

Memorias del Congreso Latinoamericano de Humanidades y Ciencias Sociales. A 50 años de la creación de la UNCA.



I Congreso Latinoamericano de  
Humanidades y Ciencias Sociales



I Congreso Latinoamericano de  
Humanidades y Ciencias Sociales

---

**HUELLAS, DESAFÍOS  
Y PROYECCIONES**  
DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA  
EN EL CONTEXTO ACTUAL

---

ISBN 978-987-661-503-7



**MEMORIAS DEL CONGRESO LATINOAMERICANO DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES. A  
50 AÑOS DE LA CREACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CATAMARCA**

Facultad de Humanidades. UNCA

Memorias del Congreso Latinoamericano de Humanidades y Ciencias Sociales : a 50 años de la creación de la UNCA / Contribuciones de Ángel Gustavo Romero ... [et al.]. - 1a edición para el profesor - Catamarca : Editorial Científica Universitaria de la Universidad Nacional de Catamarca, 2024.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-661-503-7

1. Ciencias Sociales y Humanidades. I. Romero, Ángel Gustavo, colab. II. Título.

CDD 300.71

ISBN: 978-987-661-503-7

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723.

E.C.U.U.N.C.A. 2024

Avda. Belgrano 300 - Pab. Variante I - Planta Alta - Predio Universitario

San Fernando del Valle de Catamarca - 4700 -

Catamarca - República Argentina

Prohibida la reproducción, por cualquier medio mecánico y/o electrónico, total o parcial de este material, sin autorización del autor.

Todos los derechos de autoría quedan reservados por el autor.

**Universidad Nacional de Catamarca**  
**Facultad de Humanidades**

**MEMORIAS DEL CONGRESO LATINOAMERICANO DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES. A  
50 AÑOS DE LA CREACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CATAMARCA**

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE CATAMARCA**

Rector: Ing. Oscar Arellano

Vice Rectora: Dra. Elina Silvera

**Secretaría de Investigación y Postgrado**

Secretario: Dr. Raúl Ortega

**Facultad de Humanidades**

Decana: Dra. Lilia Exeni

Vicedecano: Lic. Miguel Ángel Márquez

**Secretaría de Postgrado e Investigación**

Dra. Marilina Aibar

**Directora de Publicaciones**

Mgter. Judith Bazán

**Dirección de la Publicación**

Mgter. Judith Bazán

**Comité Editor**

Consejo de publicaciones

## ÍNDICE

<b>Prólogo.....</b>	<b>7</b>
<b>La Práctica Profesional en la formación, una lectura desde la experiencia de los estudiantes.....</b>	<b>11</b>
Ángel Gustavo Romero	
<b>Los asesores pedagógicos en instituciones de nivel secundario: una investigación educativa a través del movimiento interior de las experiencias e historias de vida.....</b>	<b>25</b>
Fabián Guillermo Galán Peñalva	
<b>De actores y agendas: consensos y disensos en los temas de trabajo tratados en las asambleas de base del II CPN en la Provincia de Catamarca (1984/1988).....</b>	<b>33</b>
María Natalia Lencina - Fernando Elio Marchetti	
<b>Las emociones y otras situaciones que influyeron en la continuidad pedagógica de los alumnos de la Universidad de Catamarca en tiempos de Pandemia.....</b>	<b>51</b>
Maciel Karina del Valle Ortega	
<b>Ejercicios para analizar la lengua y pensar en gramática en el aula.....</b>	<b>59</b>
María Belén Soria- Alejandra Seco	
<b>Enfoque multiescalar del neoextractivismo minero desde una perspectiva latinoamericana decolonial.....</b>	<b>67</b>
Ana Lía Guerrero- Loreana C. Espasa	
<b>Triángulo del Litio Sudamericano: el Noroeste argentino (NOA), área de sacrificio para el ecodesarrollo.....</b>	<b>79</b>
Ana Lía Guerrero- Alejandro Biondini	

<b>Los 50 años de la UNCA en la refundación minera de Catamarca.....</b>	<b>91</b>
José Luis Grosso	
<b>“¡No somos tu cordero!” Defendiendo la vida desde el territorio y la memoria.....</b>	<b>96</b>
Jorgelina Beatriz Berteza- Daniela Inés Fernández	
<b>Sólo entre todos sabemos todo.....</b>	<b>109</b>
Silvia Valiente- Rafael Sandoval	
<b>Etnografía visual, imagen y construcción de la mirada. La imagen de lo ausente.....</b>	<b>119</b>
Clara Emilia Aibar	
<b>Población campesina y soberanía alimentaria en el marco de los ODS.....</b>	<b>129</b>
María Beatriz Graffigna	
<b>La figura del héroe en el antiguo Egipto: una (posible) lectura de la <i>Historia de Sinuhé</i>.....</b>	<b>141</b>
Horacio Miguel Hernán Zapata	
<b>La larga historia de los manuales de Historia Antigua en Argentina.....</b>	<b>157</b>
María Silvia Álvarez	
<b>La antigua Grecia y el Instituto Nacional del Profesorado Secundario de Catamarca en la década de 1940.....</b>	<b>169</b>
Judith Bazán- Walter Herrera	

## PRÓLOGO

Dentro de sus actividades científicas, la Facultad de Humanidades realizó de manera ininterrumpida desde el año 2003 sus Jornadas de Ciencia y Tecnología, las que, a partir de 2012, fueron también Jornadas Latinoamericanas de Humanidades y Ciencias Sociales. La edición correspondiente a 2020 se vio interrumpida por el complejo contexto epidemiológico y sanitario mundial y se retomó en 2022, en ocasión del 50º aniversario del nacimiento de la Universidad Nacional de Catamarca.

En esta oportunidad, debido a la trascendencia de las últimas ediciones, se creyó conveniente convertir las jornadas en un congreso con alcance no solo regional y nacional, sino también latinoamericano, a fin de compartir miradas amplias sobre las problemáticas comunes que surgen de nuestros contextos específicos y del macro-contexto global. De aquí que el lema del Congreso fuera “Huellas, desafíos y proyecciones de la universidad pública en el contexto actual”.

El Congreso fue escenario de discusiones, intercambios, búsquedas de consensos que se pretende reflejar en esta publicación especial a 50 años de la creación de nuestra Universidad. Marco en el cual se plantearon temáticas diversas, abarcativas de toda índole, tales como: economía social, estudios sobre prácticas educativas, minería, gramática, museología, política y sociedad en el mundo antiguo.

La convocatoria a publicación de los trabajos presentados en el Congreso fue amplia y una vez más reúne distintas disciplinas y conocimientos que pretendemos poner a disposición de toda la comunidad, siendo coherentes con la política de publicaciones de nuestra Facultad, la cual se basa en la necesidad de socializar los resultados de la investigación y producción académica.

De este modo las Memorias del Congreso Latinoamericano de Humanidades y Ciencias Sociales, reflejan la pluralidad y la diversidad de miradas propias del espíritu que la Universidad Nacional de Catamarca sostiene desde su creación, contribuyendo a la reflexión, la indagación y la resignificación de la relación con la comunidad en la que está inserta y el papel que las Humanidades y las Ciencias Sociales tienen en el complejo mundo actual.

**Dra. Lilia Exeni**

Decana Facultad de Humanidades  
Universidad Nacional de Catamarca



# **ARTÍCULOS**



## **La Práctica Profesional en la formación, una lectura desde la experiencia de los estudiantes**

**Ángel Gustavo Romero**

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales-Universidad Nacional de Jujuy y Facultad de Educación – Universidad católica de Salta  
[agromero@fhycs.unju.edu.ar](mailto:agromero@fhycs.unju.edu.ar)

### **Resumen:**

La presente investigación se denominó *“La concepción del campo de la práctica profesional que construyen los alumnos de la carrera: Profesorado en (campo disciplinar según titulación de base)”*. Siendo uno de los objetivos el reconocer al alumno como sujeto activo en la construcción de su rol, con la capacidad de reflexionar acerca de la realidad institucional y su entorno en todo su trayecto formativo. El abordaje de este proyecto se realizó desde el enfoque del estudio de casos, con una mirada de la investigación narrativa –a través del relato como técnica de recolección- centrándose en los sucesos, eventos, hechos, prácticas, saberes, procesos, y experiencias formativas de ver el mundo y de transformarlo. La tarea de reconocer la influencia, las marcas, las huellas, los trazos o las enseñanzas que los otros les han dejado a esos sujetos que hoy están por ser docentes. Esta mirada se construye a partir de las experiencias personales, siempre en interacción con otros, no de manera aislada. Estos procesos de construcción generan nuevos modelos de pensamientos que se traducen en el hacer, sentir, decir y actuar de los sujetos. La primera lectura lleva a preguntar ¿Qué lugar tiene el campo de la práctica en el proceso de formación? Desde esta perspectiva invita a interrogarnos por lo que escuchamos y aquello que habilita la palabra en cada situación del recorrido de la práctica; esta mirada es una mirada que no actúa en nombre propio, sino que promueve la construcción de un accionar colectivo en los espacios públicos.

**Palabras Claves:** práctica profesional, narrativas, miradas, proceso formativo, estudiantes

### **Summary:**

The present research was called *“The conception of the field of professional practice that the students of the degree construct: Teaching in (disciplinary field according to basic qualification)”*. One of the objectives being to recognize the student as an active subject in the construction of their role, with the ability to reflect on the institutional reality and their environment throughout their training journey. The approach to this project was carried out from the case study approach, with a view of narrative research - through the story as a collection technique - focusing on events, events, facts, practices, knowledge, processes, and formative experiences. to see the world and transform it. The task of recognizing the influence, the marks, the traces, the traces or the teachings that others have left to those subjects who today are about to be teachers. This view is built from personal experiences, always in interaction with others, not in isolation. These construction processes generate new thought models that translate into the doing, feeling, saying and acting of the subjects. The first reading leads us to ask: What place does the field of practice have in the training process? From this perspective, it invites us to question what we hear and what the word enables in each situation along the path of practice; This gaze is a gaze that does not act in its own name, but rather promotes the construction of collective action in public spaces.

Keyword: professional practice, narratives, views, training process, students

## **Introducción**

¿Qué lugar tiene el campo de la práctica en el proceso de formación? Desde esta perspectiva invita a interrogarnos por lo que escuchamos y aquello que habilita la palabra en cada situación del recorrido de la práctica; esta mirada es una mirada que no actúa en nombre propio, sino que promueve la construcción de un accionar colectivo en los espacios públicos.

El sujeto en la educación y en la formación es tomado principalmente como un sujeto cognitivo, efectuándose una reducción de su complejidad al desatender los otros sentidos, en realidad un sujeto solamente cognitivo, o un actor es un sujeto reducido. Y en palabras de Souto (2009) expresa:

Pensar al sujeto es pensar la subjetividad y pensar la formación como construcción de la subjetividad, entendiendo como subjetividad a un vínculo peculiar y absolutamente singular que cada uno de nosotros como sujeto singular establece con el mundo. Y esa manera peculiar en la cual nos vinculamos con el mundo, es una construcción de sujeto y tanto la educación como la formación tienen un papel fundamental para la construcción de la subjetividad. (p. 20)

Los alumnos de las prácticas actúan en un mundo complejo y multifacético, que a la vez actúa sobre ellos, por eso las miradas de ese mundo y del futuro labor profesional en esta etapa de formación. Las prácticas profesionales, como instancia de formación pedagógica, convergen significados o definiciones construidas por los actores de la misma, durante sus cursadas, como también estos vinieron gestándose en su propia historia personal y social.

Se propone a continuación un recorrido que habla de aquello que las prácticas producen en términos de experiencia, donde lo importante de los relatos no es lo que *dicen* sino lo que *dan a pensar*, un pensar que, por momentos, invita a abandonar la literalidad de lo dicho y por momentos, convoca a volver sobre los relatos para quedarse con las voces y las imágenes que figuran la narración.

## **Mirada de los alumnos sobre las prácticas docentes**

La vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y para ellos tienen el significado subjetivo de un mundo coherente, entendiéndose a esta realidad como algo dado, aceptando como dato los fenómenos particulares que se producen en su seno, sin investigar sus fundamentos. La realidad de la vida cotidiana se presenta como un mundo intersubjetivo, un mundo que se comparte con otros; por lo que no se puede existir en la vida cotidiana sin interactuar y comunicar continuamente con otros.

Se sostiene que los alumnos construyen su mirada de las prácticas de la realidad en las que utilizan procesos cognitivos, afectivos y sociales para interpretar situaciones, dificultades, predecir y comprender el comportamiento de otras personas como el suyo. La experiencia más importante que tengo de los otros se produce en una situación cara a cara, que es modelo de la interacción social.

Algunas narrativas expresan pequeños cambios que le permiten verse a sí mismos como futuros docentes, se trata de una práctica donde se aprovechan los conocimientos adquiridos en la carrera de base, como también acerca de cómo planificar y poner en acto una clase, qué se espera que muestren desde la perspectiva de cómo aprendieron a enseñar.

Volver la mirada hacia las prácticas, invita a preguntarnos por lo que escuchamos y aquello que habilita la palabra en cada situación del recorrido de la práctica. Esta mirada es una mirada que

no actúa en nombre propio, sino que promueve la construcción de un accionar colectivo en los espacios públicos.

A continuación, comparto los ejes de análisis contruidos a partir de las narraciones de los alumnos practicantes, para ello se tuvieron en cuenta los relatos que realizaron de la experiencia de la práctica, a saber:

#### 1-Dificultades en las micro-experiencias

La mirada del alumno practicante ocupa el lugar de un otro externo, que recorre la institución por un tiempo limitado. Esta mirada pone en tensión las reglas habituales de funcionamiento del trabajo en la institución que los recibe, lo pone en movimiento de otra manera, desafía certezas, los invita a repensar las problemáticas que cotidianamente impactan desde múltiples perspectivas; a saber:

Institucional: alude a las diversas condiciones que tuvieron que sortear-vivenciar los alumnos en las instancias de prácticas. Allí desarrollan experiencias que se articulan con objetos de intervención definidos, que plasman y delimitan claramente las funciones por cada parte, ante esto plantean: “La UCASAL debería tener más vínculos o más contactos con las instituciones en la cuales los alumnos van a desarrollar las prácticas” (Relato 1-FF).

La expresión anterior manifiesta un profundo malestar porque encuentran múltiples dificultades originadas en el sistema-institución formadora-, los gestores, los docentes, las infraestructuras, etc., porque “dejan todo para que el estudiante haga por sí solo” (Relato 1-FF), “la Coordinación de la carrera a lo que va de este año no se apersonó todavía por el aula” (Relato 10-VC). Esto instala a las dificultades en el espacio de los factores externos a ellos.

Cuando los alumnos –practicantes- ingresan a las instituciones escolares, se genera un espacio común de interacción junto a las autoridades institucionales, a los docentes, que generan o no el fortalecimiento de las prácticas de enseñanza. La inserción de los estudiantes en las instituciones para el desarrollo de las prácticas de enseñanza implica a los espacios de formación docente, la instauración permanente y espiralado de espacios de reflexión sobre las trayectorias de formación, este repensar la práctica de enseñanza implica el nacimiento de un proceso identitario profesional.

Los practicantes también expresan:

Las dificultades presentadas a lo largo de las prácticas fueron: negación, malos entendidos, papeleríos, imposibilidad de realizar las tres prácticas en una sola institución, chispazos entre otros profesores que te hacen pagar el derecho de piso. (Relato 4-AG)

Como dificultad primera, y luego que nuestras prácticas dependen de la predisposición del docente a cargo, lo cual te hace entender una realidad institucional con todas sus complejidades. (Relato 6-FS)

Estos dichos llevan a inferir que, a pesar de los esfuerzos institucionales por ofrecer una formación articulada entre las perspectivas teóricas y las prácticas, sigue prevaleciendo una formación atomizada, donde parece pensarse a la enseñanza en función de la lógica del contenido construido por el/la docente o practicante sin tomar en cuenta los saberes/experiencias/necesidades de los destinatarios y de las instituciones educativas en la que se insertan.

Al ingresar a las instituciones, los practicantes inician un proceso de reconocimiento del contexto en que desarrollan las prácticas; en ese momento se plantean interrogantes que orientan las lecturas y reflexiones teórico-metodológicas, las que otorgan un marco de sentido y significado a las mismas. En ese marco se define y justifica la intervención en la institución que plasma en las siguientes pronunciaciones: Considero un acierto el cambio de institución

(Relato 9-PA). La siguiente práctica se debía realizar [...] pero por cuestiones que escapan a de mí responsabilidad no se pudo desarrollar: el profesor se encontraba con parte de enfermo, cerrado el colegio” (Relato 10-VC).

Organizacional: hace referencia a la responsabilidad de la institución formadora, como generadora de las condiciones para la inserción de los alumnos en la práctica.

Las dificultades que me genero llevar la práctica a cabo fue el de adentrarme solo en la escuela porque yo ya no pertenecía a la misma. Hablar con el docente para que me diera lugar a dictar una clase. (Relato 1- FF)

Cuando llegue el primer día al Colegio... para entregar la nota de autorización, era todo nuevo y era un comenzar de cero. (Relato 11-LCM)

El tener que esperar la respuesta a la presentación de la nota para poder llevar a cabo las observaciones y la práctica, por último, me preocupó por la demora en la respuesta... la falta de seguridad en planificar la clase, como así también en la elección de estrategia, actividades, manejo del tiempo. (Relato 12-SM)

En el momento de presentar la respectiva nota a la institución tenía temor de que me dieran una negativa [...] la no realización de todas las clases solicitadas. (Relato 13-NE).

Diversas dificultades se juegan a la hora de la implementación de la práctica docente: apremio, por la inmediatez del acto educativo, por la concreción de situaciones reales, por la constante evaluación a la que son sometidos los practicantes, dentro de un contexto multidimensional, cambiante e impredecible. Por eso, es necesario reflexionar acerca de la marca de angustia y tensión que imprime esta experiencia al estudiante.

Prácticas de enseñanza: dan cuenta de la autoridad pedagógica, a través de la experiencia y los conocimientos, que permiten enfrentarse al aula. En ellas, los practicantes otorgarán sentido al conocimiento obtenido en el campo académico y educativo. Eso posibilita ingresar en el universo cultural y escolar; así, la práctica de enseñanza se establece, entonces, como un acto de construcción subjetiva que no se reduce a la pertenencia y que aleja al sujeto de la repetición.

Expresiones como “las dificultades encontradas en las prácticas fueron bastantes. Al realizar la primera nota la falta de conocimiento y familiarización con el grupo”. (Relato 8-CT), “Aunque los observé durante varias clases tuve el temor de no poder enviar el conocimiento necesario a los alumnos, de fracasar, de no motivarlos para que participen en el aula”. (Relato 14-LML). Estos relatos permiten enunciar prácticas de enseñanza tradicional, transmisora, receptiva, acrítica, como si los conocimientos valiesen por sí mismos, alienando las prácticas de enseñanza significativas.

La enseñanza con éxito remite a la idea de que la enseñanza es un encuentro entre individuos, uno de los cuales –el docente- posee un determinado tipo de saber, trata de impartirlo a otros que no lo poseen y cuando ese otro, lo logra, alcanza la enseñanza con éxito. Manifestación del practicante que explicita “Me di cuenta que los contenidos previstos en mi planificación no se dieron en su totalidad debido a que tuve que detenerme y cambiar de estrategia para que los alumnos no pierdan el interés”. (Relato 2-MG)

Las tradiciones de enseñanza, normalizadora, académica o tecnicista han contribuido a que los contenidos sean concebidos como totalidades cargados de valores socioculturales imprescindibles para la enseñanza. Una buena enseñanza demandará al docente pensar en una situación pedagógica que aplane las diferencias, niegue la singularidad, reduzca la diversidad y viabilice la obtención homogénea del mismo.

