lo tanto, no sólo la materialidad sino también la corporalidad y gestualidad son indicadores de la mirada occidental en el documento.

La retórica de la idolatría fue construida por la Iglesia Católica en el contexto de la conquista espiritual de las Indias, que tuvo como principal objetivo evangelizar a los indios para convertirlos al catolicismo y, de este modo, occidentalizar las colonias (Bernard y Gruzinski, 1992). Todas aquellas prácticas que no cabían en los cánones católicos, a través de distintas instituciones y funcionarios, fueron perseguidas sin ser eliminadas por completo. El proceso de conquista fue, entonces, una instancia en la que los nativos construyeron distintas estrategias para resignificar sus prácticas y poder establecer analogías con la nueva religión impuesta (Bernard y Gruzinski, 1992).

Respecto de la propuesta metodológica, construida especialmente para esta investigación, consideramos que uno de los aportes más significativos radica en haber desarrollado una investigación histórica a partir del análisis de fuentes alternativas a las que priman en la cultura logocéntrica. De este modo, la propuesta metodológica cobra un rol central en la tesina porque permitió llevar adelante una investigación con objetivos, hipótesis y fuentes históricas a partir de una metodología interdisciplinaria, vinculando los aportes de distintas ciencias sociales, como la Historia, la Arqueología y la Sociología. Además, el estudio de una crónica colonial lleva a analizar la discursividad subjetiva y personal que ha sido configurada en relación con su contexto de producción.

Tomando en consideración que en los Andes las narraciones visuales eran una de las principales formas de registro, y que a través de ellas se expresaban sentidos y lógicas no censuradas por la lengua oficial y por la política colonial, este estudio intentó ofrecer una mirada anticolonialista y desde una perspectiva

descolonizadora. En las imágenes se transmitían ideas y narraciones que de ningún modo podrían haber estado presentes de forma escrita (Rivera Cusicanqui, 2015). Poner en valor las formas ancestrales de comunicación, y realizar el estudio en base a ese criterio, ha sido un desafío, pero ante todo la convicción de que de esa forma se podían alcanzar otras interpretaciones significativas de ese pasado.

Algunas conclusiones

Para finalizar con el desarrollo de la ponencia quería concluir haciendo énfasis en que, en base a mi experiencia como becaria, una de las mayores dificultades con las que me topé en mis primeros pasos en la investigación estuvo dada por aprender a escribir académicamente. Conocer, comprender y aplicar ese registro formal fue una tarea difícil que me llevó tiempo y práctica, pero que me sirvió mucho para poder aclarar mis propias ideas. Considero que una de los logros más importantes relacionados con la creación de una tesina de grado está en que es el primer trabajo en el que uno intenta formular, aunque sea de forma incipiente y con más fallas que aciertos, una idea personal y original.

Pensar críticamente la historia, construir hipótesis y trabajar largo tiempo en ellas para afirmarlas o refutarlas es, en pocas palabras, la tarea de quien investiga. Ese trabajo mental por supuesto que requiere estudios, conocimientos y herramientas específicas. Sin embargo, implica en gran medida la aplicación del razonamiento y de la originalidad y los intereses de quien construye y arma el relato; y eso considero que es algo que se entrena y que se perfecciona en la medida en que se va haciendo. Se aprende a escribir escribiendo y a pensar pensando. Por ese motivo es que considero que la instancia de la escritura de la tesina de grado me sirvió como un primer acercamiento al trabajo que espero seguir realizando en los próximos años.

Bibliografía

- ADORNO, R. (2002). Un testigo de sí mismo: la integridad del manuscrito autógrafo de El primer Nueva Corónica y buen gobierno de Felipe Guaman Poma de Ayala (1615/1616). *Fund og Forskning*. N° 41. 7-96.
- ADORNO, R. (2015). Nueva introducción a la Nueva Corónica y Buen Gobierno y su teoría sobre el fin de la historia. En C. Bernard (et.al). *Letras incaicas*. Biblioteca Nacional Mariano Moreno. 5-81.
- ADORNO, R. (2016). Guaman Poma de Ayala, Felipe (ca. 1535-1550-ca. 1616). J, Pillsbury. *Fuentes documentales para los estudios andinos, 1530-1900. Volumen II*. Fondo Editorial PUCP. 1181-1204.
- BERNARD, C. y GRUZINSKI, S. (1992) *De la idolatría. Una arqueología de las ciencias religiosas*. FCE.
- BIANCIOTTI, M. C. y ORTECHO, M. (2013). La noción de performance y su potencialidad epistemológica en el hacer científico social contemporáneo. *Tabula Rasa* 19. 119-137.
- BRADING, D. A. (1991) *Orbe indiano. De la monarquía católica a la república criolla. 1492-1867*. FCE.
- BURKE, P. (2005). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Crítica.
- BUTLER, J. (1997). *Lenguaje, poder e identidad*. Editorial Síntesis.