Habitar el escenario escolar: engloba las miradas de los practicantes en la construcción de su nuevo rol profesional –docente-, ante las dificultades de las prácticas percibidas e identificadas por ellos mismos y no por otro que se las marque como error. El rol del sujeto en formación –

practicantes- que siendo alumno universitario accede a una práctica en una institución educativa, para lograr acceder a un título, se conforma de hecho en interacción con otros tres roles: el/ los docentes y directivos de las instituciones que los recibe y el docente de la práctica. La práctica conlleva una serie de aspectos teóricos-metodológicos necesarios para su desarrollo en las instituciones que aportan otro marco de reflexión y actuación posible. Intervenir implica fundar una lógica espacial y temporal, se trata de habitar, suspender, configurar un espacio de pensamiento que haga que algo les pase a quienes intervienen y no solamente pase en una exterioridad a otros sobre quienes recae la intervención. Dicen:

Pasé de tener aproximadamente 15 alumnos a tener un número cercano a 40 [...] pasé de estar en un asiento de la universidad como alumna oyente, previamente preparándome como una futura profesional, a estar en un aula de una escuela primaria. (Relato 3-MM)

Confieso que se me secó la boca al principio. (Relato 17- AMB)

Los practicantes desarrollan la competencia necesaria para establecer vínculos pedagógicos basados en que en la práctica de enseñanza el personaje principal es la enseñanza, promueven una nueva manera de habitar el escenario escolar, en el que momentáneamente se suspenden los tiempos cotidianos y se generan otros espacios y experiencias subjetivas.

## 2-Valoración de las micro-experiencias

En la dimensión subjetiva, la intervención -de los practicantes- supone un proceso que conlleva una reflexión personal y grupal sobre la propia posición docente; donde el intervenir implica plantear acciones a otros y con otros, prácticas tendientes a transformar la realidad educativa a través del pensar estrategias que nos ayuden a hacer de la institución escolar un lugar habitable que permita la apropiación de una experiencia capaz de transformar la vida cotidiana de los sujetos. En este interjuego entre la formación docente y la práctica de enseñanza habita la producción de nuevas miradas y nuevas formas de hacer e intervenir, que fortalecerán no solo a la comunidad escolar en donde se intervenga, sino también en la formación docente.

En este apartado se presenta los siguientes ejes de análisis:

-Sobre lo Institucional: La "Ex corde Ecclesiae" (1990) sostiene que la vida de las instituciones se expresa a través de los múltiples grupos formales e informales que la conforman, la constituyen generando movimientos peculiares e inéditos, existe una dialéctica entre los grupos y la institución y es en ese "entre" donde se manifiestan tanto las burocratizaciones de los movimientos instituidos y la creatividad de los movimientos instituyentes.

Expresiones como "En esta etapa académica, con esa materia y con las otras que curse aprendí a "mirar" desde un punto de vista diferente y significativo, muchas de las cuestiones sociales o políticas, que tienen a la educación como protagonista" (Relato 17-AMB), estos movimientos poseen en común diversas características, estructuras, comporta un nivel material y un nivel simbólico. Este último será el que determina a los anteriores. La significación que adquiera la Institución para los diversos sujetos culturales, dependerá del universo del imaginario institucional que se instale, para unos será el lugar que eternamente rechazaran, mientras que para otros será el lugar que positivamente valoraran "para destacar con respecto a lo académico de esta Universidad, con respecto a lo organizativo de la universidad tengo decir que dentro de su misión y visión como institución he llegado a cumplir ciertas expectativas con respecto a la formación académica recibida hasta el momento" (Relato 10-VC).

Las instituciones educativas, como formaciones sociales, culturales y psíquicas, se construyen en el juego de tres instancias: la instancia de la sociedad como contexto de producción, la instancia de los sujetos como actores esenciales de la escena institucional y la instancia institucional e interinstitucional como precedente necesario de toda formación institucional.

Estas instancias se impregnan en los estudiantes de modo directo, por lo que llegan a expresar “El director y el profesor de la materia me dieron todo su apoyo y contención para realizar mis prácticas. Así de a poco me fui familiarizando con el entorno” (Relato 11-LCM). “El desarrollo de esta experiencia fue muy favorecedor tanto por la interacción con los alumnos directivos y docentes”. (Relato 15-VR)

Por todo lo mencionado, Garay (2000) describe la actual crisis de las instituciones en la actualidad cuando expresa que las demandas sociales viejas y nuevas que esconden demandas educativas aún no traducidas en términos escolares, todo ello impacta en las instituciones educativas produciendo múltiples reacciones: desde enojo y rechazo hasta la implicación activa en la búsqueda de respuestas.

-Áulico: el ingreso de los practicantes renueva el dinamismo de sus acciones y les confiere otra estructura de funcionamiento a la institución. Los procesos de incorporación y desarrollo del conocimiento, necesitan de condiciones sociales y pedagógicas que se sostengan en igual medida y calidad para todos los sujetos del aprendizaje, es pensar que otras experiencias permiten un encuentro que se transforme en oportunidades y habiliten al sujeto social.

Expresión como “Esta experiencia la voy a tener siempre presente dado que fue la primera vez que di una clase”. (Relato 1-FF), invita a pensar el proceso de transmisión como un acto educativo que estimule a crear mejores condiciones académicas; comprender la complejidad del campo educativo. Por lo tanto, sostener los procesos de transmisión desde el entramado de interrelaciones desde lo singular y plural en lógicas atravesadas por la simultaneidad de pensamientos, emociones y acciones.

En primera instancia, de las narraciones de los alumnos se infiere situaciones curriculares básicas que se plantean a la hora de modificar un plan. La primera parte de actualizar contenidos, modificar correlatividades, etc., dejando en pie la lógica con que el plan fue elaborado y supone un mejor desarrollo de prácticas profesionales ya establecidas. La segunda, en cambio, opera desde la disconformidad con la formación profesional y/o académica previa, con los modos en que el plan fue diseñado, pudiendo sumarse a ello la desactualización de contenidos disciplinares.

ordenamiento que mejoran la relación entre materias de la misma carrera. por parte de los docentes (no en el caso del docente de la materia Practica I, II, III), dejar el ego de lado (Relato 4-AG).

[...] para potenciar las practicas, es un cambio en el currículo, decir tener primero la materia curriculum y después la materia programación curricular, hay muchas conceptos y herramientas que enriquecerían el desarrollo de la práctica. (Relato 8-CT).

Si el planteo no es el de un ajuste o modificación de un plan preexistente, sino que se considera que el documento curricular anterior presenta déficits estructurales, o que las prácticas profesionales han cambiado, o que la lógica con que el plan ha sido concebido se ha visto modificada, la manera sugerida para hacerlo es, teniendo a la vista lo establecido en los aludidos acuerdos institucionales previos;

Potenciaría más las prácticas, habría que modificar, cambiaria los horarios con respecto al dictado de clases en la universidad y los abocaría a la práctica propiamente dicha en las distintas sedes educativas que posee cada estudiante con el fin de que todos seamos visitados, vistos y analizados por nuestro docente cargo de la cursada y poder realizar correcciones si es que las hubiese. (Relato 7-MV)

Se sugiere plantearse en primera instancia qué prácticas llevará adelante el egresado y qué conocimientos se involucran en su realización, para finalmente pensar en qué campo disciplinar se los incluye.

En una segunda instancia plantean situaciones al interior de las asignaturas, el hecho de crear condiciones de oportunidades y mejoras, condiciones para aprehender su posición subjetiva frente a la enseñanza, por lo que una de las tareas de los docentes de las instituciones que recepciona a los practicantes será la de resignificar, proponer y construir condiciones de acompañamiento y reflexión sobre los que acontece en los procesos de las prácticas de los alumnos. En los decires de los alumnos encontramos expresiones como.

Un mejor acompañamiento hacia los estudiantes que van a realizar las practicas, no dejarlos solo como en mi caso me sentí yo. (Relato 1-FF)

La participación de alumnos egresados contando o comentando sus experiencias en las aulas, las cuales nos brindarían un panorama distinto y nuevas preguntas. (Relato 8-CT)

Poder comparar dos niveles, hacer prácticas tanto en nivel secundario como en terciario, nos abriría una puerta a darle una significación más importante al cambio de nivel. (Relato 9-PA)

Sería una buena idea que antes de “salir al campo” hayamos ejercitado internamente, en clases con nuestros compañeros las capacidades necesarias para el desempeño posterior (Relato 17-AMB).

Esta mirada que realizan los alumnos viene a superar la mirada de que el docente gozaba de una gran libertad de organización de una parte de su trabajo y se asimilaba en muchos casos a un trabajador independiente que ejerce el monopolio de una competencia y de un servicio.

-Afectiva: la capacidad de los centros educativos de producir sentido y de representar la propia realidad social. Tiene que ver con las motivaciones de los sujetos, los alumnos, que pueden estimar compatible su vivencia en el mundo escolar con otras prácticas y otros contextos de su actividad cotidiana.

El significado atribuido a las prácticas profesionales se construye desde el propio sistema de creencias o significados previos, sumado a las experiencias adquiridas durante la carrera y en las mismas prácticas al momento de realizarse. Una constante en los aprendizajes desarrollados fue la de contribuir a la formación del alumno, como un ser en proceso de maduración, perdiendo el miedo a desempeñarse como docentes, adquiriendo seguridad, confianza, estableciendo relaciones cordiales, valorando y escuchando a las personas, siendo tolerante con los que son diferentes, respeto, empatía, responsabilidad, iniciativa, en definitiva, dando valor a su trabajo.

Esto se ve reflejado en expresiones como:

Las prácticas realizadas la viví con entusiasmo” (Relato 2-MG)

En lo personal, volví a sentir el mismo entusiasmo y las mismas ganas que había sentido cuando empecé a estudiar esta hermosa carrera que a mi gusto y escogí. (Relato 3-MM)

La percepción que tienen los alumnos de las prácticas se forma en dos momentos: previo a la realización de las mismas, en la convivencia con sus pares y docentes, generando expectativas. Y al momento de la realización de las mismas, la relación con los compañeros del escenario determina la percepción de aceptación o rechazo a los espacios, lo que se puede explicar cómo situaciones preparatorias para el aprendizaje.

La elección del escenario está determinada por el interés del alumno, por la facilidad de los trámites, por la cercanía a la escuela o al hogar, predominando el interés profesional y la comodidad como los factores que determinan la decisión del alumno. En dichos escenarios, el alumno espera realizar las actividades acordes a la representación que ha construido de cada una de las organizaciones, el tipo de escenario/organización, las actividades esperadas. Representan un espacio en donde el alumno define sus gustos e intereses, y, por consiguiente, las prácticas profesionales contribuyen a integrar el proceso de formación integral vinculado con la titulación de base que poseen los mismos.

Los alumnos dan cuenta en sus relatos en las siguientes expresiones:

Las practicas realizadas aún se viven con altas expectativas... todos quedamos con ganas de más. (Relato 7-MV)

La vivencia fue enriquecedora conformada por un mix de emociones que dieron lugar a preguntas y a la motivación de encontrar las respuestas. (Relato 8-CT)

Las prácticas han sido momentos en los que me tocaba cambiar de estados de ánimo, de ideas y planes, sobre todo al dictar clases. (Relato 9-PA)

Condiciones del desarrollo de las prácticas: la evidencia de una sociedad cambiante debe mantenernos dispuestos a superar el modelo escolar que en cada ocasión parezca más propicio, de acuerdo con los nuevos papeles que a la escuela le quepa desempeñar en los distintos momentos de la dinámica social.

La práctica docente es generalmente paradójica, ya que trata de formar estudiantes críticos y reflexivos y, por otro lado, los orienta en el pensar y hacer. Este posicionamiento implica una doble actitud que lleva al docente a desear que el estudiante haga lo que él le enseña, pero no porque él se lo enseñó, más bien de una manera espontánea, es decir, que actúe por sí mismo.

En los relatos se destaca las siguientes experiencias:

Cada una de las prácticas, me ayudo a definir algo muy importante, que quizás uno no se lo plantea al inicio de la carrera, esta pregunta surgió el primer día de clases de la materia curriculum, ¿por qué quería ser docente?, y siento que, en el transcurso de las experiencias, que vivencie con cada una de las prácticas esta pregunta encontraba respuesta. (Relato 6-FS)

La vivencia de la Práctica fue muy buena, para poder dimensionar el lugar que se ocupa en la sociedad como tal. (Relato 12-SM)

Me va preparando para mi vida profesional y sobre todo de herramientas que me aseguraran que mi propósito de enseñar sea de la mejor forma posible. (Relato 14-LML)

Estas prácticas se traducen en una mirada distinta del aula, como aulas heterogéneas constituidas bajo el concepto de flexibles, implica diversos modos posibles de organizar los espacios, los tiempos, los agrupamientos de los alumnos, los canales de comunicación y el uso de los recursos en función de lo que la situación, los objetivos y los contenidos por aprender requieran. Bajo esta mirada, a mayor flexibilidad, mayor capacidad tiene un aula y una escuela de contribuir a los propósitos de la educación para la diversidad. Así los relatos expresan:

Me llevo experiencias satisfactorias y sobre todo motivadoras, ya que hoy en día me siento capaz de ponerme al frente e intervenir en la formación de niños o adultos que es muy importante para ellos. (Relato 4-AG).

Me dejó ver el movimiento de una institución escolar, mirada desde un contexto en particular, y vivirlo más allá de lo que pueda encontrar en los libros. (Relato 5-IP)

Fue una grata experiencia [...] aprendí que no siempre “la mirada de la comunidad” hacia una institución coincide con la “mirada que hace la institución de sí misma”. (Relato 17-AMB)

De tal manera, las instituciones educativas son consideradas como una institución no aislada, porque mantiene relaciones cambiantes, conflictivas y contradictorias con el entorno. Los espacios geográficos-el contexto donde se inserta la institución y el grupo poblacional- son espacios donde se construyen y reconstruyen identidades sociales. La escuela fue, y es el espacio, de lo más significativo, donde los sujetos diferentes confrontan historias y realidades también diferentes.

Por consiguiente, en la vida cotidiana la práctica educativa acontece en un tiempo intenso, ya que en ella se constituyen los sujetos, docentes y alumnos como seres que hablan, viven y trabajan, en torno al conocimiento, representaciones y actitudes que los hacen protagonistas de una sociedad, una cultura, una época. Un quehacer profesional que garantice un auténtico

acto de compromiso ético y social con los intereses del conjunto, con la formación de colectivos. Así recuperar la institución como institución educadora, formadora de hombres y mujeres que habitan la nación.

La sistematización de los relatos construidos por los alumnos, le antecede un hacer, que puede ser recuperado, re-contextualizado, textualizado, analizado y re-informado a partir del conocimiento adquirido a lo largo del proceso. Cuando sistematizamos, indagamos nuestros procesos y los procesos de otros, abordamos nuestras subjetividades, nuestros deseos, la posibilidad de recrear nuevos vínculos sociales y diálogos con otro, es decir, el encuentro con nosotros mismos, ya que en las prácticas se construye sentido al mirar la experiencia y reflexionar para su transformación.

### **Entonces, ¿Qué se entiende por Práctica?**

La resolución del Consejo Federal de Educación N.º 24 (2007:11) establece que el Campo de la Práctica Profesional "...está orientado al aprendizaje de las capacidades para la actuación docente en instituciones educativas y en las aulas, a través de la participación e incorporación progresiva en distintos contextos socio-educativos...". Es decir, que apunta a la construcción y desarrollo de capacidades para y en la práctica profesional en las aulas y en las escuelas, en las distintas actividades docentes, en situaciones prefiguradas y en contextos sociales diversos. En consecuencia, constituye un eje integrador que vincula los aportes de conocimientos de los otros dos campos: formación general y formación específica, al análisis, reflexión y experimentación práctica en distintos contextos sociales e institucionales.

Empleando las palabras de Achilli (1997) a la *práctica docente*, la define como el trabajo que se desarrolla cotidianamente el sujeto en determinadas y concretas condiciones históricas e institucionales de existencia y que posee una significación tanto personal como social. Una práctica docente reflexiva implica reconocer en los docentes un papel activo, con capacidad de pensar y formular los propósitos y finalidades de su trabajo, como así también ser generador de propuestas tanto en el ámbito académico como de la organización institucional, teniendo en cuenta las implicaciones sociopolíticas.

Allí, en la cotidianeidad, se hace presente las huellas del sentido que se les otorga, el modo en que se articulan y la vivencian; por lo tanto, la institución está presente en estos cuerpos y cosas, pero está presente como indicio, como marca, como signo de algo que solo se puede percibir parcialmente.

De este modo, queda solapado distintas situaciones de práctica que se concretan a lo largo del trayecto de la formación. En general, las mismas quedan reducidas a experiencias aisladas sin una labor de sistematización que posibilite su capitalización en el proceso formativo.

Desde esta nueva perspectiva, la práctica, implica una forma distinta de concebir la construcción del conocimiento profesional, ya que la formación en la práctica profesional no es sencilla y puede realizarse por simple inmersión, sea que esté en el inicio o al final de la carrera. Formar docentes reflexivos supone formar profesionales capaces de dominar su propia evolución, construyendo conocimientos nuevos y creativos, a partir de su experiencia y del estudio, donde se propone un camino para "mirar" -a través de las narraciones elaboradas por los alumnos- sobre la relevancia de la práctica profesional en la formación docente.

### **La Práctica como aplicación de teorías**

La educación es una práctica política porque refiere a maneras de intervenir en el mundo, sea a través de políticas educativas como de relaciones y acciones de los docentes en las instituciones educativas, con los estudiantes y la comunidad. Estas relaciones siempre tienen

sentido político, en tanto, se transmite en la propia práctica unas maneras de ver el mundo, con el conocimiento, de vincularse con los demás, y con el contexto en la cual está inserta.

Por eso, se pretende que el alumno inicie en la profesión de profesor, es algo más que adquirir conocimientos y destrezas, tiene que ver con la adquisición de intereses, valores y actitudes de los profesores. Dicho de otro modo, Sanjurjo (2009) expone que durante mucho tiempo se consideró que el aprendizaje de una práctica, se podía realizar a través de la imitación de aquellos experimentados en la misma; el avance de los conocimientos teóricos y la mayor comprensión de los problemas que el ejercicio de una práctica dieron lugar a una preocupación por la formación teórica necesaria para diversos desempeños. Esto supone una formación teórica previa al aprendizaje de una práctica y que algunos ejercicios prácticos deben llevarse a cabo como cierre final de la formación.

En las narraciones de los estudiantes, encontramos expresiones tales como: “Las prácticas son imprescindibles para la formación como futuros docentes, ya que es el conocimiento teórico puesto en práctica, además de reconocer el terreno laboral al cual nos enfrentaremos”. (Relato 6-FS).

La formación inicial o formal que se imparte en instituciones específicas se desarrolla mediante dispositivos curriculares deliberadamente estructurados, como los planes de estudios, los programas elaborados por los profesores y las estrategias organizadas que se despliegan en la concreción de la enseñanza, sea para el aprendizaje de contenidos académicos, sea en el aprendizaje durante las primeras experiencias de la práctica docente en contextos escolares específico, como ejemplo, el estudiante señala que “las prácticas docentes es la actividad social del docente-alumno no existiría, no podríamos comunicar es decir hacer llegar nuestra asignatura en el circuito de comunicación en donde el docente es el comunicador y el estudiante es el receptor de esa comunicación”. (Relato 7-MV).

Al considerar que las prácticas docentes en contextos reales tienen una fuerza modelizadora de la acción, la primera necesidad consiste en avanzar en la construcción de los soportes teóricos y conceptuales para abordar el aprendizaje situado en contextos de desempeño profesional y laboral. Esta mirada sobre la práctica supone interrogarse y reconocer sobre los paradigmas que utiliza, en muchos casos, los usa espontáneamente porque los fue internalizando progresivamente a partir de lo que aprendió.

En otras palabras, la formación práctica supone una bisagra entre la llamada formación inicial y el desempeño laboral como profesor. Justamente en la dinámica de las prácticas en las escuelas, donde los docentes-estudiantes aprenden cuestiones básicas que definen su acción profesional, las que, posteriormente, afianzaran y ampliaran en el desempeño laboral.

### **La Práctica como mejora en el aula**

En las instituciones de formación docente, el trabajo del docente es un trabajo solitario, no existen equipos de cátedra, donde la toma de decisiones en torno a la enseñanza recaiga en una sola persona, no existen, por lo general, espacios de discusión que permitan plantearse interrogantes en torno a qué, para qué y cómo de la enseñanza y del aprendizaje. “Librada la enseñanza a la resolución de cada uno, junto a la reflexión poco sistemática, suelen resolver las maneras de cumplir un programa en el escaso margen de un ciclo escolar”. (Ezpeleta, 1991, p. 210)

El acento en los diseños curriculares está puesto no en los conocimientos disciplinares, sino más bien en cómo se debe enseñar. Se prioriza la necesidad de encontrar estrategias superadoras en la enseñanza a la de producir conocimientos, función propia de la investigación; la cual solo brindará las herramientas para el análisis de las situaciones

cotidianas que devendrá en proyectos pedagógicos innovadores, pero esta no debe ir en detrimento de la construcción de conocimientos, que es esta función la que le permitirá al docente la reflexión y a partir de allí la reconstrucción de las prácticas.

El problema del aprendizaje se centra en qué enseñar, instalando un debate silencioso entre al menos dos posturas: aquellos que sostienen que el conocimiento disciplinar es lo más importante para formar buenos docentes y el cómo enseñar viene por añadidura, y aquellos que están convencidos de que para formar buenos docentes es imprescindible brindarles herramientas de orden práctico que les permita desenvolverse en situaciones concretas de enseñanza. Por ello se observan expresiones como:

La práctica es la experiencia y el eje fundamental en el campo de la docencia, ya que, si no hacemos buenas prácticas después a la hora de desarrollarnos en el campo de la docencia, esta nos va a costar más y se nos va a hacer cuesta arriba. La práctica me da lugar a equivocarme y a aprender tantos de los profesores como de los alumnos, y del entorno en que gira una clase. (Relato 1-FF)

Práctica me ayudó a entender el valor que tiene la formación docente, sus creencias y acciones, estas últimas me ayudarán a tomar decisiones respecto al tipo de enseñanza y aprendizaje que se quiero lograr en los alumnos. En cuanto al significado del aprendizaje que me proporciono la cátedra se puede decir que la clave fundamental está dada por la idea de que se aprende haciendo, practicando. (Relato 2-MG).

la práctica tiene un papel muy importante ya que aprendemos a organizarnos para un mejor trabajo en la materia que vayamos a dictar, que el dictado de contenidos específicos de la disciplina puede tener un carácter teórico-práctico realizándose en forma conjunta con otras actividades como el análisis y reflexión de las actividades producidas. (Relato 11-LCM)

Los alumnos realizan prácticas educativas en instituciones, en donde aprenden contenidos disciplinares y pedagógicos, y se ponen en contacto con prototipos de docentes, de alumnos, de interacciones y de contextos que serán su referencia en el ejercicio profesional posterior. La mecanización de esos aprendizajes que se han interiorizado genera unas rutinas en la práctica docente. Se actúa como profesor de la misma manera que se ha visto actuar a los profesores y se concibe a los alumnos basándose en la experiencia que se ha tenido siendo alumno.

La reflexión desde la acción no solo reconoce que podamos pensar en hacer, sino que podemos pensar en hacer algo mientras los hacemos, donde la improvisación consiste en la variación, combinación y recombinación de un conjunto de figuras dentro de esquemas que vincula y da coherencia a la actuación. Por ello, “la reflexión tiende a centrarse interactivamente en los resultados de la acción, la acción misma, y el saber intuitivo implícito en la acción”. (Schön, 1992, p. 62)

Las prácticas profesionalizantes nos sirven para conocer más de acerca el contexto en el cual nos insertaremos como futuros docentes. en la actualidad el docente ya no es el que imparte los conocimientos, el profesor es simplemente un instrumento que debe guiar al alumno en el camino que debe seguir para poder llegar al objetivo, también debe promover situaciones donde meta al alumno en problemas para que este por sí mismo encuentre la solución. (Relato 13-NE).

Es importante la practica en mi formación profesional porque puedo analizar, exponer mis conocimientos, que me prepara para enfrentar la realidad del aula, de la interacción que se da y que no todos los grupos son iguales, que las herramientas pueden variar entre grupos, no todos aprenden de la misma manera. (Relato 14-LML)

Lo más importante al organizar una práctica es adecuarla a los objetivos del aprendizaje, no todas las actividades de aprendizaje son igualmente eficaces para lograr cualquier tipo de aprendizaje. La práctica repetitiva -la reiteración continuada de una misma actividad de

aprendizaje- produce aprendizajes más limitados que una práctica reflexiva, entendiéndola como la realización de diversas actividades, con el fin de promover la reflexión sobre lo que se está aprendiendo. Esta última suele ser más lenta y exigente para el aprendiz que la enseñanza directa en ciertas técnicas o conocimientos, por lo que requieren mejores condiciones de práctica.

### **Vivencia de la Práctica: ¿hacia una actitud reflexiva?**

Schön (1992) plantea que cuando un profesional reflexiona desde y sobre su práctica, los objetos de su reflexión son tan variados como los tipos de fenómenos ante él y los sistemas de saber desde la práctica que él les aporta. Mientras que, Cochran-Smith y Lytle plantea que la “indagación como actitud” permite una comprensión más estrecha de las relaciones entre el conocimiento y la práctica, así como el modo en que la indagación produce información, se relaciona con la práctica y de lo que los profesores aprenden mediante este método dentro de sus comunidades”. (p. 68).

Y Jackson (2002) manifiesta:

El sentido común no solo sirve de guía para la acción en todas nuestras iniciativas, sino que también nos aporta, por intermedio del lenguaje, los conceptos y categorías que hacen inteligible la realidad. Da significado a la experiencia. El sentido común, cuando habla imperativamente, no siempre lo hace con una sola voz. Nos dice que seamos prudentes y cautelosos, pero también nos recomienda actuar en caliente. Nos aconseja tratar con gentileza a los alumnos, pero nos advierte que no debemos escatimar la autoridad porque podríamos malcriarlos. (p. 31)

En los relatos se observa:

Las prácticas realizadas me ayudaron a aplicar conceptos de otras materias para poder comprender o tratar de realizar algo tan complejo. Actualmente, esos interrogantes fueron respondidos, convirtiéndose en una experiencia útil, significativa y reveladora que me deja preguntas, cuestionamientos y reflexiones sobre nuestro quehacer y su relación con los contextos específicos en los que nos desempeñamos. (Relato 8-CT).

Es el espacio en el que se le asigna verdadero valor a los contenidos teóricos vistos en los otros espacios curriculares. Aquí es donde veo lo importante que es entender y analizar un contexto social, poder conocer y estar atento a las necesidades y características que demarcan un territorio y de esa manera tratar de comprender las necesidades y posibles problemas que pueden presentárseles a los alumnos de alguna institución. (Relato 9-PA).

Las prácticas eran explorativas y esto me llevo a salir y a chocarse con la realidad en la cual debía recolectar información y documentar todo lo que observaba y escuchaba sobre la institución. (Relato 16-HM)

Para poder formar a un profesor hay que tener en concepto claro de lo que debe ser un profesor, y esto no es fácil y, sobre todo, no lo es conseguir unanimidad, de esto podría desprenderse que, si las instituciones formadoras brindaran mejores condiciones para que se desarrollen prácticas reflexivas, estarían formando docentes reflexivos.

En los decires de los alumnos hallamos expresiones como:

Es un rompecabezas que vamos armando paso a paso, y la finalidad es terminarlo para ser cada vez mejor dentro del aula. (Relato4-AG)

Práctica, tendríamos una forma distinta de incursionar en la construcción del conocimiento del campo de la educación, sabía que desde esta materia no partiríamos desde lo teórico netamente, sino que estaríamos esta vez desde el lado de lo empírico, es decir de poder vivenciarlo desde la experiencia misma. (Relato 5-IP)

En el trabajo realizado, se aprecia los sentidos por los que los alumnos atravesaron en sus trayectorias personales de vida y de formación, por distintas realidades institucionales, con

reglas y significaciones propias, en las narraciones construidas expresan visiones y elaboraciones de las experiencias en subuniversos diversos.

Finalizar este recorrido implica permanentemente una doble referencia: la de la institución en la que se realizan las prácticas y la institución formadora. Espacios atravesados que tensan múltiples discursos y prácticas. La complejidad de este proceso genera una fuerte movilización, en tantos sujetos que desde diversas trayectorias se enfrentan con diferentes intencionalidades, demandas y requerimientos. De ahí, las prácticas, vivida en general como instancia clave, probatoria de la posibilidad real y efectiva de “ser docente” y que, por tanto, tensiona la construcción de la identidad profesional, se constituye como etapa particularmente problemática en el marco global de toda propuesta de formación de docentes.

### **Reflexiones Finales**

La evidencia de una sociedad cambiante debe mantenernos dispuestos a superar el modelo escolar que en cada ocasión parezca más propicio, de acuerdo con los nuevos papeles que a la escuela le quepa desempeñar en los distintos momentos de la dinámica social.

“Fue una grata experiencia [...] aprendí que no siempre la mirada de la comunidad hacia una institución coincide con la mirada que hace la institución de sí misma”. (Relato 17-AMB). De este modo, las instituciones educativas son consideradas como una institución no aislada, sino, por el contrario, que mantiene relaciones cambiantes, conflictivas y contradictorias con el entorno; los espacios geográficos-el contexto donde se inserta la institución y el grupo poblacional- son espacios donde se construyen y reconstruyen identidades sociales. En las instituciones educativas fue, y es el espacio, de lo más significativo donde los sujetos diferentes confrontan historias y realidades también diferentes.

La lectura, desde las prácticas, pone énfasis en entender el significado que las acciones tienen para los sujetos, en la importancia de comprender esas acciones dentro de un contexto y tratar de percibir la estructura de inteligibilidad que poseen. La interpretación de las acciones ayuda a revelar el significado de las formas particulares de la vida social, y con ello contribuye a la comprensión de sentido de las acciones para los propios actores, quienes, si se reconocen en esas interpretaciones, podrán modificarlas.

Resulta claro que en la vida cotidiana es el tiempo fuerte en que acontece la práctica educativa. En ella se constituyen los sujetos, docentes y alumnos como seres que hablan, viven y trabajan, en torno al conocimiento, representaciones y actitudes que los hacen protagonistas de una sociedad, una cultura, una época. Un quehacer profesional que garantice un auténtico acto de compromiso ético y social con los intereses del conjunto, con la formación de colectivos. Desde allí, se puede recuperar la institución como institución educadora, formadora de hombres y mujeres que habitan la nación, ya que en las prácticas se construye sentido al mirar la experiencia y reflexionar para su transformación.

### **Referencias Bibliográficas**

- Alliaud, A (2010) *Conferencia: la formación en y para la práctica profesional*”. Instituto nacional de formación docente. Ministerio de Educación de la Nación.
- Ávila, S y Uanini, M (2011) Análisis institucional de la educación y sus organizaciones. Conocer las instituciones. Algunas ideas para el diagnóstico. Módulo metodológico de la cátedra: análisis institucional – carrera de ciencias de la educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- Beillerot, J. (1996) La formación de formadores novedades educativas-facultad de filosofía y letras. UBA. Buenos Aires.

- Fernández, L. (1994) *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós. Buenos Aires.
- Garay, L (2000) Algunos conceptos para analizar las instituciones educativas (cuaderno de posgrado- publicación del programa de análisis institucional de la educación. Centro de investigaciones de la facultad de filosofía y humanidades. UNC. Córdoba.
- Larrosa, J (1996) *Narrativa, identidad y desidentificación en la experiencia de la lectura. Estudio sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Romero, A (2014) Formación e identidad: las voces de los alumnos. *Informe Final de la especialización y gestión pedagógica*. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- Romero, A. (2022) El campo de la Práctica Profesional; (re) significación de sentidos. *En Investigaciones, Ensayos y Experiencias*. Año V N° 5 -julio 2022, ISSN 2451-8077.
- Sanjurjo, L. (Coord) (2012) "Los Dispositivos para la formación en las prácticas profesionales". Homo Sapiens Ediciones. Rosario.
- Souto, M. (2009). En Yuni, José Alberto (comp) "La Formación Docente. Complejidad y ausencias". Encuentro Grupo Editor. Córdoba.
- Urbano, C y Yuni, J (2009) *Procesos formativos: retornos de la experiencia intersubjetiva*. En Yuni, José Alberto (comp) la formación docente. Complejidad y ausencias. Encuentro grupo editor. Córdoba.

# Los asesores pedagógicos en instituciones de nivel secundario: una investigación educativa a través del movimiento interior de las experiencias e historias de vida

**Fabian Guillermo Galán Peñalva**

Universidad Nacional de Jujuy

*fgalanpenalva@fhyics.unju.edu.ar*

## **Resumen**

En este trabajo pondremos en evidencia el desarrollo de un análisis constante de las prácticas organizativas y educativas de los procesos de cambios escolares bajo el enfoque de la educación inclusiva en el siglo XXI, en las escuelas de Nivel Secundario de Jujuy. En este sentido, damos cuenta, desde la perspectiva de los asesores pedagógicos de cinco escuelas de nivel secundario, sobre cómo eligieron la profesión docente y como construyeron su rol como asesores escolares. A su vez, el equipo de investigación considera la necesidad de problematizar el objeto de estudio desde una perspectiva humanista. En este sentido, nos posicionamos desde una perspectiva de investigación narrativa, de historias de vida, considerada como una modalidad de investigación cualitativa que se basa en narrativas que describen y resignifican la acción humana, los asesores pedagógicos. Este enfoque nos permitió alterar y cuestionar las normas del discurso científico que se consideran incuestionables, porque es nuestro objetivo recoger la experiencia vivida, los detalles íntimos, la subjetividad y las perspectivas personales de los asesores pedagógicos. Por lo tanto, buscamos recoger y dar sentido a las experiencias de vida de los asesores, a partir de los siguientes ejes: su trayectoria escolar, su configuración familiar, la elección de una carrera, con el propósito de vincular esas historias con las situaciones, los procesos, las experiencias y los posicionamientos, a su vez, cómo estos pedagogos construyen su identidad y aprenden a ser asesores pedagógicos en las escuelas.

## **Palabras-clave**

Experiencia - Historias de vida - Asesores pedagógicos - Escuela Secundaria

## **Abstract**

*In this work we will highlight the development of a constant analysis of the organizational and educational practices of the processes of school changes under the approach of inclusive education in the 21st century, in the Secondary Schools of Jujuy. In this sense, we report, from the perspective of pedagogical advisors from five secondary schools, how they chose the teaching profession and how they constructed their role as school advisors. In turn, the research team considers the need to problematize the object of study from a humanistic perspective. In this sense, we position ourselves from a perspective of narrative research, of life stories, considered as a qualitative research modality that is based on narratives that describe and redefine human action, pedagogical advisors. This approach allowed us to alter and question the norms of scientific discourse that are considered unquestionable, because it is our goal to collect the lived experience, intimate details, subjectivity, and personal perspectives of pedagogical advisors. Therefore, we seek to collect and give meaning to the life experiences of the advisors, based on the following axes: their school career, their family configuration, the choice of a career, with the purpose of linking these stories with the situations, the processes, experiences and positioning, in turn, how these pedagogues build their identity and learn to be pedagogical advisors in schools.*

## **Key words**

Experience - Life stories - Pedagogical advisors - Secondary School

## **Introducción**

La investigación que se presenta en este artículo es la primera etapa del proceso de análisis de la construcción del rol de los asesores pedagógicos en cinco (5) escuelas de educación secundaria de la Provincia de Jujuy, que se lleva a término desde la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNJu. Este proyecto forma parte de la línea de investigación que se sostiene desde la Red de Investigación en Asesoramiento Educativo (RIASEDU) y desde el Proyecto de investigación SECTER-UNJu, sobre Inclusión/Exclusión. Esta indagación obliga, en esta etapa, reflexionar sobre cómo construyen su rol los asesores pedagógicos, una mirada que nos lleva a pensar en los siguientes ámbitos: el familiar, el formativo de la escolarización obligatoria y de formación de la carrera, el institucional educativo y el social. Los objetivos del proyecto de investigación son los siguientes:

1-Reconstruir el proceso de construcción del rol de los asesores pedagógicos en las instituciones educativas donde se desempeñan, desde una mirada amplia, compleja.

2-Identificar los ámbitos de intervención y las actividades que realizan los asesores pedagógicos, para poder analizar posteriormente si este modelo de abordaje responde o no a las necesidades de las escuelas.

En la primera etapa de la investigación, se contextualizó el entorno social, personal como el entorno educativo, donde se desarrolla la tarea de los asesores pedagógicos. Y desde allí, se inició el camino por conocerlos desde el lugar de sujetos sociales y profesionales de la educación. Realizamos una reconstrucción y análisis social y personal de los asesores pedagógicos, buscando responder un interrogante, ¿Cómo y porque eligieron una carrera en Ciencias de la Educación y luego su inserción laboral como asesores pedagógicos?

En un segundo momento, avanzamos en la caracterización del contexto institucional de las escuelas, tratando de responder a los interrogantes, ¿Cómo es la sociedad donde se encuentran actualmente las escuelas y los asesores pedagógicos? ¿Qué miradas tienen los pensadores actuales sobre este contexto? ¿Qué implicaciones tiene para los asesores pedagógicos esta realidad? En un tercer momento, realizamos un análisis al ámbito escolar, donde nos preguntamos ¿De qué recursos se dispone y cómo está organizada la acción de los asesores pedagógicos? ¿Qué actitudes adoptan los asesores pedagógicos antes la realidad escolar y las demandas y necesidades de los actores escolares? ¿Qué implica ser asesor pedagógico en estas instituciones educativas en contextos de vulnerabilidad social?

Ahora bien, vamos a exponer el posicionamiento teórico metodológico que fuimos construyendo como equipo de trabajo. Puesto que, el objetivo es comunicar una experiencia de investigación educativa, hablar desde la propia experiencia vivida como investigador y desde las voces de los asesores pedagógicos. Comunicar la experiencia en torno a la investigación que iniciamos como equipo, significa que vamos a tratar de mostrar las decisiones, lo que ocurrió, lo que nos aconteció, al momento de iniciar un andar entre el pasado, el presente y hasta vislumbrar un futuro. Desarrollar estas experiencias en clave narrativa, es un modo de dar cuenta, no solo de nuestras vidas, de las temporalidades, sino también de los conflictos, incertidumbres, transformaciones y aprendizajes. Es un buscar la relación entre experiencia vivida durante la investigación y el pensamiento construido.

## **Conocer desde las historias de vida**

Cuando iniciamos el proceso de investigación de los profesionales de la educación, con los cinco asesores pedagógicos, nos dimos cuenta que estuvimos navegando en el ámbito de las relaciones humanas. Esta relación que comenzábamos a construir entre los investigadores y los asesores pedagógicos, se sostenía desde un hilo, desde un ámbito de implicación personal. Y fue revelador al momento de decidir cuál sería la urdimbre que tejeríamos durante nuestro proceso de actividad investigadora.

El camino adoptado, al cual llegamos sin ser el inicial, se constituyó en la brújula que orienta todo el proceso de indagación. Este andar metodológico ha supuesto un acercamiento personal, un construir de la relación con las personas, que a decir de Pérez de Lara (2009), es un visibilizar al “otro de la pedagogía”, aquellos sujetos invisibles para la ciencia, el sistema educativo e incluso para las escuelas.

Visibilizar formas de hacer investigación desde la perspectiva de los sujetos, nos llevó inmediatamente a dar cuenta de por qué fue necesario reconstruir el rol de los asesores pedagógicos apelando a las Historias de Vida de los sujetos. Para Hernández y Sancho (2018), esta opción nos ha permitido posicionarnos desde un lugar donde toma relevancia nuestra relación con ese Otro, los asesores, que no solo aceptaron participar de la investigación, sino que en forma generosa nos regalan su tiempo y sus historias de vida.