- COHEN, L. et. al. (2020). Al ritmo del sol, bajo la tutela de los ancestros. Performance ritual en la peña del medio durante el Tardío-Inca, Paicuqui (Antofagasta de la Sierra, Pcia. de Catamarca). *Actas del XX Congreso Nacional de Arqueología Argentina*, 2019.
- CUMMINS, T. "Bebida colonial e iconografía de los queros". En: *Brindis con el Inca. La abstracción andina y las imágenes coloniales de los queros*. Lima: Fondo Editorial de la UNMSM. 2004. Cap X. pp. 315-379.
- DE LA FLOR, A. (2009). *Imago: la cultura visual y figurativa del Barroco*. Abada editores.
- IORE, D. y VARELA, M. L. (2009). *Memorias de papel. Una arqueología visual de las fotografías de pueblos originarios fueguinos*. Editorial Dunken.
- LARRAIN BARROS, H. (1980). *Cronistas de raigambre indígena I*. Instituto otavaleño de Antropología.
- LIENHARD, M. (1983) La crónica Mestiza en México y el Perú hasta 1620: Apuntes para su estudio histórico-literario. *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*. Año 9, N° 17. 105-115.
- LIZÁRRAGA IBÁÑEZ, M A. (2009). "Las élites andinas coloniales y la materialización de sus memorias particulares en los 'queros de la transición' (vasos de madera del siglo XVI)". *Boletín del museo chileno de arte precolombino*. Vol 14. N° 1. pp. 37-53.
- MARTÍNEZ CERECEDA, J. L. (2000). Voces, discursos e identidades coloniales en los andes del siglo XVI. En J. L. Martínez y R. Foerster (edits.) *Los discursos sobre los otros: (una aproximación metodológica interdisciplinaria)*. LOM Ediciones. 127-158.
- MARTÍNEZ, J. L. (2005) "Imágenes y soportes andinos coloniales. Notas preliminares" en *Revista chilena de antropología visual*. Santiago de Chile. N°5, pp. 113-132.
- MARTÍNEZ CERECEDA, J. L. et. al. (2014). Comparando las crónicas y los textos visuales andinos. Elementos para un análisis. *Chungara, Revista de Antropología Chilena*. Vol. 46, N° 1. 91-113.
- MARTÍNEZ, J. L. (2018) "Los sistemas andinos de comunicación durante los períodos incaico y colonial: el caso de los Queros" en. Muñóz; M. (2018) *Interpretando huellas. Arqueología, etnohistoria y etnografía de los Andes y sus tierras bajas*. Cochabamba: Bolivia. Cap. 24. pp. 447-467.
- PÉREZ VEJO, T. (2012) ¿Se puede escribir historia a partir de imágenes? El historiador y las fuentes icónicas. *Memoria y Sociedad* Vol. 16 N° 32. 17-30.
- QUISQUE-AGNOLI, R. (2014) El silencio de Guamán Poma de Ayala ante Supay: de duende, espíritu y fantasma a diablo. *Letras* Vol. 85 N° 121. 47-61
- RIVERA CUSICANQUI, S. (2015). *Sociología de la imagen. Miradas ch'ixi desde la historia andina*. Tinta Limón.
- ROGOFF, I. (2000). Studying visual culture. I. Rogoff. *Terra Infirma: Geography's Visual Culture* (1° ed. 24-36). Taylor & Francis Ltd.
- TAYLOR, D. y FUENTES, M. A. (2011). *Estudios avanzados de performance*. FCE.

EL CONOCIMIENTO MÉDICO EN UN CONTEXTO DE TRANSICIÓN: EL SURGIMIENTO DE UNA *TEKHNE IATRIKÉ*

Facundo TREMSAL CHIARLE
Facultad de Humanidades, UNMDP

Resumen. El presente plan de trabajo busca analizar como a través del siglo V a.C. el saber médico se profesionaliza, escindiéndose paulatinamente de los conocimientos mágico-religiosos que regían el cuidado del ciudadano ateniense en el marco de una transformación estructural donde la experiencia democrática ateniense comienza a menguar producto de la multiplicidad de conflictos internos y externos. En el marco de la mayor catástrofe epidémica sufrida en la historia de la Hélade, se producirán conocimientos que busquen apalear la crisis y controlar a la población a través de una serie de sugerencias que la elite letrada y especializada en el “arte de curar” transmitiría a la ciudadanía brindando un diagnóstico y proponiendo un tratamiento. Para ello se realizará un recorrido dividido en tres momentos: en un primer momento se analizará la fuente de la *Ilíada* y la concepción de la enfermedad como producto de la acción divina; en un segundo momento se indagará en un origen externo de las pandemias a la luz de los escritos de Tucídides y su descripción del origen animal de la enfermedad para culminar con un tercer momento donde se estudiará el origen de los males a la luz de los estudios hipocráticos en el interior del cuerpo humano y sus humores. En este proceso de racionalización de las enfermedades, el recorrido a realizar nos permitirá abordar como la producción en torno al “cuidado del sí” (Foucault, 1984), con el objetivo de evitar enfermar, moldeará al ciudadano ateniense y sus prácticas.

Palabras clave: saberes médicos, prácticas médicas, cuidado de sí, ciudadanía, control, *polis*.

Abstract. The present work-plan seeks to analyze how through the 5th century B.C. Medical knowledge is professionalized, gradually splitting from the magical-religious knowledge that governed the care of the Athenian citizen in the framework of a structural transformation where the Athenian democratic experience begins to wane as a result of the multiplicity of internal and external conflicts. Within the framework of the greatest epidemic catastrophe suffered in the history of Hellas, knowledge will be produced that seeks to beat the crisis and control the population through a series of suggestions that the literate elite specialized in the "art of healing" would transmit to citizens by providing a diagnosis and proposing a treatment. To this end, a tour divided into three moments will be carried out: firstly, the source of the *Iliad* and the conception of disease as a product of divine action will be analyzed; in a second moment, an external origin of the pandemics will be investigated in the light of the writings of Thucydides and his description of the animal origin of the disease to culminate with a third moment where the origin of the evils will be studied in the light of the studies Hippocrates inside the human body and its humours. In this process of rationalization of diseases, the journey to be carried out will allow us to address how the production around “the care of the self” (Foucault, 1984), with the aim of avoiding getting sick, will shape the Athenian citizen and his practices.

Keywords: medical knowledge, medical practices, the care of the self, citizenship, control, *polis*.

§

Introducción: El despliegue del Imperio Marítimo Ateniense

Durante el siglo V a.C., en el marco del despliegue marítimo de la Atenas democrática, se producirían en las diversas *poleis* una serie de discursos con el objetivo de disciplinar a su población. Florecería así en las costas del mar Egeo, principalmente en el archipiélago de Dodecaneso, la literatura en torno a los saberes médicos que la *polis* ateniense divulgaría a los ciudadanos-guerreros. Dicha *polis* distribuiría así, a través de sus diversas instituciones, saberes en torno al cuidado de sus guerreros y votantes que incluirían no solo el modo de comportarse en asamblea o de combatir en el campo de batalla sino una respuesta a las afecciones que generaban malestar en los atenienses comprendiendo a la salud como un elemento fundamental para hacer posible el ejercicio de su libertad (Estrada Mesa, 2016), de su ciudadanía.

El escenario de la producción de esos discursos sería principalmente la isla de Cos en la cual se situaba un importante centro de culto al dios de la medicina Asclepios y en cuyas inmediaciones, hacia la segunda mitad del siglo V a.C., Hipócrates fundaría una escuela enfocada en la divulgación de una serie de saberes sobre el cuidado del hombre.