El inicio del proceso de investigación, donde comenzamos a preguntarnos: ¿quién son estos sujetos de nuestra investigación? ¿Cómo vamos a reconstruir su rol como profesionales? ¿En qué posiciones los ubicamos en cuanto a su accionar pedagógico? Estas preguntas son las que, según Giambelluca (2016), tienen que llevarnos a cuestionar cómo nuestra propuesta de investigación coloniza a los Otros, porque a partir de las indagaciones, análisis y construcción de categorías teóricas que realizamos como investigadores nos atrevemos a decir lo que son los Otros. Este hacer, que pasa desapercibido, nos lleva a delimitar una mirada sobre el hacer de los Otros, todo a partir de la información que nos brindan y representa como se ven a sí mismos.

Aquellas y otras preguntas y aproximaciones transitan en esta investigación. De tal forma, los relatos biográficos que estamos escribiendo desde la perspectiva de las historias de vida, explican Gergen y Gergen (2011), tienen toda la intención de tratar de responder a la siguiente pregunta: ¿Por qué no se concede a la gente el derecho de hablar con su propia voz? Si bien nuestros asesores pedagógicos, sujetos de nuestra investigación, dieron su autorización para ser entrevistados, entonces, posibilitamos que ellos mismos hablen en su nombre.

Y en palabras de Grosfoguel (2006), estamos transitando por una posición descolonizadora, al apostar por una investigación biográfica de las historias de vida. Este posicionamiento, ha supuesto un acercamiento y un entrar al campo desde otro lugar, donde la relación con los sujetos, tanto en las interacciones como en la búsqueda y el sentido que damos a las experiencias relatadas. Esta posición implica reconocer a los asesores pedagógicos como portadores de saberes que se producen en la cotidianeidad e interacciones con los otros sujetos en los ámbitos personal, escolar y profesional.

Por eso, tuvimos que generar el espacio para que el Otro visibilice su historia de vida, sino también repensar nuestra formación y experiencia como investigadores, buscando las palabras y términos que nos permitan dar cuenta de esta opción metodológica

### **El lugar de lo dicho y la escucha: un lugar de experiencias personales**

El equipo de investigación toma conciencia de las tensiones y de las contradicciones que asume en conocer las prácticas pedagógicas de los asesores pedagógicos, otorgándole la palabra. Esta postura, detalla Beverley (1998), implicaba no colocar a estos sujetos en el lugar del subalterno, aquel que en todo proceso de investigación es invisibilizado, negado o impersonalizado, con el justificativo de resguardar la identidad de los informantes.

Brindar la palabra a los asesores pedagógicos, nos enfrentó con dos desafíos. El primero es cuestionar nuestras posiciones como académicos e investigadores, como aquellos que tenemos el mandato institucional de los centros de investigación de producir conocimiento científico objetivo. El segundo desafío fue dejarnos impregnar por el saber y también por el no saber, desde un mundo atravesado por las subjetividades; de tal forma que, este transitar por las fronteras de lo “validado como lo académico” permita revalorizar una experiencia de indagación que nos acerque a una dimensión subjetiva, personal, comprometida.

Ambos desafíos posibilitaron despojarnos del velo y corset de la academia, matrices que no nos permiten escuchar, ver y sentir lo que está ahí y relacionarnos con los otros. Reconociendo

nuestra vulnerabilidad: no posicionarnos desde el lugar del saber. Esto nos pone en la tesitura de reconocer y afrontar que, desde los relatos en los que proyectamos representaciones de ese Otro al que nos acercamos entre la curiosidad y un cierto afán salvador o de justicia social, el subalterno, por su propia condición, siempre se nos escapa.

Esta experiencia nos posiciona como investigadores que habilitan el espacio para afrontar desde otro lugar como investigadores, sino que nos damos el espacio para afrontar, según Beverley (1998), la descolonización de nuestra formación academicista y nuestros pensamientos. En este caso, decidir el inicio de la investigación, reconstruyendo las historias de vida de los asesores pedagógicos, nos obliga a conectar la dimensión personal con la cultural y social de los asesores. Entonces la reconstrucción de su rol en las instituciones se sostiene en la comprensión de cómo transitaron sus experiencias personales, familiares, escolares y formativas en la carrera. Buscar sentidos a las prácticas escolares de los asesores, a sus intervenciones, tienen sus orígenes en sus vivencias personales, porque construyen prácticas escolares, propuestas de mejora de la educación y ayudan a definir políticas educativas desde un lugar donde la educación, en palabras de Contreras y Perez de Lara (2010), es espacio de vida, de relación y habitado por sujetos y experiencias.

A través de los relatos de las historias de vidas de los asesores pedagógicos, hemos encontrado experiencias, palabras, sentimientos, deseos y miedos que nos permiten reconstruir vivencias familiares, escolares y personales. Estas situaciones vividas y sentidas, nos permiten comprender un llegar a las escuelas secundarias como asesores pedagógicos. Desde allí construir un rol, desde el hacer, el vivir una realidad social y sentir que los otros son sujetos que necesitan de otro sujeto, más que un profesional experto.

Hasta aquí, nos propusimos, conectar la dimensión personal subjetiva con lo cultural, social, político, histórico y escolar de los asesores pedagógicos, para generar, no sabemos si en forma compartida, pero sí formas de comprensión sobre cómo construyen su sentido de ser asesores en las escuelas. En este momento, realizar esta revisión tiene la finalidad de ayudarnos, como equipo de investigación, a someter a crítica nuestros pensamientos en torno a cinco de los relatos biográficos que estamos escribiendo.

Estas son las primeras aproximaciones sobre los inicios de las historias de vida de los asesores, en particular, las experiencias escolares vividas en las escuelas secundarias en su adolescencia, las cuales dejaron marcas y posibilitaron la definición de un itinerario formativo, la elección de una carrera y de una profesión.

### **Avelina, una historia de superación personal y familiar**

Avelina en este momento se desempeña como asesora pedagógica en una escuela de jornada simple de una zona semirural. Cuando comienza a rememorar sus experiencias escolares lo primero que señala es que proviene de un origen social humilde, de padre albañil y madre ama de casa. A finales de los 80', eran tiempos donde las familias emigraban desde la puna jujeña hacia el centro urbano de Jujuy en búsqueda de trabajo. Su familia era numerosa y migró buscando mejorar la vida de sus hijos. Ella era la primera hija del matrimonio y desde muy pequeña sintió el mandato de sus padres, tenía que estudiar en la universidad. Cuando cursaba el 5to año, un compañero le comentó que en Jujuy había una carrera, Ciencias de la Educación. En ese momento ella pretendía estudiar Contador Público, sin embargo, recuerda las palabras de su amigo, Ciencias de la Educación es para vos, te gusta escuchar y trabajar con tus compañeros, además es increíble ir a la facultad. Así llegó a Ciencias de la Educación, por un amigo y pensando que la carrera sería para ella y posible de cursar.

En esta historia encontramos, cómo los estudiantes necesitan del apoyo de su familia para definir un itinerario escolar, en este caso, la posibilidad de continuar con un trayecto educativo en el nivel superior. El anhelo de los padres, que migraron de la ruralidad a la ciudad, era que sus hijos puedan continuar estudios superiores, es allí cuando la escuela, la educación, se transforman en una posibilidad de superación, de progreso y de crear otros proyectos de vida diferentes a los de los padres. Kaplan (2022), sostiene que sin lugar a dudas la educación, tanto

escolar como familiar, nos deja huellas, porque vivir la experiencia educativa permite dejar de ser nadie y pasar a ser alguien en la sociedad.

### **Rosario, lograr un proyecto personal acompañada desde el amor**

Otra de las asesoras pedagógicas es Rosario, quien primero se recibió de profesora para la enseñanza primaria. Luego descubrió la docencia como aquello que formaría parte de su vida, decidió buscar otra carrera que le permita ampliar los conocimientos del profesorado. Así decidió cursar Ciencias de la Educación. Siendo esposa, madre de niños pequeños y mujer parecían un obstáculo para continuar otra carrera, sin embargo, su madre le dijo, continúa perfeccionándote, ve a la universidad, yo te ayudo con tus hijos, hace algo que yo no pude hacer. Aquí encontramos cómo una primera experiencia formativa, una carrera de profesora para la enseñanza primaria es solo un primer trayecto, en el camino podemos necesitar mejorar la profesión docente, una de esas posibilidades es continuar estudios superiores en la universidad. Alliaud (2021), explicaría que Rosario es parte de dos experiencias amorosas. La primera es el amor que comenzó a sentir por la profesión docente, por enseñar, por compartir y transmitir conocimientos, lo cual la lleva a buscar otra carrera que amplíe su formación. Y la segunda experiencia es vivir y sentir una vez más la amorosidad de la madre, quien no duda en acompañar en ese momento de la vida con el fin de brindarle el sostén y apoyo para que la hija pueda continuar con un proyecto formativo para ampliar sus conocimientos y otras oportunidades laborales.

### **Sergio, vivir experiencias con docentes que animan y acompañan**

Sergio es hijo de un ferroviario y enfermera, del interior de Jujuy. Llegó a Ciencias de la Educación porque los docentes del secundario lo motivaron a continuar estudiando. Sergio recuerda que sus profesores no venían a las aulas con reclamos, sino que reconocían y valoraban el esfuerzo que realizaban los estudiantes por estudiar y asistir a clases. Durante todo el secundario sintió el ánimo y la ayuda permanente de los profesores. Una vez terminado el 5to año, tantas horas de charlas dieron su fruto, sintió que una alternativa y posible proyecto profesional era ser un docente como aquellos profesores que tuvo durante el secundario.

En esta experiencia encontramos que el rol de los profesores, más que responsables de transmitir solo conocimientos, asumen el rol de tutores, una acción docente desde donde enseñan a pensar, a crear un proyecto de vida a los estudiantes. De esta manera, como primera aproximación, podríamos decir que emerge una acción orientadora de los docentes, puesto que, se proponen desarrollar el autoconocimiento de los estudiantes para afrontar los procesos de toma de decisión personal y académica (Rodríguez, 2011). Desde esta perspectiva, los docentes combinan la enseñanza del contenido curricular con el conocimiento de los sujetos. Esto se traduce en enseñar a ser personas y enseñar a decidir un itinerario de vida.

### **Paula, la docencia es un legado y herencia familiar**

Paula, es nieta de un docente y supervisor de escuela primaria. Ella recuerda que durante su infancia creció en un hogar donde siempre se hablaba de educación y de la escuela. Su abuelo y su madre mantenían extensas conversaciones durante el almuerzo y la cena. Se comentaban las experiencias que vivían en las aulas con los estudiantes, con las familias y con los otros docentes. Sin embargo, cuando egresaba del secundario decidió estudiar psicología, pero en Jujuy la carrera era paga y no era posible costear la misma. De esta forma, volvió a recordar las charlas familiares y decidió inscribirse en una carrera similar en la Universidad Pública, Ciencias de la Educación. En ese momento se dijo, es la carrera que más psicología tiene, seguro que me gustará y así por casualidad llegó, como su familia, a la docencia como profesión.

Desde esta perspectiva, la narrativa permite tomar conocimiento y comprender la construcción de la identidad personal y profesional de Paula, la cual se encuentra mediada por su familia. Quien encuentra la vocación, en este caso por la docencia, es un encuentro con uno mismo, hasta podemos aceptar que cada docente estuvo a la espera de un otro docente que orientó y

alimentó esa vocación desde el amor, la experiencia y con la palabra (Gusdorf, 2019). De esta manera, cada profesor aprende a ser docente desde la experiencia de su vida y seguramente se esforzará por transmitirlo sobre aquellos que tiene alguna relación o poder, tal como hicieron el abuelo y la madre de Paula con ella.

### **Verónica, la docencia permite construir una relación con otros**

Verónica es del interior de Jujuy. En esos años no había ofertas educativas superiores, por lo tanto, tuvo que viajar hacia San Salvador de Jujuy para estudiar una carrera de nivel superior. En la escuela secundaria donde cursó sus estudios le llamó la atención una docente que no dictaba clases, pero que sí se preocupaba por los estudiantes y también por los otros profesores. En los cinco años de secundario, aprendió que la figura de esta docente, que no dictaba clases, era importante para muchos estudiantes porque ella era quien escuchaba y preguntaba por las clases y las necesidades. Terminando el 5to año le tocó visitar a la docente en su oficina, quien después de varios diálogos le comunicó que tenía habilidades para enseñar, porque siempre estaba muy atenta a la escucha y se preocupaba por sus compañeros. De esta forma, decidió estudiar el Profesorado en Psicología, Filosofía y Pedagogía, y se recibió en los cuatro años de carrera. Inmediatamente, comenzó a ejercer la docencia y pronto encontró en su camino un cargo de asesora pedagógica en una escuela en contextos de ruralidad.

Meirieu (2016), nos recuerda que somos profesores quienes tenemos la convicción de que todo estudiante puede aprender y que es nuestra responsabilidad llevar adelante esa educabilidad acompañada de libertad y de una escucha atenta. La educación, la enseñanza, es mundo de significaciones construidas social e individualmente, lo cual nos permite reflexionar sobre las implicancias y características del rol docente. Como profesores necesitamos configurar un saber pedagógico personal, dinámico, provisional, inestable y en movimiento que nos permita construir una relación con los otros y vivir la experiencia formativa (Contreras, 2016).

En este escrito nos propusimos iniciar un proceso de descripción de cómo se configura el rol de los asesores pedagógicos. Trabajamos con las experiencias e historias de vida que vivieron los asesores, en su articulación con las condiciones contextuales y sociales, fuertemente atravesadas por sus vidas en familia y con los docentes. Los relatos recogidos que realizamos nos permitieron documentar las condiciones concretas que vivieron estos asesores pedagógicos, aspectos centrales para conocer cómo se construyen sus roles profesionales en las escuelas secundarias de jóvenes que viven en condiciones de vulnerabilidad social por su atravesamiento por la situación de pobreza, de problemáticas intrafamiliares que rozan la exclusión.

A partir del recorrido de estas cinco historias de vida, si bien, por la etapa inicial de la investigación, no se profundizaron lo suficiente aspectos relativos, por ejemplo, al hacer, pensar de los asesores pedagógicos en las escuelas, consideramos que este tipo de investigaciones contribuye a documentar cuestiones que suelen ser escasamente exploradas en indagaciones sobre la temática. Estas historias, que se cuentan y analizan, reflejan estados vitales, vividos y sentidos, conectan las vidas de cinco adolescentes y jóvenes, con la elección de una carrera, la docencia y con los sucesos que viven hoy, desde el rol de asesores pedagógicos.

En el análisis realizado en las historias de vida identificamos distintos procesos que emergen como una constante y que atraviesan las experiencias familiares y escolares de los jóvenes vinculados con: a) la necesidad de superación social y económica que transmite la familia y la continuidad en una carrera de grado es una opción válida, b) la amorosidad de una madre y el apoyo, c) el ánimo que brindan los docentes y motivan al estudiante para continuar realizando estudios superiores y d) la identificación de ciertas características o habilidades personales vinculadas a una futura profesión posibilitan encontrar una profesión. Estas situaciones vividas en la escuela secundaria y en los núcleos familiares, en cierta forma, se constituyen en una forma de mediación que posibilita transitar a los sujetos por una futura carrera y profesión, la de docentes y asesores pedagógicos.

Así pues, los relatos suponen dejar que emerjan las propias vidas de los asesores en el cruce con otras vidas, las de sus familiares y docentes, de tal forma que la elección de la carrera docente se constituye en una oportunidad y en una experiencia de maduración personal y profesional. Porque las prácticas que hoy realizan estos asesores pedagógicos no se basan en la intervención sobre el otro, estudiantes y docentes, sino que nacen desde la relación y escucha con el otro.

Tenemos la sensación que el aporte fundamenta de las historias de vida son los relatos sentidos y vividos que realizan los sujetos sobre sus experiencias. Allí se pueden percibir como se transmite y sostiene el deseo de ser docentes y luego asesores pedagógicos, donde la presencia de los otros, de la familia y de los docentes es vital. Luego, ya en las instituciones, estos asesores pedagógicos nos muestran sueños, anhelos que pueden ayudar a abrir nuevas posibilidades en el hacer educativo de los otros, en este caso de sus estudiantes. Al parecer, este recorrido se presenta en forma de ciclos, porque en el inicio de la elección de la carrera se encuentran los otros, la familia y los docentes que generan condiciones para favorecer movimientos de escucha interior que invitan a despertar, pensar y desear una profesión, la docencia. Luego, ya en las escuelas, estos asesores se constituyen en elementos claves para los estudiantes, jóvenes que viven en condiciones de vulnerabilidad social que requieren, más que nada, la presencia y acompañamiento de un otro.

Realizar la reconstrucción de la historia de vida familiar y educativa, situada de cinco sujetos, partió por una cuidadosa selección de los mismos. No elegimos a nuestros colaboradores, los asesores pedagógicos, al azar, sino que, por un lado, actualmente se encuentran desempeñando su rol en escuelas secundarias en contextos de vulnerabilidad social y, por otro lado, el objetivo fue permitirnos explorar en profundidad, según Walsh (2012), casos ricos en información y vivencias personales. Invitamos a participar a individuos con predisposición para ello, con habilidad para expresar sus experiencias y sus opiniones de forma articulada, expresiva y reflexiva.

Atrevernos a narrar las experiencias que vivieron los asesores pedagógicos en el proceso de investigación, también es una forma de habitar nuestros propios sentidos y revivir nuestras experiencias como egresados en Ciencias de la Educación. Y algunos de nosotros hemos desempeñado el rol de asesores pedagógicos en escuelas secundarias. Sus palabras, sus vivencias, en cierta forma, también son las nuestras, algo tenemos de Avelina, de Rosario, de Sergio, de Paula y de Verónica. Vivir esta experiencia de reconstruir sus historias de vida, nos permite co-habitar, entre ellos y nosotros, un mundo de significaciones interpersonales y a la vez personalizadas, las cuales se visibilizan al reescribir textos reveladores de sus/nuestras experiencias vividas y sentidas en los ámbitos familiar, social y escolar.

### **Conclusiones, una opción metodológica que nos coloca en otras relaciones**

Lo expuesto hasta aquí, responde a una inquietud del equipo de investigación y personal, dado que somos docentes que traemos a discusión ¿en qué medida la relación que propicia el marco institucional de la universidad, con sus tradiciones y el método que utilizamos para investigar, en este caso, desde las historias de vida, permiten alterar y cuestionar las relaciones de poder y de saber que inscriben la relación, sujeto investigador y sujeto investigado, para nosotros colaborador?

Por lo tanto esas experiencias de vida, de manera especial, nos permiten señalar tres cuestiones: a)-cómo reconstruimos a un Otro desde sus condiciones familiares, de origen social, económico y de vivencias escolares que marcan; b)-cómo las experiencias de vida de esos Otros, nos llevó a repensar sobre nosotros mismos, porque sus experiencias tienen mucha relación con algunas de nuestras vivencias, tensiones y elección de una carrera para ejercer la docencia-asesoría pedagógica y; cómo, c)-desde nuestro lugar de investigadores decidimos iniciar un trabajo de campo desde las historias de vida de los asesores pedagógicos, lo cual nos permitió escuchar y escuchar-nos, de tal forma que podemos aprender de las experiencias de los otros y de sus saberes.

Y desde nuestro punto de vista, la investigación educativa es vivida como una experiencia que se sostiene desde las historias de vida que buscamos, contamos y desde donde aprendemos. Vivir a la indagación desde una naturaleza narrativa nos permite señalar e incorporar al texto las subjetividades de los sujetos investigadores y colaboradores, con la finalidad de ir al encuentro personal con los otros, reconocer la novedad, revitalizar la escucha, potenciar los diálogos y resignificar lo vivido, sentido en un proceso de búsqueda permanente (Contreras y Perez de Lara, 2010).

Finalmente, en el marco de nuestra investigación, no nos olvidamos que las relaciones de poder persisten en el diálogo con los colaboradores, los asesores pedagógicos, porque la necesidad y el deseo por indagar surge de nosotros como grupo de investigadores y no de ellos. Reconocer esta situación, desde los inicios, contribuyó a tomar decisiones que posibilitan tratar de construir conocimiento entre nosotros con nuestros colaboradores, desde las historias de vida que nos compartieron. Llegar aquí, no consideramos que sea un punto final, sino una posibilidad de realizarnos interrogantes, de cuestionar nuestro hacer, sentir y pensar nuestro transitar por la investigación.

### **Bibliografía**

- Alliaud, A. (2021). Enseñar hoy. Apuntes para la formación. BsAs: Paidós.
- Beverley, J. (1998). Tesis sobre subalternitat, representació i política (en resposta a Jean-François Chevrier). En VV.AA. Subcultura i homogeneïtzació (pp. 127-168). Barcelona: Fundació Tàpies.
- Contreras, J. y Perez de Lara, N. (2010). Investigar la experiencia educativa. Madrid: Morata.
- Contreras, J. (2016). (compilador). Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado. España: Octaedro.
- Gergen, K. y Gergen, M. (2011). Reflexiones sobre la construcción social. Barcelona: Paidós.
- Giambelluca, V. (2016). Cambios sociales y profesionales en las Historias de Vida de docentes de Educación Artística. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Grosfoguel, R. (2006). Les implications des altérités épistémologiques dans la redéfinition du capitalisme global. *Multitudes*, 26, 51-74.
- Gusdorf, G. (2019). ¿Para qué una pedagogía de la pedagogía? BsAs: Miño y Dávila.
- Meiriéu, P. (2016). Recuperar la pedagogía: de lugares comunes a conceptos claves. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Kaplan, C. (2022). La afectividad en la escuela. BsAs: Paidós.
- Perez de Lara, N. (2009). "Escuchar al Otro dentro de sí", en Skliar, C. y Larrosa, J. (comp.). Experiencia y alteridad en educación. Rosario: HomoSapiens.
- Rodriguez, V. (2011). "Orientación y tutoría con los adolescentes", en Martín, E. y Solé, I. (coords). Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención. Madrid: Graó.
- Walsh, C. (2012). Hacia la descolonización de las ciencias sociales (entrevista). En Arribas, N. García-González, A. Álvarez y Ortega, A. (eds.). Tentativas, contagios, desbordes: Territorios del pensamiento (pp. 73-101). Granada: Universidad de Granada.

## **De actores y agendas: consensos y disensos en los temas de trabajo tratados en las asambleas de base del II CPN en la Provincia de Catamarca (1984/1988)**

### **María Natalia Lencina**

Institución a la que pertenece Facultad de Humanidades UNCA  
mlencina@huma.unca.edu.ar

### **Fernando Elio Marchetti**

Institución a la que pertenece Facultad de Humanidades UNCA  
fmarchetti@huma.unca.edu.ar

### **Resumen**

El presente artículo aborda nuestra indagación respecto de las voces de los actores del II Congreso Pedagógico Nacional (IICPN) y los temas de agenda educativa de los debates en las Asambleas Pedagógicas de Base (APB) y la redacción del informe final jurisdiccional luego de concluido todo el proceso del congreso. Nos preguntábamos, en nuestro proyecto de investigación, ¿Quiénes fueron los actores que en las discusiones? ¿Cuáles fueron los temas de discusión en las asambleas? ¿Cuáles fueron los acuerdos a los que se arribaron para informe final? En análisis de entrevistas a fuentes orales y las noticias publicadas en relación al evento pudimos identificar la agenda de debate y los acuerdos alcanzados para ser contrastado luego con informe elaborado por la jurisdicción y presentado en la asamblea de Rio Cuarto. Es interesante desatacar que las voces de los actores y su participación en la agenda educativa de la provincia indica el inicio de su protagonismo en la vida del gobierno y admiración de la política y gestión de la educación en Catamarca. Y que si bien una de los temas de mayor presencia en el debate fue laicidad vs educación religiosa en el sistema educativo, aparecen dos fuertes preocupaciones a) la preocupación por identidad y modelo educativo en correspondencia con el modelo de país que se necesita refundar en el proceso de recuperación de la democracias y b) las cuestiones en torno a la modernización de los contenidos, las metodologías y la evaluación en las prácticas educativas. Estos temas seguirán presentes en el debate educativo y serán retomados y redefinidos luego en la Reforma Educativa de los años noventa

### **Palabras-clave**

Actores. Agenda. Congreso Pedagógico Nacional

### **Abstract**

*This article addresses our investigation regarding the voices of the actors of the Second National Pedagogical Congress (IICPN) and the educational agenda topics of the debates in the Base Pedagogical Assemblies (APB) and the writing of the final jurisdictional report after everything has been concluded. the congressional process. We asked ourselves, in our research project, Who were the actors in the discussions? What were the topics of discussion at the assemblies? What were the agreements reached for the final report? In analysis of interviews with oral sources and the news published in relation to the event, we were able to identify the debate agenda and the agreements reached to be later contrasted with a report prepared by the jurisdiction and presented at the Rio Cuarto assembly. It is interesting to highlight that the voices of the actors and their participation in the educational agenda of the province indicates the beginning of their prominence in the life of the government and admiration of the policy*

*and management of education in Catamarca. And that although one of the topics with the greatest presence in the debate was secularism vs. religious education in the educational system, two strong concerns appear: a) the concern for identity and educational model in correspondence with the country model that needs to be refounded in the process of recovery of democracies and b) the issues around the modernization of content, methodologies and evaluation in educational practices. These themes will continue to be present in the educational debate and will be taken up and redefined later in the Educational Reform of the 1990s.*

### **Key words**

Actors. Diary. National Pedagogical Congress

### **Introducción**

El trabajo que compartimos se inscribe en el proyecto de investigación denominado, "Actores, posiciones, propuestas y debates en el Congreso Pedagógico Nacional en Catamarca durante la transición democrática (1984/1988)". Nuestro equipo de investigación indaga sobre la realización del II CPN en la provincia de Catamarca, enfocándonos en el desarrollo que tuvo las instancias de comisiones y los procesos de discusión para la elaboración del informe final jurisdiccional.

En este artículo abordaremos la identificación de los actores en las diferentes instancias de trabajo en las asambleas de base del II CPN en Catamarca y sus posiciones en el debate para analizar consensos y disenso en los temas de la agenda propuesta. Cabe destacar que nos encontramos con una escasa producción de investigaciones de la historia reciente de la educación en Catamarca, "entendemos que el CP realizado en la transición democrática (1983 a 1989), es una vacancia del campo, siendo uno de los hitos de mayor relevancia en materia educativa de este pasado reciente" (Guillamondegui M., Rivas A. Y S. Nieva, 2022) En lo metodológico, destacamos que el equipo de investigación "considera que las diferentes escalas de análisis de la historia, constituye un criterio importante a la hora de construir el estado del arte de la investigación. Al respecto, notamos que, también, este aspecto hay una ausencia o escasa producción de historias regionales de la educación, es decir producciones que pongan en tensión la escala del relato histórico (lo local y lo nacional, lo macro y lo micro) (Cejas E. y Otros, 2018, p. 91).

### **Los actores del Congreso, voces recuperadas de sus protagonistas**

En este momento de nuestra indagación podemos dar cuenta del objetivo propuesto en el proyecto de identificar los actores que participaron en el II CPN para diferenciar debates, posturas y temas de la agenda discutidos en las diferentes instancias del congreso y poder confrontarla con la agenda de temas que presenta el informe final presentado en la instancia Nacional en Río Cuarto. En el trabajo de indagación, respecto del estudio de la historia reciente en educación en la provincia de Catamarca, nos encontramos con la dificultad para acceder a las fuentes históricas, pues los documentos se encuentran en diferentes acervos, archivos públicos y privados, bibliotecas, etc. Todo ello, crea una demanda de trabajar en políticas de archivo que permitan construir y ordenar un archivo propio de la historia de educación, organizar el patrimonio histórico educativo, generar accesibilidad para todos aquellos que desean investigar sobre temas educativos, y también para la enseñanza de la historia de la educación." (Cejas y Guillamondegui, 2022).

Cuando abordamos en la investigación la categoría de *actores sociales* nos referimos a aquellos actores que poseen un rol social en la comunidad, asumen la representación de determinados intereses y trabajan para alcanzar los objetivos fijados. Sus acciones tienen valor y portan significados que es explicitado en su realización. Pueden decidir y actuar, características que brindan autonomía y posibilitan creatividad e innovación en las acciones que deciden realizar. Siguiendo a Dubet (2013) reconocemos que "el actor es

totalmente social y, a la vez, un sujeto que actúa verdaderamente” (p. 191), hay lógicas de acción con las que el sujeto se desempeña y construye su experiencia social que cada uno que reconoce y representan lo social, el actor conjuga la dinámica sociedad-individuo. Por ello, las entrevistas realizadas nos permiten conocer la posición y opinión de cada uno de los consultados como su resignificación de representación en la participación del congreso ¿Qué actores participan en las distintas instancias del CPN? Para responder a esta pregunta recurrimos fuentes orales, a través de entrevistas a los actores del II CPN y las publicaciones del diario La Unión<sup>1</sup>, único diario de tirada local. Es a partir de estas voces que reconstruimos la historia reciente, rearmar lo que sucedió en las diferentes instancias de trabajo en las que fueron protagonistas.

### **Los actores identificados en los documentos oficiales producidos por la Comisiones Provinciales del II CPN y noticias del diario local**

El II CPN fue convocado el 23 de octubre de 1984 mediante la Ley N° 23.114, en la convocatoria se propone “[...] que se efectuará con la más amplia participación de todos los niveles de enseñanza, estudiantes, padres, cooperadoras escolares, docentes, estudiosos del quehacer educativo y el conjunto del pueblo a través de los partidos políticos y organizaciones sociales representativas”. En la provincia de Catamarca las actividades iniciaron el 14 de junio de 1986 con el acto inaugural en el Cine- Teatro (Rivas A., Marchetti M., Lencina M. y E. Cejas, 2021:118).

Según pudimos reconstruir en el análisis de los documentos los trabajos de las Asambleas Pedagógicas de Base (APB) estaban planificados para iniciar en julio. En las noticias publicadas en el diario La Unión se evidencia una mayor actividad en los meses de octubre y noviembre. Durante 1987 las noticias señalan un momento de crisis por la “falta de participación” (Brizuela L., 2014).

Una vez que la provincia se adhiere a la realización del CPN, la comisión técnica organizativa presenta dos documentos:

1. Documento General (DG1)
2. Documento de Trabajo (DT2) con el fin “de realizar algunas consideraciones generales que respondan al temario fijado para el debate del Congreso Pedagógico” (Documento de Apoyo 1986: 3)

En el Documento General se propone “Que la estructura dada a la organización del Congreso debe responder a los siguientes criterios:

- Delegación de mandos en las distintas etapas de trabajo, con asunción de responsabilidades de partes de agentes ubicados en todos los niveles,
- Claras definiciones de funciones.
- División de tareas en las distintas instancias.
- Coordinación de acciones en todos los estamentos.
- Independencia del orden provincial con la debida coordinación a Nivel Nacional” (DG1, 1986: Pág. 5).

Por otra parte, los objetivos o finalidades que se esperaban lograr a nivel jurisdiccional eran las de:

- Sensibilizar a la población para que participen en el debate.
- Concientizar sobre la importancia de la educación dentro de un proyecto general de país.
- Diseñar un proyecto educativo insertado en un modelo de país.
- Designar a los integrantes de las comisiones (DG, 1986)

Además, se presentan la “Estructura Organizativa” y, en él están publicada la integración de las comisiones, a saber:

---

<sup>1</sup> El Diario La unión, perteneciente por esos años objeto de análisis, al Obispado de la Diócesis de Catamarca (Rivas A, Guillamondegui y S. Nieva 2023)

La Comisión Organizadora Jurisdiccional es convocada por el Poder Ejecutivo Provincial y su sede era el Ministerio de Gobierno, Educación y Justicia<sup>2</sup>. Sus funciones principales eran:

- Determinar las pautas organizadoras y convocar Asamblea Provincial
- Supervisar el desarrollo del II CPN.

Estaba integrada por los siguientes actores:

1. Yamil Horacio Fadel (Gobierno)
2. Lic. Federico Raúl Argerich.
3. Prof. Rodolfo Angulo.
4. Lic. José R Vargas.
5. Prof. Mercedes de Cazzaux.
6. Ing. Olga Carabus de Martínez.
7. Prof. Jorge A Breppe (gremio UDA).
8. Clemente Martínez (Senador).
9. Jorge Toledo (Diputado).
10. Fray Ricardo Gutiérrez.
11. Prof. Ricardo Ahumada.
12. Mario O Rodríguez.
13. Hugo Alfonso.
14. Ing. Raúl Colombogo.
15. Prof. Alicia Caraballi de Castillo.

Al entrevistar a Jorge Breppe nos comenta que en otras provincias había una fuerte discusión en torno a los aspectos religiosos, pero que aquí en Catamarca no; porque había una fuerte presencia de la Iglesia Católica en las asambleas, ya que el pueblo catamarqueño era mayormente católico. Según recuerda hubo presencia y discusión en torno a lo político y lo ideológico, débil presencia de lo pedagógico.

Cuando le pedimos que puntualice los temas discutidos, menciona los siguientes:

- Igualdad de oportunidades.
- La descentralización y democratización del sistema educativo.
- La construcción de identidad.
- A nivel provincial, la construcción de identidad en base a tres ejes: el ser nacional, el ser catamarqueño y ser latinoamericanos.
- La construcción del consenso en el marco de una democracia.

Comisión Asesora Honoraria

La Comisión organizadora convocó a “personalidades del quehacer educativo y cultural de reconocida trayectoria para integrarla, ya que su función principal era “actuar como ente consultor y asesor Comisión” (DG1, pág. 4). La sede de trabajo era la Subsecretaría de Educación

1. Prof. Carlos de la Barreda
2. Lic. Luis Varela Dalla Lastra
3. Prof. Francisco Reinoso
4. Prof. Manuel Dalmaida
5. Prof. Francisca Granero de García
6. Prof. Ángel Segura
7. Dr. Alfonso de la Vega

---

<sup>2</sup> En la provincia de Catamarca la administración del sistema y política educativa estaba a cargo del Ministerio de Gobierno, Educación y Justicia a cargo de Lic. Isauro Molina (1983-1988) y Subsecretario de Educación Lic. Nicolás Quiroga. Gobernación Ramon Saadi (1983-1987) y Vicente Saadi (1987-1988). En 1988 se crea el Ministerio de Educación y Cultura y está a cargo Lic. Nicolás Quiroga. Al fallecer Vicente Saadi lo sucede Ramón Saadi (1988-1991) y continúa a cargo del Ministerio de Cultura y Educación Nicolás Quiroga.

## 8. Lic. Raúl A. Bazán

### Comisión Técnica Ejecutiva

Responsable de coordinar acciones de las secretarías, receptor los informes departamentales y Locales, compatibilizar los documentos producidos por las secretarías y las comisiones, y promover y coordinar las comisiones departamentales (DG1, 1986). Estaba integrada por representantes del Consejo General de Educación, de la Dirección de Enseñanza Media y Superior y de la Dirección de Cultura:

1. Lic. Juan R Bermúdez.
2. Prof. Maristela de la Mota.
3. Lic. Nora A Moreno de Tassart.
4. Prof. Ángel C Figueroa.
5. Prof. Nicolás Quiroga (subsecretario de Educación)
6. Prof. María Inés Sotomayor.

La Comisión Técnica Ejecutiva contaba con

1) Secretaría Administrativa sus funciones eran labrar las actas y elaborar comunicaciones o informes necesarios para el CPN, administrar los fondos destinados para el mismo.

2) Secretaría de Difusión (un integrante de Comisión Organizadora, un delegado por Subsecretaria de Información Pública y representante de los Medios de Comunicación Social sus funciones eran difundir la documentación para las comisiones de trabajo como difusión masiva, publicar la documentación referida al CPN.

3) Gabinete Técnico (un delegado de la Comisión Organizadora, representantes de los organismos técnicos de las Subsecretarías de Cultura y Educación otras instituciones nacionales, provinciales o municipales de conducción educativa y un especialista en Estadística) sus funciones eran informar sobre los aspectos consignados en los documentos, planificar las actividades, evaluar las distintas etapas del IICPN, compatibilizar los trabajos de las distintas asamblea, elaborar instrumentos de recolección de datos y “cuantificar la información”, elaborar las propuestas de trabajo, “procesar técnicamente la información”. El documento de trabajo señala que “se integrará con técnicos del sector educativo y un estadígrafo, los que realizarán las tareas que correspondieren según su especialidad y como parte de sus funciones”.

Al entrevistar a Juan Hernández nos comenta que “Costó mucho organizar las asambleas de base en Catamarca, pero al final hubo una buena participación (...) con impronta pluralista: Iglesia Católica, Escuelas, Centros Vecinales, Fuerzas de seguridad, etc.”. El principal objetivo que buscamos lograr fue “actualizar la educación argentina” y recuerda que La Iglesia participó defendiendo su postura, la libertad de enseñanza religiosa.

### **Las Asambleas**

El organismo clave del Congreso eran las Asambleas Pedagógicas de Base (APB) que debían estar integradas por la población interesada y su función principal es “analizar y debatir el Temario del CPN, elaborar las propuestas y redactar el informe” (DG1, 1986 pág. 09). Para sus reuniones se elegía un presidente y secretario de actas, luego también un coordinador por tema que actuaba como relator.

Cada tema será presentado a partir de la elaboración de “ponencias y propuestas” por escrito ante la secretaría. Luego la comisión “deberá analizar y compatibilizar las propuestas, produciendo un documento único que será presentado en el Plenario”. Luego de este trabajo en comisión se convoca al Plenario para aprobar o reformular los informes. Todo el trabajo realizado por las comisiones locales se debate y definen en la APB.

### **Participación de los representantes de Catamarca en la Asamblea Nacional**

Para inicios de 1988 el foco del trabajo estuvo concentrado en la redacción del Informe Jurisdiccional y la participación en la Asamblea Pedagógica Nacional (APN), a realizarse en Río Cuarto, Provincia de Córdoba. I

Informa el diario La Unión, en una nota del 23 de febrero de 1988 que: “[...] Asistirán siete delegados estos son: Prof. Carlos Ernesto Erazú (Pomán) Prof. Roque Morales (La Paz), Prof. Alba Sueldo (Belén) Prof. Luis Vega (Fray Mamerto Esquiú) Lic. Inés Gómez Martínez (Capital) Prof. Héctor Gordillo (Paclín), Prof. Taborda (Tinogasta) [...]”. En la misma nota se recuperan los señalamientos del Lic. Inés Gómez de Martínez “Se propone la enseñanza religiosa como un aspecto integrador de la formación de la persona.”

Morales Roque (Dpto. La Paz, Catamarca) nos comenta que el debate se caracterizó por ser ideológico, nacional y popular, pero que luego en el gobierno de Menem se “tergiverso” lo que se había logrado el congreso. Los temas que recuerda fueron claves en la redacción del informe:

- Búsqueda de identidad latinoamericana, nacional y regional.
- Educación en crisis: sectaria, elitista y euro-centrista.
- Ampliar el sistema educativo.
- El papel de la Iglesia y la figura de María en el caso de Catamarca.

Taborda Luis (Dpto. Tinogasta, Catamarca) también destaca que La Iglesia Católica se preparó muy bien y tenía una bajada de línea muy fuerte en las asambleas. Los temas que podía recordar eran: Trabajar los perfiles de egresados en la realidad local y salida laboral para los jóvenes de:

- La actualización o modernización pedagógica.
- Revalorizar lo local, el rol del Ministerio de Educación Provincial.
- La descentralización educativa: primario y secundario pasan a la provincia.

### **Las agendas en disputas: temas planteados, temas discutidos e informe final. Hallazgo de la persistencia de los temas del debate educativo en Catamarca**

En el presente apartado del trabajo nos preguntamos ¿Qué acuerdos se lograron y qué discusiones se solaparon en la escritura del informe final de Catamarca que fue presentado en la instancia nacional en Río Cuarto? ¿Cómo se gestionaron las tensiones de los diferentes grupos que fueron convocados a debatir en el Congreso?