Décadas más tarde sus estudiantes comenzarían a compilar estos saberes en el actualmente denominado *Corpus Hipocrático*. Esta fuente histórica estaría constituida por una serie de textos cuya autoría es desconocida y los cuales fueron fechados en temporalidades que exceden al período en el que vivió el mismo Hipócrates¹.

Los discursos médicos en la antigüedad son abordados de múltiples formas que dependen de los objetivos del profesional; normalmente, especializado en las ciencias naturales o médicas. Pueden identificarse, sin embargo, tres grandes temáticas en las que convergen dichos intereses a la hora de analizar la medicina en la antigüedad clásica (Entralgo, L.; 1978; Espinar Ojeda, J.L.; 2011; Estrada Mesa; 2016):

- 1- Los orígenes de las grandes epidemias y la identificación del organismo que las causó.
- 2- Su paralelismo con las que azotan al mundo contemporáneo
- 3- Una periodización de la producción de saberes médicos en la antigüedad.

En el caso de la medicina en la Grecia Antigua los estudios pueden situarse en dos temáticas principalmente: el uso de fármacos (Rinella, M.A; 2010; Nogales, L.M. y Ansola Bárcena, I.; 2015) y la importancia de los trabajos de Hipócrates y su escuela en la medicina antigua (Brock, J.P y A.J; 1932; Chadwick, J. y Mann, W.N; 1950; Trucco, N.; 1972; Jouanna, J.; 2012).

Sin embargo, respecto a la temática propuesta, no existen estudios directos que indaguen sobre los cambios en este pensamiento médico, analizando el

¹ Algunos incluso están fechados hacia principios del siglo I a.C. Ver Tuke, J.B. (1911). En Chisholm, H. (Ed.) *Encyclopedia Britannica*. Vol. 13. Cambridge University Press. pp. 517–519.

entendimiento de los padecimientos, sino más bien este es comprendido dentro de una periodización inflexible y como producto lógico del paso del tiempo. En dichos estudios, la transición es abordada como el mero paso de un siglo a otro y no como una paulatina y compleja transformación que implica mucha producción en torno a los saberes y las representaciones de los mismos.

Así se buscará sostener que, producto de un siglo caracterizado por el daño a los cuerpos de los ciudadanos atenienses ya sea por las múltiples guerras o por las “plagas” que les azotaban, surgirá toda una literatura en torno al “cuidado de sí” (Foucault, 1984) con el objetivo de perpetuar la ciudadanía en un contexto de crisis generalizada.

El objetivo de la presente investigación es analizar como la crisis del sistema político ateniense propulsó una transformación en los saberes y prácticas médicas en el siglo V a.C. A través del estudio de estos saberes y prácticas busca sostener que, producto del contexto marcado por la guerra y la enfermedad, surgiría un saber médico (una *tekhne iatriké*) que moldearía las prácticas de los ciudadanos. Y, tras la compilación de dichos saberes en el Corpus Hipocrático, se modificaría la comprensión que el hombre griego tiene sobre su cuerpo, empleando una compleja metodología para la detección y tratamiento de las enfermedades.

En este marco el control de los placeres se vuelve fundamental para no romper el equilibrio de los humores, así “La medicina se habría formado entonces como “dieta”, propia de los enfermos y a partir de una interrogante sobre el régimen específico que les convenía” (Foucault; 1984: 109). Esta dieta, busca evitar la mezcla de humores, la pérdida del vigor y el aumento de la temperatura producto de la actividad sexual (Estrada Mesa; 2016: 144-145) características fundamentales para un ciudadano-guerrero; y, al mismo tiempo que evitaría la propagación de las enfermedades, produce toda una estructura de control sobre el individuo.

Para poder comprender la crisis del sistema político y, en este marco, el nacimiento de un “arte de curar” profesionalizado, la metodología seleccionada consiste en analizar una serie fuentes documentales a la luz de la bibliografía considerada pertinente para la temática a abordar. El proceso metodológico continuará con un fichaje temático de la bibliografía que permita el análisis crítico de la misma y facilite la interpretación de su contenido. Además, se incorporarán los aportes de los estudios médicos a través de la producción literaria sobre la historia de la medicina; vinculando estos saberes con los de la disciplina histórica.

Las fuentes seleccionadas, pueden dividirse en dos grandes grupos: aquellas que exponen un saber relacionado con lo religioso (Épica, trabajos de historiadores antiguos, tragedia griega, etcétera), que hablan de enfermedades sagradas y las que proponen un análisis técnico-metodológico de la enfermedad (en este caso: Corpus hipocrático).

Acercarse críticamente a las fuentes históricas producidas por los protagonistas de esta transición, en este caso Hipócrates y su escuela, nos brinda una importante contribución, vinculándonos con los saberes y prácticas de la época y permitiéndonos conocer como procedían quienes suscribían a sus teorías.

Desarrollo: La construcción de un conocimiento para sanar, la búsqueda de una Panákeia

Terminando el período de las tiranías con Hippias e Hiparco hacia finales del siglo VI a.C., el siglo V a.C. abriría un período donde las *poleis* griegas debieron enfrentar una serie de problemáticas tanto internas como externas que les involucraban. La primera de dichas problemáticas sería la guerra con el Imperio Aqueménida durante las llamadas “Guerras Médicas” (490-478 a.C.) es en este marco donde comenzarían a difundirse los primeros escritos que velan por el cuidado de los guerreros².

Una vez finalizada la guerra, comenzaría en Atenas una breve experiencia democrática que no se vería interrumpida hasta la tercera fase³ de las Guerras del Peloponeso (431-403 a.C.) y donde se extendería la ciudadanía a aquellos que fueran hijos de padre y madre ateniense. Destacaría en este período un importante orador que poco a poco obtendría cargos políticos tras una exitosa campaña que le garantizaría una prestigiosa posición dentro de las instituciones atenienses: Pericles (495-429 a.C.)