Para abordar estas preguntas las fuentes serán los diferentes actores que participaron del Congreso pudiendo recuperar sus voces para identificar las discusiones y los acuerdos o solapamiento de las posiciones diferentes que tuvieron lugar en el informe final del CPN. A su vez, los diarios locales también posibilitaron la confrontación y reconstrucción del contexto y de la agenda de temas y problemas de la educación en Catamarca en el momento que el Congreso tuvo lugar.

En el marco de los temas y debates planteados en las asambleas de base realizadas a lo largo de todo el territorio provincial catamarqueño, los actores fueron mencionando la presencia de la agenda propuesta desde la convocatoria, pero a la vez tensiones y propuestas surgidas de las mismas discusiones que en ellas acaecían.

Los temas de trabajo propuestos por la Organización del II CPN en el momento inicial fueron los siguientes: 1) Objetivos y Funciones de la Educación, concebida como permanente para la Democratización y la afirmación nacional en el contexto de la Liberación Latinoamericana. 2) Objetivos y Funciones de la Educación para la Realización plena de la Persona en una Sociedad Participativa y Pluralista. 3) Las Formas de Educación. 4) La Distribución de los Servicios Educativos y su Rendimiento. 5) Los Aspectos Pedagógicos. 6) Administración de la Educación. 7) Gobierno y Financiamiento de la Educación (En el anexo consignamos la agenda completa en sus temas y subtemas).

A partir del análisis de las entrevistas<sup>3</sup> realizadas elaboramos el siguiente cuadro, que expresa, de modo sinóptico, las agendas en disputas vivenciadas en las APB en Catamarca, temas y problemas presentes en la agenda, los temas que tuvieron discusión y abordaje y aquellos que fueron incorporados por los actores en las discusiones de base.

### **Cuadro N° 1**

#### **La Agenda de temas del II CPN**

<b>Agenda del II CPN</b>	<b>Según los entrevistados los temas abordados son</b>	<b>Temas que se abordaron por el aporte de los actores de las APB</b>
1) Objetivos y Funciones de la Educación, concebida como permanente para la Democratización y la afirmación nacional en el contexto de la Liberación Latinoamericana.	Construcción de la identidad Latinoamericana, regional y local.	
2) Objetivos y Funciones de la Educación para la Realización plena de la Persona en una Sociedad Participativa y Pluralista.	Laicidad del sistema educativo y la tensión con enseñanza religiosa. La democratización del sistema educativo.	
3) Las Formas de Educación.		La Educación Rural La Educación Adultos.
4) La Distribución de los Servicios Educativos y su Rendimiento		
5) Los Aspectos Pedagógicos.	La actualización de los contenidos y métodos de enseñanza y la redefinición del perfil del sujeto pedagógico.	
6) Administración de la Educación.	La Gestión y administración del sistema educativo entre la centralización y	
7) Gobierno y Financiamiento de la Educación.	descentralización.	

La frecuencia con la que los entrevistados señalan los temas abordados en las discusiones de las asambleas son:

En primer orden la discusión en torno a la laicidad de la enseñanza y la educación religiosa, los entrevistados señalan que la Iglesia Católica actúa estratégicamente defendiendo su posición como agente educador, especialmente en el contexto de las provincias del noroeste argentino.

En segundo lugar, aparece la discusión en torno a qué identidades debería formar el sistema educativo, poniendo en evidencia la triple la pertenencia a Latinoamérica, la región y lo local; en un contexto marcado en la década de los 80' por la discusión con respecto a lo global vs lo local.

<sup>3</sup> La selección de entrevistados fue elaborada, en primer lugar, recuperando nombres de actores mencionados en el informe final del II CPN en Catamarca, y, en segundo lugar, otros que tuvieron alguna participación en el marco de desarrollo del evento, mencionados en el Trabajo Final de Luz Brizuela.

En tercer lugar, con respecto a los aspectos pedagógicos didácticos, los entrevistados señalan que hubo discusiones en torno a la necesidad de actualizar los contenidos curriculares y las metodologías de enseñanza, las formas de valoración en la evaluación (cuantitativa o cualitativa), incorporando las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación a los procesos de enseñanza y aprendizaje. También comparte el tercer lugar la necesidad de democratizar las prácticas y las formas escolares.

También, algunos entrevistados, señalaron que tenían dudas respecto a que su participación en las asambleas de base luego no se viera reflejada en el Informe Final del II CPN. Hubo críticas a las formas de organizarse para las APB y posibilidad de acceder a los documentos de trabajo y a los informes de las asambleas.

Analizando los relatos de las entrevistas y las publicaciones del Diario La Unión, advertimos que, entre las discusiones de asambleas de base, los informes de síntesis y documento final no hubo solapamientos ya que las asambleas estuvieron estratégicamente organizadas para que se aborden los temas y las particularidades del informe Jurisdiccional.

Por ejemplo, uno de los entrevistados señala que en los colegios católicos se hicieron las asambleas donde él participó y que hubo una finalidad de “defender a la Iglesia” (entrevistado que participó como estudiante en APB) por lo que luego ese tópico llegó a las comisiones técnicas con una importante presencia y por tanto luego quedó en el documento final.

En la asamblea de base que tuvo lugar en la Universidad Nacional Catamarca también aparece la discusión entre laicidad y enseñanza religiosa ya que hubo actores que propusieron y defendieron esas posturas y aparecieron otros temas como ser el sistema de evaluación, la actualización de los contenidos y métodos.

## **Conclusión**

Iniciamos este artículo preguntándonos ¿Quiénes fueron los actores detrás de las discusiones en las asambleas del II CPN en Catamarca? ¿Cuáles fueron los temas de discusión que se presentaron en dichas asambleas? ¿Cuáles fueron los acuerdos a los que se arribaron para el Informe final? ¿Cuáles fueron aquellos temas pendientes o problemas que quedaron pendientes? A partir del análisis de las diferentes fuentes orales y escritas con las que pudimos contar, concluimos que esos actores presentes en las distintas instancias del debate del II CPN, fueron los que inauguraron una agenda de temas y problemas, que permanecen aún hoy, en las decisiones y definiciones de la política, administración y gestión de la educación catamarqueña.

Es un hito clave de este tiempo que se inaugura con la recuperación de la democracia en la República Argentina, realidad nacional que se propone debatir una nueva identidad y un nuevo modelo educativo en consonancia con un proyecto de un país democrático. En la agenda de los temas de debate, y luego reflejada en el Informe Final elaborado por la Provincia de Catamarca para enviar a Río Tercero, se mantiene con fuerza la discusión de la laicidad vs la educación religiosa, tal como lo había estado en el I° Congreso Pedagógico del año 1882. La provincia de Catamarca defiende una postura a favor de un sistema educativo que fortalezca la identidad propia, local, regional y latinoamericana, identidad en la que prevalece una cultura católica de fondo, el denominado, “sentir mariano” y, por tanto, un modelo de hombre religioso trascendente que se define en términos de su “ser católico” y, por tanto, se posiciona a favor de una educación religiosa católica en la instrucción obligatoria de todos los ciudadanos que integran el territorio nacional y local. Estratégicamente la Iglesia Católica participa y organiza las asambleas de base<sup>4</sup>, especialmente en los Colegios confesionales católicos y en algunas Parroquias, por tanto, sus voces están presentes en el informe final de la jurisdicción catamarqueña.

---

<sup>4</sup> Principalmente con la publicación y difusión del documento “Educación y Proyecto de Vida”, elaborado por la Conferencia Episcopal Argentina, agosto de 1985.

En relación al segundo conjunto de temas que se abordan en torno a la modernización de contenidos, metodologías y formas de evaluación, las voces de los actores que recuperamos sostienen una preocupación común por el sistema educativo y sus prácticas, reclaman la necesidad de democratizar y sintonizar la realidad educativa nacional y local con enfoques y modos de trabajo actualizados que posibiliten la democratización y una mejor calidad educativa, la valoración de lo local con apertura a la región, la construcción de una identidad argentina y latinoamericana.

Por último, uno de los entrevistados señala que luego, la Reforma Educativa del año 1993, ya bajo la presidencia del Dr. Carlos Saúl Menem, desconoce el impacto de lo debatido y acordado en la Asamblea Nacional de Río Cuarto, poniendo en sus expresiones una sensación de tristeza.

Del trabajo realizado en este proyecto de investigación “Actores, posiciones, propuestas y debates en el Congreso Pedagógico Nacional en Catamarca durante la transición democrática (1984/1988)”, que tiene la finalidad de reconstruir la historia reciente de la Educación en Catamarca, queremos señalar que es necesario impulsar y sostener una política de archivos. Para la indagación de fuentes documentales tuvimos que recurrir documentación de archivos privados, pues no hay acceso a archivos oficiales. Ello dificulta el trabajo de investigación y de producción de conocimiento, en nuestro caso, a la historia reciente de la educación catamarqueña. La Provincia de Catamarca tiene una gran deuda con respecto a la elaboración y concreción de proyectos de políticas públicas vinculadas a la clasificación y conservación de los recursos archivísticos históricos provinciales. Para dar un ejemplo, al día de la fecha, la hemeroteca de la Biblioteca Provincial Julio Herrera, se encuentra cerrada por falta de personal y de condiciones edilicias.

## **Bibliografía**

- Brizuela, M. L. (2014). *“El discurso periodístico catamarqueño en el Diario LA UNIÓN: la convocatoria del Segundo Congreso Pedagógico Nacional (1984-1988)”*. Trabajo Final. Profesorado Superior en Historia, Departamento Historia. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca. Trabajo inédito.
- Dubet, F. (2013). *El trabajo de las sociedades*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Guillamondegui, otros (2018) *“La inclusión de la Enseñanza de la Historia de la Educación Argentina en la Formación docente Inicial”*. Editorial Científica Universitaria.
- Guillamondegui M, Rivas A. y S. Nieva (2022) *“Actores en el II CPN en Catamarca (1986-1988): un análisis desde el Diario La Unión.”* Ponencia presentada en XII Jornadas de Educación y Diversidad Sociocultural e Contextos Regionales Jujuy.
- Rivas A., Guillamondegui M y S. Nieva (2023) *“El diario La Unión como actor en los debates del Congreso Pedagógico Nacional en Catamarca (1986-1987)”* Ponencia presentada en XXII Jornadas Argentina y Latinoamericanas. III Encuentro de investigadores en formación. UNR Rosario
- Kaufmann, C. G. (2005). *“Voces litoraleñas. Protagonismo y ausencias en el Segundo Congreso Pedagógico Nacional (1884-1988)”*. En SAHE Anuario N° 6. Prometeo libros
- Rivas, A. et al. (2021) *“Continuidades y rupturas, permanencias y reediciones de discursos pedagógicos en el II Congreso Pedagógico Nacional - Catamarca (1984-1988)”*. Revista Alquimia Educativa, vol. VIII, núm. 1.

## **Fuentes**

- Provincia de Catamarca Documento de General. 1986
- Provincia de Catamarca. Comisión Técnica y Ejecutivo. Documento de Apoyo. 1986
- Provincia de Catamarca. Informe final del Congreso Pedagógico. Noviembre 1987.
- Congreso Pedagógico.

## Anexos

### Anexo N° 1: La estructura orgánica

Una vez que la provincia de Catamarca se adhiere a la realización del CPN, la comisión técnica organizativa presenta un Documento de Trabajo con el fin “de realizar algunas consideraciones generales que respondan al temario fijado para el debate del Congreso Pedagógico” (DG 1986: 3)

<b>Comisión Organizadora Provincial o Jurisdiccional</b>	<b>Comisión Asesora Honoraria</b>	<b>Comisión Técnica Ejecutiva</b>	<b>Las Comisiones Departamentales/Locales</b>
<p>Analizar documentos nacionales Determinar las pautas organizadoras y convocar Asamblea Provincial Designar la comisión honoraria</p>	<p>Actuar como ente consultor y asesor Comisión Organizadora Aportar propuestas respecto de las necesidades y expectativas referidas a la educación y sus posibles soluciones</p>	<p>Analizar los documentos provenientes Coordinar acciones de las secretarías Receptar los informes Departamentales y Locales Compatibilizar los documentos producidos por las secretarías y las comisiones Promover y coordinar las comisiones</p>	<p>Analizar la documentación del IICPN y organizar las asambleas departamentales, elevar el informe preliminar y designar los representantes para la asamblea jurisdiccional.</p>
<p>Yamil Horacio Fadel Lic. Federico Raúl Argerich Prof. Rodolfo Angulo Lic. José R Vargas Prof. Mercedes de Cazzaux Ing. Olga Carabus de Martínez Prof. Jorge A Breppe Clemente Martínez (senador) Jorge Toledo (diputado) Fray Ricardo Gutiérrez Prof. Ricardo Ahumada Mario O Rodríguez Hugo Alfonso Ing. Raúl Colombo Prof. Alicia Caraballi de Castillo</p>	<p>Prof. Carlos de la Barreda Lic. Luis Varela Dalla Lastra Prof. Francisco Reinoso Prof. Manuel Dalmaida Prof. Francisca Granero de García Prof. Ángel Segura Dr. Alfonso de la Vega Lic. Raúl A. Bazán</p>	<p>Lic. Juan R Bermúdez Prof. Maristela de la Mota Lic. Nora A Moreno de Tassart Prof. Ángel C Figueroa Prof. Nicolas Quiroga Prof. María Inés Sotomayor</p>	<p>Jefe Comunal Rectores, directores de los establecimientos educativos representante de docentes por cada nivel representantes de los estudiantes secundarios y de nivel superior, de educación para adultos y centros de alfabetización representantes de cooperadoras y asociaciones similares</p>

<p>Supervisar el desarrollo del IICPN</p>	<p>Asesorar a las comisiones cuando sea requerido</p>	<p>Organizar tareas del Congreso e informar a las otras comisiones. Los responsables de las comisiones departamentales deben reunirse con los delegados cada 15 días</p>	<p>Comisión Departamental: Organizar la información necesaria (población y características) Completar planillas de Establecimientos según nivel, régimen, dependencia y alumnos Estimar los recursos necesarios para difusión y funcionamiento de las comisiones locales Comisión Local: Producir el informe Recibir y debatir propuestas Organizar la APB</p>
---	---	--	--

**Anexo N°2: Entrevistados, temas, agendas y pendientes.**

El cuadro de elaboración propia consta de cuatro entradas y se organiza teniendo en cuenta los siguientes tópicos: 1. Entrevistados en el marco del proyecto; 2. Rol desempeñado; 3. Agenda de temas mencionados en las asambleas del II CPN y, finalmente, 4. Preocupaciones, críticas y temas pendientes del CPN.

<b>Entrevistados en el marco del Proyecto</b>	<b>Rol desempeñado</b>	<b>Agenda de temas mencionados en las asambleas II CPN</b>	<b>Preocupaciones, críticas y temas pendientes del II CPN</b>
<b>Ariza José</b>	Estudiante Universitario de la JUP (Juventud Universitaria Peronista)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nuevo sistema de evaluación (pasaba de lo cuantitativo a lo cualitativo).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El debate en las asambleas era verticalista, no creo que se haya dado participación a docentes y estudiantes.</li> <li>- A pesar que se proponía un debate comunitario no era tan así.</li> </ul>
<b>Breppe Jorge</b>	Comisión Organizadora Provincial del Gremio UDA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El país se encontraba en una profunda crisis que envolvía fundamentalmente a la educación.</li> <li>- Temas y aportes: Igualdad de oportunidades, la descentralización y democratización del sistema educativo.</li> <li>- La construcción de identidad, porque educación ayer y hoy es construir identidad, creo que es el concepto más completo para hablar de educación.</li> <li>- A nivel provincial, la construcción de identidad en base a tres ejes: el ser nacional, el ser catamarqueño y ser latinoamericanos.</li> <li>- La construcción del consenso en el marco de una democracia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En otras provincias había una fuerte discusión en torno a los aspectos religiosos, aquí en Catamarca no, porque había una fuerte presencia de la iglesia católica en la provincia, por lo tanto, el pueblo catamarqueño era mayormente católico.</li> <li>- Hubo fuerte presencia de lo político y lo ideológico, débil presencia de lo pedagógico.</li> </ul>

<p><b>Gordillo Román</b></p>	<p>Estudiante del Colegio Nuestra Señora del Valle (Seminario).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los límites o de las posibilidades dentro del sistema educativo.</li> <li>- El carácter laico de la educación, y la importancia de la enseñanza religiosa.</li> <li>- Que se respete o no se avasalle el derecho a la enseñanza religiosa.</li> </ul>	<p>- Vínculo Iglesia y Estado.</p>
<p><b>Hernández Juanito</b></p>	<p>Funcionario Comisión Técnica del Ministerio de Educación de Catamarca.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actualizar la educación argentina.</li> <li>- Participación con impronta pluralista: Iglesia Católica, Escuelas, Centros Vecinales, Fuerzas de seguridad, etc.</li> <li>- La Iglesia participó defendiendo su postura, la libertad de enseñanza religiosa.</li> </ul>	<p>- Costó mucho organizar las asambleas de base en Catamarca, pero al final hubo una buena participación.</p>
<p><b>Lobo Rubén</b></p>	<p>Estudiante Universitario (Universidad Nacional de Catamarca)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fines y objetivos de la educación argentina, modelo de ciudadano que se va a formar.</li> <li>- Defensa muy fuerte de las identidades locales, vínculo ciudades centro con las regiones del interior.</li> <li>- Cambiar y repensar los planes de estudios.</li> <li>- Poder simbólico de la escuela en la construcción de lo social.</li> <li>- Incorporar la tecnología a la escuela.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teníamos dudas con respecto a la autenticidad y validez de la participación de las asambleas, quizás fuera sólo una mera formalidad.</li> <li>- Modelos de hombres distintos: Catamarca y la Región Norte con la visión de hombre que acuña Buenos Aires y el puerto.</li> </ul>

<p><b>Morales Roque</b></p>	<p>Docente de la escuela de Icaño, Dpto. Ancasti.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Búsqueda de identidad latinoamericana, nacional y regional.</li> <li>- Educación en crisis: sectaria, elitista y eurocentrista.</li> <li>- Ampliar el sistema educativo.</li> <li>- El papel de la Iglesia y la figura de la Virgen María en su advocación Del Valle, en el caso de la religiosidad catamarqueña.</li> </ul>	<p>-Señala que el debate se caracterizó por ser ideológico, nacional y popular. Menem rompió lo que se había logrado en este congreso. (Tergiversó) la idea del II Congreso Pedagógico Nacional. Fue contrario y traicionó lo resuelto en este contexto.</p>
<p><b>Seleme Ricardo</b></p>	<p>Director escuela rural del Oeste Catamarqueño y docente IES.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Temas muy interesantes a tratar, con faltantes importantes como Educación Rural y de Adultos, que fueron incorporados en las asambleas de base.</li> <li>- Perfil de hombre argentino, con perfil regional, que se quiere formar.</li> <li>- Modelo de País.</li> <li>- Identidades culturales y productivas de las regiones y las provincias.</li> <li>- Definición y características de la persona humana.</li> <li>- Discusión sobre la laicidad educativa.</li> <li>- El mayor valor fue pensar la Democracia, la participación popular.</li> <li>- Optimismo y pesimismo pedagógico: fuertes discusiones con respecto a esto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No era sencillo acceder al material del CPN (Cuadernillos).</li> <li>- No fue vinculante.</li> <li>- Un obstáculo importante en Catamarca eran las distancias.</li> <li>- Muy centralizadas las decisiones finales, poca presencia de las voces regionales, del interior.</li> </ul>

<b>Taborda Luis</b>	Delegado Asamblea Pedagógica (Dpto. Tinogasta)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No debatimos contenidos sino cómo acercar la escuela a la comunidad.</li> <li>- Trabajar los perfiles de egresados en la realidad local.</li> <li>- Carencias en orden a la actualización o modernización pedagógica.</li> <li>- Salida laboral en los jóvenes en los Terciarios.</li> <li>- Participación democrática y amplia.</li> <li>- Revalorizar lo local, el rol del Ministerio de Educación Provincial.</li> <li>- Añadir años de cursada a la Primaria y Secundaria.</li> <li>- La descentralización educativa: primario y secundario pasan a la provincia.</li> <li>- La Iglesia Católica se preparó muy bien y tenía una bajada de línea muy fuerte.</li> </ul>	- Resultados del Congreso, no sé si realmente impactaron en la nueva Ley de Educación.
---------------------	--	--	--

### **Anexo 3: Temario del Congreso**

#### **Parte 1: Objetivos y funciones de la Educación, concebida como permanente, para la democratización y la afirmación nacional en el contexto de la Liberación Latinoamericana**

1. en General.
2. El acrecentamiento de la identidad nacional.
3. El afianzamiento de la soberanía.
4. La consolidación del Estado democrático, en su forma representativa, republicana y federal.
5. La integración social y racional de la Nación.
6. El desarrollo social, cultural, científico y tecnológico y el crecimiento económico
7. La afirmación de una convivencia social, pluralista y participativa, que valore la libertad, la justicia, la igualdad y la solidaridad.
8. La equidad en educación a través de la distribución a toda la población de los servicios de la mejor calidad posible y el logro de resultados equivalentes en cantidad y calidad, a partir de la heterogeneidad de la población.
9. Otros objetivos y funciones de la educación, concebida como permanente, para la democratización y la afirmación nacional en el contexto de la liberación latinoamericana.
- 10.No se considera ningún tema de esta parte.