Obteniendo el cargo de *strategos* hacia el 442 a.C., Pericles fomentaría las producciones literarias y la construcción de una compleja red de relaciones entre *poleis* que se formalizaría con uno de sus más grandes logros: la formalización de la hegemonía ateniense sobre el resto de *poleis* que componían la Liga de Delos, una alianza política, económica y militar entre *poleis* cuyo objetivo fue, durante las guerras médicas, la defensa del territorio considerado “heleno” frente a los “no-helenos”; en este caso específico los persas. Y que posteriormente se mantendría en pie como una alianza económica en la que Atenas, gracias a las políticas de Pericles, se volvería un ejemplo a seguir para un grupo de *polis*.

Es aquí donde se desarrollaría una rivalidad con otra de las más poderosas *polis* del período y anterior líder hegemónica: Esparta. Esta situación decantaría en las guerras del Peloponeso (431-404 a.C.) lo que desencadenaría nuevamente un período de enfrentamientos militares donde colisionará la Liga de Delos (liderada por Atenas) con la Liga del Peloponeso (liderada por Esparta).

La rivalidad consistió no solo de un mero conjunto de conflictos bélicos, sino que desató toda una serie de contiendas políticas, económicas y culturales que buscaban la diferenciación, en términos facciosos, entre quienes apoyaban una forma de gobierno de carácter democrático o aristocrático.

Es en este contexto donde la *polis* ateniense argumentará, como una de las diferencias fundamentales respecto al *ethnos* espartano, la cuestión del cuidado del ciudadano dentro y fuera del campo de batalla⁴. En este marco, el desarrollo de técnicas para aliviar a aquellos afectados por el hambre, a sanar a quienes habían sufrido en la guerra o a buscarle una solución a la plaga que azotaba la *polis* se volvió central para el conjunto de los habitantes de las *poleis* que formaban parte de la Liga de Delos.

Así una serie de figuras especializadas en prácticas mágico-religiosas, medicina artesanal e incluso artistas propondrían diversos medios para resolver los males que afectaban el funcionamiento de la *polis*. Pero ¿De dónde surge todo el

² El pitagórico Alcmeón de Crotona compondría, a principios de siglo, un texto que es considerado como el iniciador formal del estudio de las dolencias y patologías. Ver Laín Entralgo, P. (1978). Historia de la medicina. Salvat, Barcelona. Segunda parte. Sección II. Cap. 1.

³ 413-404 a.C.

⁴ Esta cuestión es rastreable a lo largo de todos los tratados de oratoria griegos de este período, muchos de los cuales son alusivos al carácter protector de la *polis* ateniense e incluso destacan este cuidado luego de la muerte de los ciudadanos. Un claro ejemplo es visible en el discurso pronunciado por Pericles en el Cementerio de Cerámico hacia el 431 a.C. Ver Tucídides, *Historias* II, 35-46.

conocimiento que formaría parte del conjunto de soluciones que estas figuras propusieron?

Para Espinar Ojeda la medicina en la antigüedad surgiría principalmente de tres principios: el instinto humano, un empirismo primario y las prácticas mágico-religiosas (Espinar Ojeda, 2011: 4) que, paulatinamente, se irían incorporando a los avances realizados por otras sociedades que habitaban la zona de influencia del circuito comercial griego (principalmente Mesopotamia y Egipto).

Dentro de las innovaciones presentes en estas dos regiones destacan, en el caso mesopotámico, la elaboración de regulaciones legales a la práctica de técnicas que influyan en el cuerpo y la búsqueda de una explicación mágico-religiosa a las afecciones, sumado a un posible tratamiento que seguiría la misma lógica.

En el caso egipcio los principales avances se dan en el marco del conocimiento sobre la anatomía humana y la cirugía, creándose para la difusión de estos conocimientos los primeros tratados médicos. Asimismo, se dividirían los practicantes de estas técnicas en tres grupos dentro de los que destacan sacerdotes, magos y aquellos artesanos que se dedicaban a la sanación.

En el mundo homérico, las prácticas de sanación estaban ligadas a estas formas de comprender el cuerpo. Las innovaciones por parte de quienes habitaban el Mediterráneo antiguo eran aun escasas y primaban las prácticas mágico-religiosas. Esta cuestión es rastreable en la *Ilíada* donde Agamenón llama al médico Macaón, hijo de Asclepio, para que sane a Menelao:

... “Un médico palpará la herida y te aplicará medicinas que calmen tus negros dolores. Dijo, y a Taltibio, el divino heraldo, habló así: ! Taltibio! Llama aquí cuanto antes a Macaon, el mortal hijo de Asclepio, intachable médico, para que reconozca a Menelao, el marcial hijo de Atreo, a quien con una flecha ha acertado alguien experto con el arco, un troyano o un licio: para él gloria y para nosotros pena.” ...⁵

Así, una vez llegado Macaón al lado de Menelao, daría comienzo el tratamiento de la herida:

... “se colocó a su lado el mortal, igual a un dios, y al punto comenzó a extraer la flecha del ajustado cinturón; y al extraerla, las agudas barbas se quebraron hacia atrás. Le desató el flameante cinturón y, por debajo, el ceñidor y la ventrera, que los broncistas habían forjado con fatiga. Tras reconocer la herida donde la amarga flecha había penetrado, succionó la sangre y encima benignas medicinas con pericia espolvoreó, que Quiron había procurado a su padre por amistad.”⁶

Macaón es convocado no solo por su destreza en el campo de la sanación, sino por su cercanía a dos importantes figuras mitológicas conocidas por tener dominio en el arte de sanar (Asclepio, su padre, y el centauro Quiron, amigo de este último) quienes le dan a esta figura una importancia central. Asimismo, se dará un proceso de divinización de este personaje: mientras que al principio de la obra se coloca a un lado de los mortales como si fuera un dios, hacia el canto XIV su epíteto se transformará de “el pastor de huestes” o “ascleápida” a

⁵ Homero, *Ilíada*, V, 190-197.

⁶ *Ibid.*, 212-219.

“divino”⁷. Se destacará a lo largo de la obra la excepcionalidad de estas figuras que conocen el arte de sanar, sosteniendo que... “un hombre que es médico vale por muchos otros para extraer saetas y espolvorear benignas medicinas”⁸...

Respecto al tratamiento destacará, más allá de su conexión con el mundo de lo divino, la velocidad en la llegada del médico, la simpleza en su ejecución y la perfección técnica del mismo. La *Iliada* nos habla así de su contexto de producción, marco en el que el procedimiento del médico consta de dos partes: la identificación de la causa de la “enfermedad”⁹ y el mecanismo para aplacarla. Es así como el procedimiento de Macaón sigue esta simple estructura: Identifica la enfermedad como un trauma causado por una flecha y, luego de retirarla, succiona la sangre de la zona y coloca la medicina.

Dicho procedimiento, basado en las antiguas formas de tratamiento de las heridas, está relacionado a la acción de lamer las heridas o de succionar la piel tras una picadura, propia de la medicina pre-estatal de carácter intuitivo (Espinar Ojeda, 2011: 4), dado que en la fuente seleccionada no aparece nombrada la utilización de herramientas ni de ningún tipo de instrumental por parte del médico en ninguna de sus menciones. Respecto al uso de la medicina no se hace mención del polvo empleado, sino que lo que se destaca es el rol del traspaso de estos conocimientos de maestro a alumno: de Quiron a su amigo Asclepio y de este último a su hijo Macaón; puede argumentarse así que se trata de una suerte de polvo universal que se aplica en todo trauma de este tipo, mas no uno específico para quien es herido con una flecha.

Este procedimiento vuelve a aparecer replicado a modo de “primeros auxilios” en el campo de batalla realizados por Patroclo a Eurípilo dado que los médicos del ejército se encuentran o bien heridos o bien combatiendo¹⁰. Por lo que estamos ante una difusión del conocimiento sobre sanar de tipo “popular” que busca evitar la fatalidad del compañero en armas.

Dado que las prácticas realizadas responden más a una lógica de la medicina antigua más que a una innovación propia de los helenos, podemos sostener que se trata exclusivamente de un cúmulo de prácticas mágico-religiosas azarosas donde se confía en última instancia, en que el destino y la intervención divina favorezcan al convaleciente.

Asimismo, esta acción divina no siempre favorecía a los hombres, el caso del dios solar Apolo como propulsor de constantes pestes sobre los griegos aparece como una temática recurrente de la obra de Homero. En el primer canto, las menciones constantes a como esta divinidad es convocada por Crises y desata su cólera contra Agamenón, nos muestran la ausencia total de una solución racional a la cólera divina.

El dios liberará, en un primer momento, una peste sobre el ejército aqueo. Esta acción hará que Aquiles solicite el llamado de algún tipo de adivinador que pueda brindar una solución a esta peste:

... “a algún adivino preguntemos o a un sacerdote o intérprete de sueños —que también el sueño procede de Zeus— que nos diga por lo que se ha

⁷ Esta cuestión puede observarse en mayor profundidad apelando a Homero, *Iliada*, XIV, 3.

⁸ Homero, *Iliada*, XI, 514-515.

⁹ Según Laín Entralgo contempla no solo a las enfermedades de tipo ambiental sino a otros dos grupos: las enfermedades divino-punitivas y los traumas (ocasionados principalmente por la guerra). Ver Laín Entralgo, P. (1978). Historia de la medicina. Salvat, Barcelona. Segunda parte.

¹⁰ Homero, *Iliada*, XI, 828-836; 842-848.

enojado tanto Febo Apolo, bien si es una plegaria lo que echa de menos o una hecatombe, para ver si con la grasa de carneros y cabras sin tacha se topa y entonces decide apartar de nosotros el estrago” ...¹¹

La única solución que hay a la peste no provendrá, entonces, de la creación de ungüentos, polvos, medicinas o tratamientos, sino de la devolución de la muchacha raptada a su padre Crises, sacerdote de Apolo¹². La implacable furia de la divinidad hace que el conjunto de personajes con saberes médicos, principalmente los dos principales de la épica, Podalirio y Macaón¹³, no propongan ningún tipo de solución a este castigo divino dado que forma parte del accionar de los hombres que ha irritado a un ser cuyo poder escapar a su comprensión.

Ante la inacción de los especialistas cabe preguntarse: ¿Qué características posee esta enfermedad? ¿Qué es lo que la hace diferente a cualquier otro mal? En primer lugar, debemos destacar una serie de características que convierten a Apolo en una divinidad especial, no solo asociada a lo artístico como dios musical o protector de la poesía, sino como una figura ambigua, hasta cierto punto vengativa, que despliega la muerte entre sus enemigos a través de epidemias y plagas que se representan a través de sus flechas. Asimismo, este dios será visto como relacionado al mundo de la medicina al liberar a los helenos afectados de los males que él mismo envió (Blázquez, Martínez-Pinna, Montero, 1993: 247-248).

En segundo lugar, a diferencia de las flechas que retiraron los médicos de los cuerpos de los heridos en las guerras de Troya en reiteradas ocasiones, las flechas lanzadas por el dios del sol causan la muerte inmediata y no hay forma de detener su accionar a través de ningún tipo de tratamiento.

Por último, este suceso es considerado sobrenatural entre quienes lo vivencian, se trata de una... “intervención punitiva de los dioses sobre la enfermable y mortal realidad de los hombres” ... (Lain Entralgo, 1978: 50) por lo que no existe *phármakon* conocido que logre sanar la epidemia, solo resta por parte de los hombres, aplacar la ira de la divinidad cumpliendo con sus solicitudes.

Esta experiencia de los griegos ante una enfermedad desconocida que arrastra consigo miles de vidas humanas se repetiría siglos más tarde al declararse entre los atenienses la llegada de una nueva epidemia: “La plaga de Atenas”. En el segundo año de las guerras del Peloponeso, pero con anterioridad en otros sitios geográficos cercanos a la *polis*, llegaría a afectar el centro político de la Liga de Delos.

En esta ocasión, la medicina de la Grecia clásica es muy distinta a la de la época homérica. La comprensión de las dolencias es mucho más precisa y los grupos de médicos especialistas buscarán tratamientos específicos que sean acordes a la situación. Estamos ante la aparición de la medicina racional cuyas primeras escuelas aparecerían hacia finales del siglo VI a.C (Espinar Ojeda, 2011: 6-7).

Pero el proceso de transformación de ese cúmulo de conocimientos mágico-religiosos con tratamientos irracionales en una *tekhné*, un oficio técnico o arte

¹¹ Homero, *Ilíada*, I, 62-67.

¹² *Ibid.*, 93-100; 141-147.