#### **Parte 2: Objetivos y funciones de la Educación para la realización plena de la persona en una sociedad participativa y pluralista.**

1. En General.
2. El desarrollo pleno de las capacidades, habilidades e intereses de cada persona.
3. La formación a través de contenidos, de significación social, científica y personal.
4. La formación que permita la ubicación histórica y ubicación social.
5. La estimulación del juicio crítico y de la creatividad.
6. La formación para el trabajo participativo, solidario y responsable.
7. la preparación necesaria para la vida cotidiana y el mundo de trabajo.
8. la autoeducación.
9. Otros objetivos y funciones de la educación para la realización plena de la persona en la sociedad participativa y pluralista.
- 10.No se considera ningún tema de esta parte.

#### **Parte 3 Las formas de Educación**

1. En general. Los niveles regulares actuales del sistema educativo formal.
2. En general. La estructura académica.
3. El nivel preprimario.
4. El nivel primario.
5. El nivel medio.
6. El nivel superior no universitario.
7. El nivel superior universitario.
8. La articulación entre niveles.
9. Otros aspectos de los niveles regulares actuales del sistema educativo formal.

#### **Formas particulares actuales del sistema educativo formal**

- 10.En general.
- 11.Educación especial.

12. Educación de adultos.
13. Educación artística.
14. Educación en institutos militares.
15. educación inicial.
16. Educación en Institutos de colectividades extranjeras.
17. La articulación con los niveles formales regulares.
18. Otras formas particulares actuales del sistema educativo formal.

### **La formación Básica del personal**

19. En general.
20. docentes para el nivel preprimario.
21. docentes para el nivel primario.
22. docentes para nivel medio.
23. docentes para el nivel superior universitario y no universitario.
24. administradoras, directivos y supervisores.
25. otros especialistas.
26. otros aspectos de la formación básica del personal.

### **La educación no formal**

27. En general.
28. Las instituciones del sistema formal.
29. En sindicatos.
30. En empresas.
31. En academias particulares.
32. En asociaciones profesionales, científicas y culturales.
33. En asociaciones voluntarias (deportivas, recreativas, vecinales, etc.)
34. Su vinculación y articulación con el sistema educativo formal.
35. Otras formas de educación no formal.

### **Los efectos educativos de distintas acciones y agentes sociales**

36. En General.
37. Los medios de comunicación social.
38. La familia.
39. Las Iglesias.
40. Las asociaciones intermedias.
41. Los estilos políticos (autoritarios, democráticos, inmovilizantes, participativos, etc.)
42. Los estilos económicos (especulativos, productivos, etc.)
43. El cooperativismo.
44. Otros agentes y acciones sociales que tiene efectos educativa.
45. Otros aspectos de las formas de educación.
46. No se considera ningún tema de esta parte.



## **Las emociones y otras situaciones que influyeron en la continuidad pedagógica de los alumnos de la Universidad de Catamarca en tiempos de Pandemia**

**Maciel Karina del Valle Ortega**

Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Catamarca

[mortegea@huma.unca.edu.ar](mailto:mortegea@huma.unca.edu.ar)

### **Resumen**

Con la irrupción de la Pandemia producida por el virus Covid-19, la política educativa universitaria, decretó una serie de normas que establecieron la necesidad de que el currículum académico continuara impartándose mediante el uso de plataformas y entornos digitales, lo cual implicó un cambio significativo en las formas de llevar a cabo la enseñanza como de concretar los aprendizajes. La situación sanitaria, generó cambios que afectaron la vida de las sociedades, el funcionamiento de las instituciones, como también las experiencias cotidianas de los sujetos y sus estados anímicos. Los alumnos de la Universidad de Catamarca, experimentaron variadas emociones y situaciones, que influyeron en el cursado de la carrera, su rendimiento académico y sus trayectorias estudiantiles. Las emociones son un estado difícil de definir ya que hay una amplia variedad de acepciones, pero suele hacerse referencia a las mismas como experiencias o vivencias como la rabia, la nostalgia, etc. que se sienten en el cuerpo y pertenecen al mundo interno, subjetivo de la persona. Mediante el presente trabajo se busca socializar los hallazgos obtenidos en una investigación desarrollada en la Universidad de Catamarca (UNCA) focalizada en el estudio de los procesos de mediación pedagógica y tecnológica en las prácticas de enseñanza universitaria. En el artículo se describen y analizan las emociones que más frecuentemente experimentaron los alumnos durante la Pandemia las que se ponen en tensión con otras situaciones que posibilitaron que los estudiantes continuaran estudiando. Los datos obtenidos se analizan desde una perspectiva cualitativa como cuantitativa. Algunos de los resultados obtenidos permiten observar que la convicción de los alumnos de poder afrontar las nuevas formas de cursado (virtual), el apoyo y aliento de las familias, como también el desarrollo de emociones positivas como la alegría generaron un papel prioritario en el sostenimiento de los alumnos en sus carreras.

### **Palabras-clave**

Emociones. Situaciones. Continuidad Pedagógica.

### **Abstract**

*During the recent pandemic, university educational policy decreed regulations, the university educational policy decreed a series of regulations that established the need for the academic curriculum to continue being taught through the use of digital platforms and environments, which implied a significant change in the ways of carrying out teaching and of specifying learning. The health situation generated changes that affected the life of societies, the functioning of institutions, as well as the daily experiences of the subjects and their emotional states. The students of the University of Catamarca experienced various emotions and situations, which influenced the course of their degree, their academic performance and their student trajectories. Emotions are a difficult state to define since there are a wide variety of meanings, but they are usually referred to as experiences or experiences such as anger, nostalgia, etc. that are felt in the body and belong to the internal, subjective world of the person. Through this work, we seek to socialize the findings obtained in a research developed at the University of Catamarca (UNCA) focused on the study of the processes of pedagogical and technological mediation in university teaching practices. The article describes and analyzes the emotions that students most frequently experienced during the Pandemic, which are put in tension with other situations that made it possible for students to continue studying. The data obtained is analyzed from a qualitative and quantitative perspective. Some of the results obtained allow us to observe that the students'*

*conviction of being able to face the new forms of learning (virtual), the support and encouragement of their families, as well as the development of positive emotions such as joy generated a priority role in the maintenance of students in their careers.*

### **Key words**

Emotions. Situations. Pedagogical Continuity.

## **La educación y la inclusión de la tecnología en la enseñanza**

### **Introducción**

La Pandemia exigió la suspensión del dictado de clases presenciales en todos los niveles educativos como también el cierre transitorio de las instituciones escolares. Tal situación demandó que el gobierno decretara medidas de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) lo cual exigió el despliegue de múltiples estrategias tendientes a sostener los procesos de formación académica con el objetivo de garantizar el derecho a la educación. La continuidad pedagógica se logró a través de una mediación tecnológica que implicó que la enseñanza se realizara a través de variados dispositivos tecnológicos.

Desde los órganos de gobierno de la educación universitaria se buscó que el currículum académico siguiera impartándose a través múltiples plataformas y entornos virtuales (WhatsApp, aulas virtuales, videoconferencias, etc.) el uso de los mismos estuvo supeditado a la tenencia y disponibilidad de dispositivos tecnológicos, como a las posibilidades de uso de internet de la que disponían los estudiantes y docentes. El uso de la tecnología en la enseñanza promovió que el estudio de las asignaturas se realizara a través de formatos variados, los cuales requirieron de la implementación de prácticas de enseñanza que habilitaran nuevas maneras de aprender, formas que “promueven otros procesos cognitivos o capacidades comunicacionales” (España y Foresi, 2020, p. 189).

En la universidad durante la Pandemia la enseñanza de los contenidos y la realización de las actividades de aprendizaje, demandaron el uso variados de recursos digitales los cuales fueron utilizados en un sentido pedagógico y didáctico que propició construcciones metodológicas (Edelstein, 1998) adecuadas a las posibilidades que ofrecían, buscando a partir de las propuestas diseñadas, alentar a los alumnos a aprender de forma autónoma, mediante el involucramiento en actividades que propiciaran la construcción de nuevos aprendizajes.

En el plano didáctico se replantearon los procesos de selección de los contenidos para decidir aquellos conocimientos mínimos, en términos de lo irrenunciable, importante y necesario que un futuro profesional debe aprender y, con estas decisiones, se evidenció la necesidad de reconstruir las formas de transmisión del contenido en estas circunstancias (Díaz, 2020, p. 52).

La Pandemia generó la necesidad de que los docentes desarrollaran una enseñanza que tomara en consideración, los contenidos a transmitir, las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes y el uso de medios, obligando con la inclusión de la tecnología a “altera[r] propuestas, contenidos, formas de interactuar y evaluaciones, entre otros aspectos” (Maggio, 2018, p. 14).

Con la implementación de la tecnología se buscó que el alumno hiciera “uso directo y mentalmente comprometido de la tecnología y (...) que el uso de la herramienta tecnológica posibilite la realización de (...) nuevas tareas y nuevas operaciones cognitivas” (Salomón, 1992, p.143). Se esperaba que tanto los alumnos como los docentes hicieran uso creativo de las tecnologías y la implementaran como un recurso que permitiera “la potenciación de la actividad intelectual” (Salomón, 1992 p. 145) y un uso innovador en las estrategias de enseñanza como en el diseño de las actividades de aprendizajes.

### **Las Emociones y su protagonismo en el Aprendizaje**

El aislamiento social impuesto por el gobierno, el cierre de los establecimientos educativos, las nuevas formas de cursado de las carreras (mediada por tecnología), generaron en el alumnado una exigida adaptación y aceptación de las nuevas condiciones de vida y de cursado de la

carrera que les ofrecía la universidad, lo cual requirió por parte de los estudiantes el desarrollo de competencias emocionales que les permitieran sobrellevar este conjunto de situaciones.

La diversidad de cambios acontecidos, afectaron a numerosos estudiantes, generando en muchos de ellos malestar, y la experimentación de situaciones que produjeron cambios en sus experiencias vitales al igual que variación en sus estados emocionales que repercutieron en el rendimiento académico, el aprendizaje y bienestar general.

Tomando como referencia al concepto proporcionado por Bisquerra Alcina, R. (2003) una “emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno” (p. 6). En toda emoción se encuentran tres componentes: el neurofisiológico, el conductual y el cognitivo. El neurofisiológico, es el que desencadena reacciones físicas y orgánicas como la sudoración, las taquicardias, el enrojecimiento facial, la aceleración en el ritmo de la respiración, etc. Este componente genera respuestas involuntarias difíciles de controlar.

El conductual o comportamental, provoca que el sujeto exteriorice una serie de cambios en sus expresiones faciales, en el tono de su voz, en su postura o lenguaje corporal, éstas señales demuestran que la persona está experimentando ciertos estados emocionales. Este componente es difícil de manejar, pero su dominio puede lograrse, ya que se puede “aprender a regular la expresión emocional” (Bisquerra Alcina, 2003, p. 13). Por último, el componente cognitivo o vivencia subjetiva, es la experiencia consiente de la emoción por la que se está transitando. Al estado emocional suele asignársele un nombre (angustia, tristeza, etc.), según el conocimiento que se disponga de la emoción.

Cuando hablamos de emociones, nos referimos a estados o vivencias diferentes, como la rabia, la alegría, la envidia (...) entre otras muchas. Se vivencian en el cuerpo, en el mundo interno, subjetivo, a veces las reconocemos, a través del lenguaje, en el cuerpo (...) a veces las podemos definir y otras no tenemos palabras para ellas (Casassus, 2007, p. 99-100).

Autores como Salovey y Mayer (1990 como se citó en Bisquerra Alcina, 2003), sostienen que la persona desarrolla a lo largo de su vida una Inteligencia Emocional, que la hace capaz de identificar, expresar y controlar las emociones y sentimientos que atraviesa, y utilizar el conocimiento que posee sobre las mismas para reflexionar sobre ellas y conducir sus acciones. “El conocimiento de las emociones es crucial para vivir, porque es un puente entre nuestra realidad interior y la realidad externa que nos rodea y habitamos” (Casassus, 2007, p. 154).

Salovey y Mayer también reconocen que un adecuado desarrollo de esta inteligencia puede generar la acción de Motivarse a sí mismo (automotivarse), lo cual implica gestionar acciones productivas y efectivas voluntarias que conduzcan al logro de ciertos objetivos y aprendizajes, como también alcanzar el desarrollo de una actitud positiva ante la vida. Puede reconocerse que la motivación “es un elemento esencial para la buena marcha del aprendizaje escolar” (Carretero, 1993, p. 73). Puede distinguirse una motivación intrínseca y una motivación extrínseca, en el primer caso las personas tienden a creer que el resultado que obtienen en la realización de una tarea de aprendizaje se debe a causas externas, por lo que para llevar a cabo la misma necesitan estímulos materiales y sociales, en el segundo caso el sujeto considera que el resultado de su aprendizaje depende de su propio esfuerzo, por lo que, con la consecución de ciertos aprendizajes busca la conquista de sus metas personales.

Un aspecto necesario a mencionar es que el sujeto al momento de nacer trae consigo ciertas emociones negativa, y que para muñirse de emociones positivas éste las debe aprender a través del pasaje por diversos procesos formativos y experiencias en el que intervienen distintas instituciones como la familia y la escuela. Según Fredrickson, (2001 como se citó en Bisquerra Alcina, 2011) el desarrollo de emociones positivas “tienen efectos en la cognición y en las relaciones con uno mismo, las relaciones con los demás y el enfrentamiento a las adversidades” (p. 174).

El estudio de las emociones y situaciones por las que atravesaron los estudiantes durante la Pandemia se presenta como una exigencia ya que la vida anímica de los mismos se vio alterada por las nuevas condiciones de cursado de la carrera cuya continuidad pudo llevarse a cabo a

través de la mediación tecnológica la cual demandó el despliegue de nuevas capacidades tanto a nivel tecnológico, comunicacional como del aprendizaje, situación que puede haber influido de modos diversos en el cursado de la carrera como en el rendimiento académico.

En el presente trabajo se plantea como objetivos describir y analizar las emociones que más frecuentemente experimentaron los alumnos durante la Pandemia, las que se ponen en tensión con otras situaciones que posibilitaron que los estudiantes continuaran estudiando. En el trabajo se parte de la hipótesis que: Las emociones positivas, la automotivación y el apoyo familiar fueron los motivos que tuvieron un peso decisivo en los estudiantes durante la Pandemia ya que fueron las que les permitieron continuar conectados con el proyecto de seguir estudiando más allá de las dificultades que se presentaban diariamente, intención que tenía sentido y un valor significativo para sus vidas presentes y futuras.

### **Metodología**

Las descripciones y análisis que se presentan en el trabajo forman parte de las actividades realizadas en el marco del proyecto de investigación “Procesos de mediación pedagógica y tecnológica en las prácticas de enseñanza universitaria”<sup>1</sup>. El objetivo general de esta investigación es analizar los procesos de intervención de los medios tecnológicos en la enseñanza universitaria y la influencia que los mismos tuvieron en los modos de comunicar y construir el conocimiento. La investigación es de tipo descriptivo-interpretativo, con enfoque cuanti-cualitativo. El diseño general es de carácter emergente y flexible. Los datos se recabaron a través de un cuestionario on line autoadministrado aplicado a estudiantes de carreras de grado de la UNCa, el cual fuera aplicado en agosto de 2021. Con la encuesta se obtuvo una muestra de 1.255 respuestas, considerando que la población total en aquel momento era de 14.540 estudiantes de grado y pregrado. Para el diseño del cuestionario se utilizó el software KoboCollet. El cuestionario incluía preguntas de selección única y múltiple, rating, jerarquización; también se incluyeron preguntas para completar. Las dimensiones de análisis en las que se centró el cuestionario fueron: 1) Condiciones socio económicas; 2) Problemáticas que influyen en el desarrollo de las prácticas pedagógicas; 3) Acciones de apoyo institucional orientadas a contener al estudiantado en el periodo de enseñanza virtual mediada por tecnologías digitales.

En el marco de la segunda dimensión de análisis, el cuestionario indagó diversos temas, siendo uno de ellos las emociones que con más frecuencia experimentaron los estudiantes en tiempo de Pandemia y otro, las situaciones que posiblemente posibilitaron la continuidad pedagógica en las carreras que cursaban los alumnos.

En cuanto a la pregunta referida a las emociones, ésta fue de opción múltiple la cual se planteaba de la siguiente manera: *Con relación a tu experiencia estudiantil en este tiempo de educación virtualizada ¿con qué frecuencia experimentas las siguientes emociones?*, en el cuestionario se les propuso 11 emociones, las cuales debían ser seleccionadas según la frecuencia con la que las experimentaron en Pandemia, entre éstas se les presentó: Tristeza, Alegría, Angustia, Soledad, Rabia, Esperanza, Ansiedad, Frustración, Incertidumbre, Desorientación y Motivación, las cuales debían ser elegidas según las opciones Siempre, Muchas Veces, Algunas Veces, Pocas Veces, Nunca.

Otro de los temas del cuestionario, fueron las situaciones que posibilitaron la continuidad pedagógica de los estudiantes, la pregunta también fue de opción múltiple la cual se planteaba del siguiente modo: *A continuación, te presentamos una serie de expresiones que aluden a sensaciones y situaciones que posiblemente influyen en tu proceso de continuidad pedagógica.* El cuestionario les ofreció seis expresiones, las cuales debían seleccionarse según las opciones: Algo Identificado, Muy Identificado, Poco Identificado. Las expresiones propuestas eran: 1. Creo que puedo afrontar este contexto y seguir estudiando, 2. Me parece que no es factible seguir estudiando en estas condiciones, 3. No tengo motivación para seguir estudiando, 4. Mi familia me exige seguir estudiando, 5. Mis condiciones económicas dificultan la continuidad de mis estudios, 6. Mi familia me alienta y apoya para seguir estudiando.

---

<sup>1</sup> Aprobado por la Secretaría de Investigación y Posgrado de la Universidad Nacional de Catamarca

Los datos recuperados de las encuestas, fueron organizados y cuantificados mediante el programa Excel. Para el análisis de las emociones y situaciones propuestas en el cuestionario, se consideró la frecuencia con la que los alumnos las seleccionaron según cada opción de respuesta. Se recuperó el número total de respuestas convirtiendo los totales en porcentajes, los que luego fueron presentados en los gráficos 1 y 2 que se incluyen en el trabajo. Cabe aclarar que en los gráficos mencionados solo se encuentran las emociones y situaciones que mayor valor porcentual obtuvieron en cada opción de respuesta, detallándose a pie de página las restantes respuestas con sus respectivos valores.