¹³ Las menciones a este par de médicos son constantes y, durante el proceso de la peste de Apolo, ambos médicos se ven sumidos en situaciones personales que evitan, de un modo u otro, que enfoquen sus intenciones en buscarle una solución a la peste.

manual se daría a lo largo de dos intensos siglos en los que el contexto ateniense estará dominado por dos cuestiones principales: la plaga y la guerra. Será este el punto de inflexión principal que volverá los posteriores escritos hipocráticos en casi exclusivamente laicos y racionales (Trucco, 1972).

Poco antes del comienzo del siglo de Pericles, se fundarían a lo largo de las colonias atenienses una serie de templos en honor al dios Asclepio, en cuyo centro se concentraría una elite culta que se encargaría de proponer a través de tratados una serie de sugerencias para garantizar el bienestar y la salud del cuerpo.

Las sugerencias propuestas por esta elite de “médicos” poseedores de la *tekhne iatriké*, un conjunto de saberes prácticos sobre el cómo sanar o tratar los padecimientos del cuerpo humano, alcanzarían así a múltiples personajes de la realidad ateniense: deportistas, soldados, músicos, poetas e incluso los mismos médicos tomarían y adaptarían estas recomendaciones formando un conjunto de diversas escuelas médicas que promulgarían sus saberes siguiendo diversas proposiciones filosóficas; que surgieron o bien en el seno de la misma institución o bien de reñidos debates entre pensados a los que el médico adscribía.

Es así como el rol que el antiguo templo en honor al dios de la medicina y sus respectivos adeptos sería remplazado por la reunión de un conjunto de letrados que emplearían el pensamiento lógico proveniente de los avances en la filosofía y las incipientes ciencias para diagnosticar el origen de los males y, a través de su conocimiento en anatomía, enfermedades y terapias, brindar el tratamiento adecuado... De la escuela que a nosotros nos compete, la hipocrática, nos ha llegado ese conjunto de recomendaciones a través de una colección de tratados que fueron escritos a lo largo de los siglos por estudiantes del famoso médico.

Una de las principales innovaciones de pensamiento hipocrático esta principalmente centrada en la cuestión del diagnóstico, la identificación de una serie de señales perceptibles a través de los cinco sentidos que permite pronosticar el avance del mal y su posible detención. Este avance sumado a la aparición de especialistas en medicamentos: *pharmacopolas* (comerciantes de fármacos), *rizotomos* (recolectores de plantas, animales y minerales para su conversión en fármacos), *pharmakeis* (vendedores ambulantes de fármacos) y *pharmacopeos* (expertos en venenos), volvería el procedimiento ante una enfermedad mucho más eficiente, lógico y veloz.

La pregunta crucial, entonces, será: ¿Cuál fue el proceso histórico que propició el cambio? La respuesta podemos encontrarla en ese mismo siglo V, más específicamente en su segunda mitad donde se desatarían las guerras del Peloponeso. Es aquí donde la ciudadanía ateniense motivaría la difusión y aplicación de esos saberes sobre el cuerpo con el objetivo de salvaguardar a los ciudadanos que se veían o bien afectados por las consecuencias de la guerra o bien sufriendo los males de la epidemia que se esparcía por la *polis*.

El primer paso que los especialistas tomarían ante heridas en el campo de batalla o enfermedades sería la realización de un diagnóstico para luego poder pensar en un posible pronóstico que definiría la posibilidad de salvación (o no) del afectado (Espinar Ojeda, 2011: 8-9). El objetivo sería, en caso de que fuera curable, el propiciarle al ciudadano un tratamiento que funcionaba a modo de una “armadura racional” (Estrada Mesa, 2016: 142), siguiendo la lógica del ciudadano-guerrero siempre presente en la cosmovisión clásica.

En el caso de la plaga que afectaba a las *poleis* la descripción brindada incluso por alguien que no formó parte directamente de estos círculos sigue esta misma

lógica, Tucídides identificará el estado en que se encontraba la *polis* y sus especialistas ante esta nueva enfermedad y como los ciudadanos, sobrepasados por la afección, recurrían a una multiplicidad de prácticas mágico-religiosas que no surtieron ningún efecto.¹⁴ Esto nos habla de la profunda difusión que tuvieron los saberes y métodos propuestos por las escuelas especializadas en la *tekhnē iatriké*.

El historiador partiría buscando identificar su lugar de procedencia¹⁵, a quienes afectaba¹⁶, recuperando la noción de diagnóstico y su propia experiencia como víctima de la enfermedad, para luego describir detalladamente sus síntomas¹⁷. Concluyendo que:

... “La naturaleza de esta enfermedad fue tal que escapa so sin duda a cualquier descripción; atacó a cada persona con más virulencia de la que puede soportar la naturaleza humana, pero sobre todo demostró que era un mal diferente a las afecciones ordinarias en el siguiente detalle: las aves y los cuadrúpedos que comen carne humana, a pesar de haber muchos cadáveres insepultos, o no se acercaban, o si los probaban perecían” ... (Tucídides, *Historia de la Guerra del Peloponeso*, II. 50.1)

Nuevamente, los griegos se enfrentan ante algo que escapa a toda lógica y, aún con el incipiente arte de la sanación en desarrollo, no encuentran solución alguna. Los oráculos, los magos, las brujas e incluso los médicos no proponían ninguna solución plausible a una enfermedad en la que el afectado moría casi en la totalidad de los casos.

La muerte de los ciudadanos decantaba en dos consecuencias principales:

- 1) El abandono de los hogares.
- 2) Una generalizada inmoralidad entre los habitantes de la *polis*.

Como consecuencia de la enfermedad, los familiares del afectado abandonaban el *oikos* o movilizaban al afectado a un templo cercano esperando que por algún motivo se curase ya que la enfermedad no atacaba a la misma persona de forma tan violenta una segunda vez¹⁸, pero el traslado de quienes se encontraban en los *demos* más alejados del *ágora* hacia el centro de la *polis* generó una enorme concentración de personas en el centro político ateniense y, por ende, un mayor proceso de dispersión de la enfermedad.

Es por ello que prácticas solemnes relacionadas a lo religioso o al o fúnebre, por una falta de medios para ser realizadas, eran reemplazadas por la realización de piras comunitarias. Asimismo, en el marco de esta misma plaga se desarrollaría la difusión de una ley humana donde daba lo mismo el honrar o no a los dioses¹⁹. Se daría así un claro indicio del comienzo de un lento proceso de secularización. Ante la llegada de una segunda oleada de la plaga, los especialistas sugerirían un tratamiento basado en la regulación de ciertas actividades físicas o lo combinarían, en caso de considerarse necesario, con la administración de un

¹⁴ Tucídides, *Historia de la Guerra del Peloponeso*, II. 47. 4.

¹⁵ *Ibid.* 48.1.

¹⁶ *Ibid.* 48.3.

¹⁷ *Ibid.* 49.1-8.

¹⁸ *Ibid.* 50.6.

¹⁹ *Ibid.* 53. 1-4.

phármakon cuyos efectos serían principalmente vomitivos o purgantes y solían estar formados por una enorme cantidad de componentes que se mezclarían entre sí. El objetivo de la administración de este conjunto de elementos sería la restauración del equilibrio del cuerpo, una noción nueva para los helenos.

Acompañaba a estas sugerencias la proposición del aislamiento del afectado y la reducción de la circulación en los edificios públicos, templos y en el mismo ágora. Ante la aparición de este nuevo brote epidémico los atenienses intentaban alejarse de la ciudad lo más posible y permanecieron mucho más tiempo fuera del ática, combatiendo en los frentes de batalla terrestres.²⁰

La producción literaria en torno a esta experiencia no solo se daría en el marco de un análisis propio de una lógica racional, sino que, apelando a experiencias de un pasado remoto, algunas fuentes considerarían a la epidemia como un castigo divino. Es así como el Coro en *Edipo Rey*, solicitará ayuda a la diosa protectora de la *polis*, Atenea, y a la hermana del dios Apolo (nuevamente identificado como el causante de esta enfermedad), Artemisa:

... “Te invoco la primera, hija de Zeus, inmortal Atenea, y a tu hermana, Artemis, protectora del país, que se sienta en glorioso trono en el centro del agora, y a Apolo el que flecha a distancia. ¡Ay! Haceos visibles para mí, los tres, como preservadores de la muerte. Si ya anteriormente, en socorro de una desgracia sufrida por la ciudad, conseguisteis arrojar del lugar el ardor de la plaga, presentaos también ahora.” ...²¹

Dado que tanto la causas, los síntomas y las reacciones de la población coinciden. Esta plaga, presentada aquí en Tebas, reflejaría las experiencias de la *polis* ateniense acompañadas de una posible difusión de la Plaga de Atenas hacia el territorio Tebano hacia el año 420 a.C. (Kousoulis y V.V.A.A., 2012: 2) que se encontraría ahora en su primer acercamiento a la epidemia y, por ende, en una situación de descontrol generalizado. Los autores sostendrán que, debido a la aproximación espacial y temporal, la descripción similar, su relación con la guerra, la naturaleza de la enfermedad y las asunciones sobre el posible patógeno estamos ante la misma enfermedad (*Ibid.*: 6-7).

La llegada hacia el territorio tebano causó las mismas respuestas que en el caso ateniense: la concentración de los ciudadanos en centros de culto y la solicitud de prácticas oraculares en los centros más importantes de la época (*Ibid.*: 4-5). En los tratados hipocráticos enfermedades similares, no solo en su sintomatología sino en su datación, han sido descritas.

Entre ellas destaca una enfermedad que afectaría a Pericles junto a otros quince enfermos cuyas características fueron las siguientes:

... “En Abdera, a Pericles lo atacó una fiebre aguda, continua, con dolor, mucha sed, náuseas, no podía retener la bebida; y estaba enfermo del bazo y con pesadez de cabeza. El primer día tuvo una hemorragia del lado izquierdo de la nariz; sin embargo, la fiebre aumentaba mucho; emitió mucha orina turbia, blanca: al dejarla en reposo no sedimentaba. En el segundo todos los síntomas se exacerbaban; sin embargo, las orinas eran

²⁰ *Ibid.* 57.1-2.

²¹ Sófocles, *Edipo Rey*. 159-167.

espesas y con un depósito más considerable. Y se alivió en lo referente a las náuseas; durmió. El tercer día la fiebre se suavizó, gran cantidad de orina, cocida, con abundante sedimento, por la noche en calma. El cuarto, hacia el mediodía, segregó mucho sudor caliente por todo el cuerpo, sin fiebre, luego a la crisis, no recayó.” ... ²²

Mientras que al líder político ateniense no le causó la muerte, en esta ocasión, la enfermedad que le afectó se trata de una epidemia que se desarrollaría en los primeros años de las guerras del Peloponeso y que tardíamente llegaría a Tebas. Dado que las características descritas son las mismas, la innovación se da en la identificación de los indicios que la enfermedad brinda: “fiebre aguda, continua, con dolor, mucha sed, náuseas, no podía retener la bebida; y estaba enfermo del bazo y con pesadez de cabeza” (...) “hemorragia del lado izquierdo de la nariz” (...) “las orinas eran espesas y con un depósito más considerable”²³ que culminaría en una inexplicable mejoría del paciente.

En este caso, no se realizó un tratamiento, simplemente se observó el avance de estos dieciséis pacientes la amplia mayoría falleció producto de estos síntomas, principalmente de la insaciable sed. Estas cuestiones fueron las detectadas por los hipocráticos quienes, rápidamente suministraban agua y frío con el objetivo de que el paciente supere el período crítico (“crisis”) de la enfermedad.

Esta serie de sugerencias no busca el cuidado de cualquier habitante de la *polis*, sino particularmente, de los ciudadanos que se ven afectados por las heridas en el campo de batalla o los síntomas de la epidemia. Es así como, temiendo por la estabilidad del sistema democrático, circularán estas recomendaciones y tratamientos desde los principales espacios de producción (escuelas médicas o círculos técnicos del arte de sanar) hacia el conjunto de la población, de los escalones más elevados de la elite letrada hacia el conjunto del cuerpo de ciudadanos.

El agente de cambio estará entonces no en la supuesta curiosidad del griego por saber más sobre su cuerpo, sino en el interés de una elite por mantener y preservar una compleja estructura de dominación estatal que se venía llevando adelante desde hace siglos y la cual esta cimentada en los conocimientos transmitidos de generación y generación a través no solo de la escritura sino de la oralidad.

Es aquí donde jugarán un rol fundamental no solo quienes superarían por diversos motivos inherentes al tratamiento recibido o a su propia inmunidad natural la plaga de Atenas, sino a los veteranos de guerra que, ahora heridos, formarán parte de ese complejo sistema de distribución de saberes de ancianos a jóvenes que fue, en última instancia, el núcleo central que articula la *polis*.

Es aquí donde radica la importancia de estos discursos médicos que, buscando cuidar a los individuos comprendiendo cada caso de forma única, pero, a su vez, relacionándolo con otras experiencias previas lograrían proponer un discurso del cuidado ciudadano que sería difundido en los distintos espacios de sociabilización del ateniense.

Conclusión

²² Tratados Hipocráticos V: *Epidemias*. I.17.6

²³ *Ídem*.

Como pudimos observar, las diferencias entre las soluciones propuestas por los médicos de la antigüedad homérica y quienes están ahora letrados en el arte de la sanación en esta *tekhné iatriké* son diametralmente diferentes. En el primero, prevalecen las prácticas y concepciones mágico-religiosas donde se deposita la confianza plenamente en el accionar divino en la sanación mientras que, luego de la difusión de este conocimiento médico especializado primará la racionalización del mal que afecta al paciente con el objetivo de brindarle, siguiendo una lógica empírica, el tratamiento necesario para que supere su afección.

La plaga de Atenas supuso para las *poleis* que formaban parte de la Liga de Delos un antes y un después en las concepciones sobre el cuidado del cuerpo de ciudadanos, ya no centrada en sugerencias provenientes del conocimiento popular y la administración de tratamientos sumamente experimentales, sino de la identificación de la afección a través de un diagnóstico y, a través de la recuperación de otras experiencias de estos profesionales, la administración de un *pharmakon* o tratamiento que se adecue a las necesidades del paciente.

La redacción y difusión de una serie de tratados elaborados por una elite letrada especializada en el arte de sanar sería crucial a lo largo del siglo V a.C. para que estos conocimientos en torno al “cuidado del sí” de cada ciudadano sean accesibles y acerquen a estos a actividades, prácticas y costumbres consideradas “correctas”.

Estamos ante un mecanismo de dominación por parte de una elite letrada que busca controlar, a través de sutiles sugerencias, recomendaciones y la circulación de este contenido en el discurso público, la actividad dentro de la *polis* ateniense en el marco de una crisis estructural generalizada producto de la guerra y la peste. Dicha estrategia vela por la estabilidad de la *polis* a través del cuidado del cuerpo de sus ciudadanos en tanto guerreros y productores.

Bibliografía

BLASQUEZ, J.M, MARTÍNEZ-PINNA, J. & MONTERO, S. (1993). *Historia de las religiones Antiguas. Oriente, Grecia y Roma*. Cátedra, Madrid. Tercera edición: 2011. Segunda parte: Grecia.

BROCK, J.P y A.J. (1932). *Greek medicine: Being Extracts Illustrative of Medical Writers from Hippocrates to Galen*. Translated and annotated by A. J. Brock. London: J. M. Dent and Sons, 1929. Published online by Cambridge University Press: 18 September 2015. Volume 52, Issue 2.

CARREÑO GUERRA, M. (2019). Guerra y peste en Atenas. Revisión sobre el posible origen de la epidemia ateniense de 430-426 a.C. *Asclepio. Revista de historia de la Medicina y de la ciencia*. 71.1, enero-junio 2019. Pp. 1-15.

CHADWICK y MANN. (1950). *The medical Works of Hippocrates*. Oxford, printed by Blackwell scientific publications.

ESPINAR OJEDA, J. L. (2011). *La medicina en la Antigüedad. Pasaje a la ciencia*, IES Antonio de Mendoza. pp. 4-15.

ESTRADA MESA, D.A. (2016). La medicina antigua: una ética existencial en Michel Foucault. *Práxis Filosófica Nueva Serie*, No. 42, enero-junio 2016. pp 131-156.

FOUCAULT, M. (1984). *Historia de la sexualidad*. Madrid, Siglo XXI. Tomo 2.

JOUANNA, J. (2012). *Greek Medicine from Hippocrates to Galen*. Brill, *Knowledge Unlatched: studies of Ancient Medicine*.

- KOUSOULIS & V.V.A.A. (2012) *The plague of Thebes, a Historical Epidemic in Sophocles' Oedipus Rex. Emerg Infect Dis. Another Dimension*. Volume 18, N°1-Jan. 2012.
- LAIN ENTRALGO, P. (1978). *Historia de la medicina*. Salvat, Barcelona. Segunda parte pp. 43-132.
- NOGALES, L.M. y Ansola Bárcela, I. (2015). Tras los orígenes de la farmacia: Grecia y Roma. En: *Educafarma 3.0*. Pp. 79-91
- RINELLA, M.A. (2010). *Pharmakon: Plato, Drug Culture, and Identity in Ancient Athens*. UK, Lexington books.
- TRUCCO, N. (1972). *La medicina en la antigua Grecia*. Medicina UBA. Pp. 1-10.
- TUKE, J.B. (1911). En Chisholm, H. (Ed.) *Encyclopedia Britannica*. Vol 13. Cambridge University Press. pp. 517–519.

Fuentes

- HOMERO. *Ilíada*. Traducción, prólogo y notas de Emilio Crespo Güemes. Gredos, Madrid, 1996.
- SÓFOCLES. *Edipo Rey*. En: *Sófocles, Tragedias*. Introducción de José S. Lasso de la Vega, traducción y notas de Assela Alamillo. Gredos, Madrid, 1981. pp. 300-359.
- Tratados hipocráticos V: Epidemias*. Traducción, introducciones y notas de Alicia Esteban, Elsa García Novo y Beatriz Cabellos, introducción a este volumen de Elsa García Novo. Gredos, Madrid, 1989.
- TUCÍDIDES, *Historia de la Guerra del Peloponeso*. Libro II. En: Tucídides, *Historia de la Guerra del Peloponeso Libros I-II*, introducción general de Julio Calongue Ruiz, traducción y notas de Juan José Torres Esbarranch. Gredos, Madrid, 1990. pp. 376-584.