### Emociones más experimentadas por los estudiantes en tiempos de Pandemia<sup>2</sup>

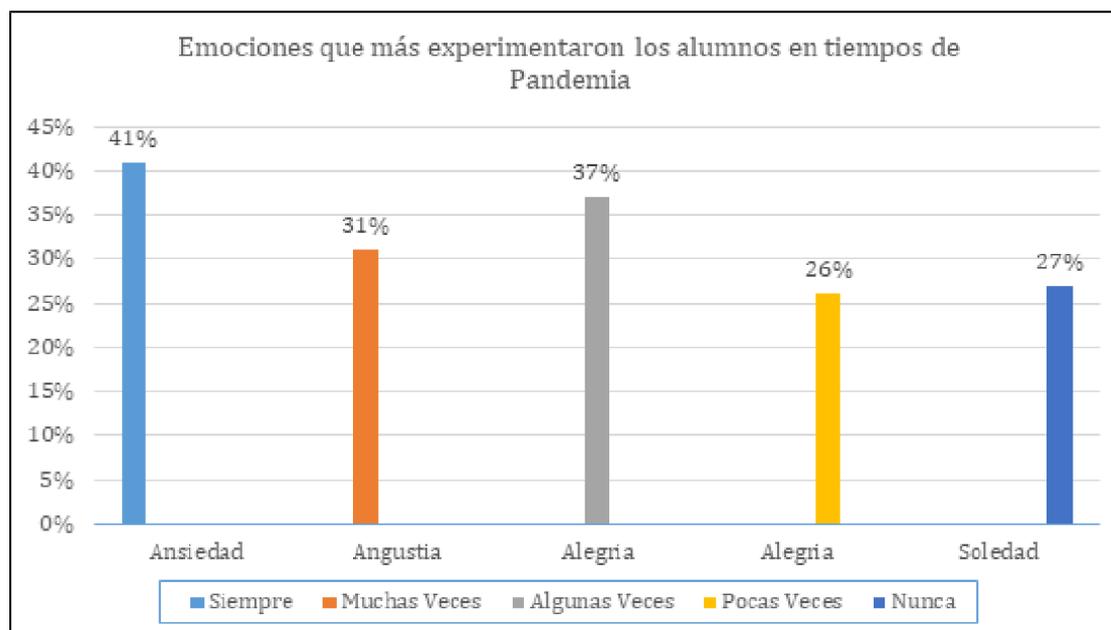
Las respuestas seleccionadas por los alumnos mostraron que la emoción que más frecuentemente atravesaron durante la pandemia fue la *Ansiedad*, ya que el porcentaje de selecciones alcanzado en la opción *Siempre* representa un 41% de la muestra tomada.

Por su parte la *Angustia*, ocupa el primer lugar en la opción *Muchas Veces* la cual fue seleccionada por el 31% de los alumnos.

A continuación, en el Gráfico 1 se puede observar que la emoción *Alegría*, aparece en la opción *Algunas Veces* con un 37% y en la opción *Pocas Veces*, un 26%.

Por su parte, la emoción *Soledad*, alcanza un 27% en la opción *Nunca*.

**Gráfico 1.**



Fuente: Base de datos Cuestionario. Continuidad pedagógica en contexto de pandemia: consulta a estudiantes de la UNCa

Los datos demuestran que la emoción que más frecuentemente experimentaron los estudiantes durante la pandemia fue la *Ansiedad* la cual fuera seleccionada en la opción *Siempre*, el porcentaje alcanzado indica que los estudiantes tuvieron una experiencia negativa respecto de las nuevas condiciones de vida que imponía la Pandemia, a lo que se sumó la forma de cursado de la carrera la cual estuvo mediada por recursos tecnológicos. La persistencia de

<sup>2</sup> Las emociones representadas en el Gráfico 1, son las que alcanzaron el porcentaje más alto en cada una de las opciones de respuesta. El resto de emociones que contemplaba el cuestionario también fueron seleccionadas, pero alcanzaron porcentajes menores, estas son: Tristeza (29%), Rabia (24%), Frustración (28%), Incertidumbre (27%) alcanzaron los porcentajes citados en la opción *Muchas Veces*, por otra parte, las emociones Esperanza (28%), Desorientación (25%) y Motivación (30%) obtuvieron en la opción *Algunas Veces*, los porcentajes señalados.

esta emoción puede haberse generado por causas diversas, como no contar con dispositivos adecuados para recibir las clases virtuales, carencia de un servicio de internet estable, la no disponibilidad de un espacio físico propio para recibir las clases y realizar las actividades de aprendizaje, la crisis económica y la pérdida de contacto presencial, etc., “la pérdida de los lazos e interacciones sociales debido al confinamiento(...) acota la posibilidad de recibir ayuda [generando] la disminución de la comunicación paralingüística y afectiva” (Castillo Ontiveros, Díaz Lara, Rodríguez García, Ruán Salaza, 2021 p. 137). Todos estos factores pueden haber comprometido la continuidad del cursado de la carrera y afectado el rendimiento académico, con excepción de los casos que la enseñanza y el acompañamiento docente como también la frecuencia en la comunicación y los encuentros virtuales sincrónicos, hubieran sido un soporte que creara condiciones propicias para el aprendizaje y el establecimiento de vínculos satisfactorios que favoreciera un buen rendimiento académico, hecho al que puede haberse añadido, una adaptación favorable a las nuevas formas vida y de estudio por parte de los alumnos.

En la opción de respuesta *Muchas veces* los estudiantes seleccionaron mayoritariamente la emoción *Angustia*, situación que evidencia que en numerosas ocasiones los alumnos estuvieron atravesando situaciones de impotencia y negatividad frente a la vida que imponía la Pandemia tanto a nivel de sus experiencias diarias como en relación con sus estudios, situación que puede haber desencadenado el desánimo frente a la experiencia de cursado de la carrera, por la imposibilidad de resolver ciertas actividades y de recibir apoyo directo por parte de los profesores, debido a la virtualidad de la enseñanza.

En el caso de la opción de respuesta *Algunas Veces* y *Pocas veces*, la *Alegría* aparece en primer lugar, situación que muestra que pese al desánimo y la vivencia de estados emocionales desalentadores los estudiantes experimentaron situaciones que los involucraron en estados emocionales positivos, que contribuyeron a sobrellevar el cursado virtual de la carrera. “La alegría nos indica que estamos en un espacio en el cual podemos sentirnos seguros, en el cual (...) podemos abrir posibilidades y ampliar nuestra capacidad de actuar” (Casassus, 2007, p.22).

En la opción de respuesta *Nunca* la emoción *Soledad* es la que mayor número de selecciones obtuvo, hecho que muestra que pese al aislamiento social y la falta de contacto directo entre los estudiantes entre sí y de estos con el docente, esta emoción no se apoderó de sus experiencias vitales ni académicas y que los medios tecnológicos no solo reemplazaron el encuentro cara a cara, sino que también permitieron continuar manteniendo lazos comunicacionales entre docentes y compañeros.

### **Sensaciones y situaciones que posibilitaron la continuidad pedagógica<sup>3</sup>**

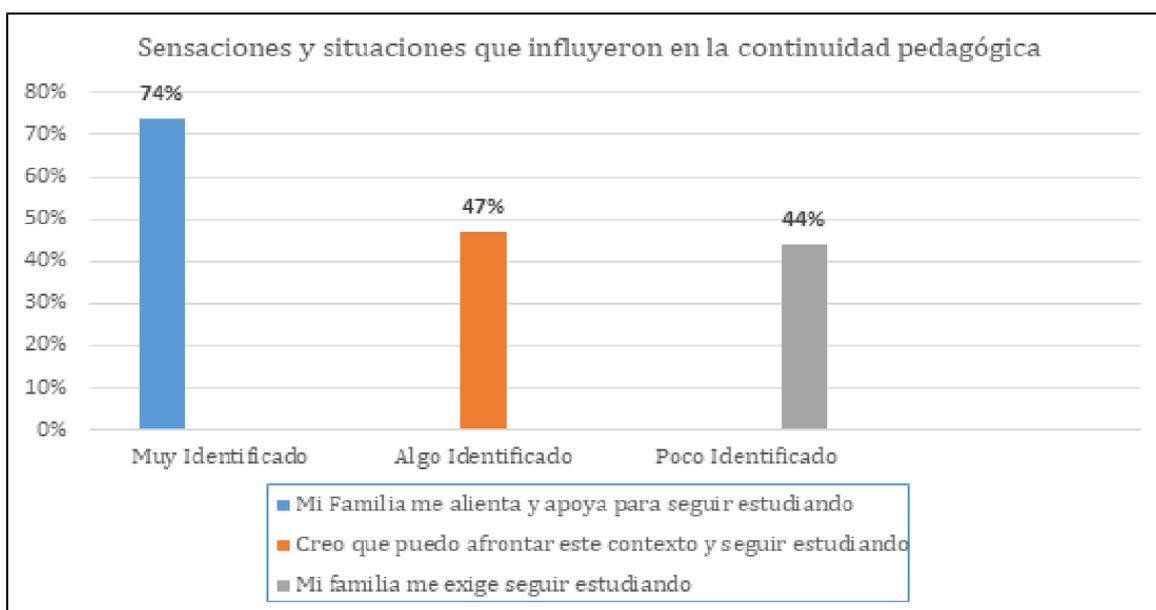
En cuanto a las expresiones que hacen referencia a los motivos que probablemente posibilitaron la continuidad pedagógica por parte de los estudiantes, se seleccionó mayoritariamente la expresión *Mi familia me alienta y apoya para seguir estudiando*, la cual representa un 74% de la muestra en la opción *Muy Identificado*.

En el caso de la respuesta *Algo Identificado*, la expresión *Creo que puedo afrontar este contexto y seguir estudiando*, fue seleccionada por un 47% de los alumnos de la universidad y en la opción *Poco Identificado*, se encuentra *Mi familia me exige seguir estudiando* con un 44%.

---

<sup>3</sup> Las expresiones que mayoritariamente fueron seleccionadas por los alumnos de la universidad según cada opción de respuesta, son los que se representan en el Gráfico 2. Las restantes expresiones que propone el cuestionario también fueron seleccionadas, pero obtuvieron porcentajes menores entre éstas se cuenta: 2. Me parece que no es factible seguir estudiando en estas condiciones (32%), 3. No tengo motivación para seguir estudiando (29%), 5. Mis condiciones económicas dificultan la continuidad de mis estudios (35%), todas alcanzaron los porcentajes citados en la opción de respuesta *Algo Identificado*.

**Gráfico 2.**



Fuente: Base de datos Cuestionario. Continuidad pedagógica en contexto de pandemia: consulta a estudiantes de la UNCa.

Los porcentajes alcanzados en cada expresión y opción de respuesta demuestran que los alumnos de la universidad sostuvieron la continuidad pedagógica porque por parte de sus familias recibieron una importante contención afectiva como también la exigencia a persistir en sus procesos formativos, situaciones que los mantuvo motivados a seguir adelante con el cursado de sus carreras. Se observa asimismo que influyó de manera significativa, que los estudiantes mantuvieron la constante convicción (automotivación) de poder afrontar los desafíos que les imponía la nueva forma de cursado de la carrera (virtual) y que su elección de continuar con los estudios estuvo relacionada tanto al apoyo como exigencia familiar de seguir con su formación y a la autodeterminación de no abandonar más allá de las dificultades que se les presentara. Estas situaciones influyeron en los alumnos y los predispusieron a la acción, que en este caso fue afrontar el nuevo contexto, adaptarse a las nuevas formas de enseñanza y aprendizaje y continuar con sus trayectorias estudiantiles.

### **Conclusión:**

Las emociones y situaciones que posibilitaron la continuidad pedagógica de los estudiantes de la Universidad de Catamarca mostraron que, pese a que un importante porcentaje de alumnos experimentaron emociones negativas como la Ansiedad y la Angustia, también atravesaron emociones positivas como la Alegría y que fueron escasos los momentos en que sintieron Soledad. Se destaca como un hecho de gran significancia para la continuidad pedagógica, el que los encuestados contaran en tiempo de Pandemia con el apoyo afectivo, emocional y económico por parte de sus familias lo cual les sirvió de soporte y sostén para afrontar los desafíos que les presentaba la vida y el cursado de sus carreras, factores que colaboraron a que los mismos desarrollaran respuestas emocionales positivas.

Las elecciones de los estudiantes, muestran que algunas emociones fueron experimentadas con mayor frecuencia que otras durante el periodo de aislamiento social, la recurrencia de algunas emociones, pueden haber repercutido en la vida de los estudiantes como también en el cursado y rendimiento en la carrera, las cuales pueden haber irrumpido a causa de múltiples factores y problemas, como la falta de contacto presencial con compañeros y docente, la imposibilidad de recibir asistencia y orientación del profesor de forma directa, otras causas pueden haber tenido vinculación con la falta de recursos digitales o no contar con un servicio de internet estable, u otras razones como pérdidas de diversas índoles (laboral, familiar, etc.) o motivos de carácter económico.

Los resultados obtenidos en la pregunta referida a las sensaciones y situaciones que posiblemente influyeron en la continuidad pedagógica, muestran que los estudiantes sostuvieron la elección de seguir estudiando la cual no solo estuvo vinculada a la vivencia de emociones positivas como la Alegría, sino a la automotivación de continuar formándose, y al estímulo, apoyo y exigencia que recibieron por parte de sus familias.

Cabe señalar que los resultados arrojados por la encuesta mostraron la necesidad de que en la enseñanza de nivel superior no solo se asegure la calidad en la transmisión de los contenidos, sino también se atiende a la dimensión afectiva de los alumnos ya que ésta incide en el entusiasmo y compromiso que pueden desarrollar por el estudio y la realización de las actividades, los datos mostraron que la contención de los estudiantes en tiempos de pandemia jugó un papel prioritario en la elección de éstos por seguir conectados e involucrados con la carrera. Siendo otra de las cuestiones que ha dejado al descubierto la encuesta, la necesidad de haber brindado y de brindar (incluso en la actualidad) educación emocional a los alumnos ya que a partir de la misma se hubiera podido dar respuesta a una serie de necesidades afectivas que les habría posibilitado advertir, expresar y regular de forma adecuada los procesos emocionales que estaban atravesando y adaptarse a los nuevos retos que les planteaba la vida en Pandemia y así afrontar los cambios que se imponían a nivel de los estudios.

Algo a destacar es que los estudiantes, pese a las adversidades y dificultades que pudieron haber experimentado, se mantuvieron motivados a continuar con sus estudios y a seguir aprendiendo. Los alumnos desarrollaron la creencia y la confianza en sí mismo y en sus capacidades y posibilidades de poder sobrellevar y superar los obstáculos que se interponían en el cursado de las materias.

### **Bibliografía**

- Bisquerra, R. (Coord.) (2011). *Educación Emocional. Propuestas para educadores y familias*. Desclée De Brouwer.
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43.
- Carretero, M. (1993). Comprensión y motivación. En M. Carretero, *Constructivismo y Educación* (pp. 63-80). Aique
- Casassus, L. (2007). *La Educación del ser emocional*. Cuarto Propio
- Castillo Ontiveros, R., Díaz Lara, H., Rodríguez García, F., Ruán Salaza, C. (2021). La educación en tiempos de pandemia. Emociones y percepciones en estudiantes de nivel medio superior y licenciatura. *Política y Cultura*, (55), 121-148.
- Díaz, A. G. (2020). Tiempos de pandemia y enseñanza universitaria: recrear las propuestas metodológicas entre el hogar y las plataformas de medios conectivos. *Revista Innovaciones Educativas*, 22, 50-63. <https://doi.org/10.22458/ie.v22iespecial.3216>
- España, A. y Foresi, M. (2009). Las prácticas y el desarrollo profesional ante las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. En L. Sanjurjo (Coord.), *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*, 183-222. Homo Sapiens.
- Edelstein, G. (1998). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En G. Edelstein *Corrientes didácticas contemporáneas*, 75-89. Paidós.
- Maggio, M. (2018). Introducción. En M. Maggio *Reinventar la clase de la universidad* (pp. 11-20). Paidós.
- Salomón, G. (1992). Las diversas influencias de la tecnología en el desarrollo de la mente. *Aprendizaje e Infancia*, (58), pp.143-159.

## Ejercicios para analizar la lengua y pensar en gramática en el aula

### María Belén Soria

Escuela de Arte Especializada N° 2

[beliso\\_80@hotmail.com](mailto:beliso_80@hotmail.com)

### María Alejandra Seco

Universidad Nacional de Catamarca, Departamento Letras

[maseco@huma.unca.edu.ar](mailto:maseco@huma.unca.edu.ar)

### Resumen

En este trabajo, que se inscribe en el proyecto *La variedad lingüística local en la enseñanza de la lengua. Dispositivos teóricos y metodológicos para el desarrollo de saberes lingüísticos y habilidades metalingüísticas en la enseñanza secundaria y superior* (UNCA-SPI, 2022-2024), tomamos los aportes de Bosque y Gallego (2016), quienes, luego de un análisis exhaustivo sobre los recursos didácticos y los propósitos establecidos como tradición en la enseñanza de la gramática, proponen una serie de ejercicios entendidos como “estrategias dirigidas a mejorar la comprensión y el análisis del idioma” (p. 66). A partir de la propuesta de estos autores, diseñamos ejercicios de pares mínimos para el nivel secundario y ejercicios de análisis de secuencias agramaticales para el nivel superior. En el diseño, incluimos, como parte de la reflexión gramatical, los aspectos relacionados con la variación lingüística. En esta presentación, compartimos algunas reflexiones surgidas en el proceso de la tarea docente que implica la programación de estas actividades y parte de los resultados de su aplicación en el aula.

### Palabras-clave

Ejercicios de gramática. Enseñanza de la lengua. Variación lingüística.

### Abstract

*Cuerpo In this work, which is part of the project Local linguistic variety in language teaching. Theoretical and methodological devices for the development of linguistic knowledge and metalinguistic skills in secondary and higher education (UNCA-SPI, 2022-2024), we take the contributions of Bosque and Gallego (2016), who, after an exhaustive analysis of the resources didactic and the purposes established as a tradition in the teaching of grammar, propose a series of exercises understood as “strategies aimed at improving the understanding and analysis of the language” (p. 66). Based on the proposal of these authors, we designed exercises on minimal pairs for the secondary level and exercises on the analysis of ungrammatical sequences for the higher level. In the design, we include, as part of the grammatical reflection, aspects related to linguistic variation. In this presentation, we share some reflections that emerged in the process of the teaching task that involves the programming of these activities and part of the results of their application in the classroom.*

### Key words

Grammar exercises. Language teaching. Linguistic variation.

### Introducción

Mare y Casares (2018, p. 29), desde los postulados del generativismo, sostienen que, al centrar la atención en los rasgos naturales de una lengua humana y al adoptar una concepción biológica del lenguaje, la gramática se convierte en el centro de reflexión, ya

que hablar una lengua presupone haber desarrollado de manera natural su gramática, concepción a la que adherimos. Asimismo, Muzzopappa (2013, p. 114) plantea que, en el ámbito áulico, se debe promover la reflexión metalingüística y metacognitiva para lograr que el conocimiento intuitivo de los estudiantes se transforme en un conocimiento sistemático, consciente y reflexivo.

En una misma línea de trabajo y desde el punto de vista de la enseñanza de la gramática orientada al desarrollo de competencias, autores como Bosque y Gallego (2016) proponen trabajar ciertos ejercicios gramaticales como si fueran ejercicios científicos, puesto que, al presentarse las actividades gramaticales como problemas a resolver, se estimula la capacidad de observación, argumentación y generalización (Gallego, 2016, p. 147). Además, al concebir los ejercicios como un tipo de estrategia orientada a mejorar la comprensión y el análisis del idioma, se busca que el estudiante tome conciencia de su propia lengua. El análisis de pares mínimos y de secuencias agramaticales forman parte del conjunto de estrategias que proponen estos autores y que favorecen la reflexión gramatical. Desde esta mirada, el objetivo principal que nos propusimos es evaluar el alcance pedagógico de estas dos herramientas en la educación formal, por lo que diseñamos ejercicios de pares mínimos para el nivel secundario y ejercicios de análisis de secuencias agramaticales para el nivel superior. Cabe aclarar que, por una cuestión de extensión, en esta oportunidad solo nos detendremos en la primera de las estrategias mencionadas, es decir, en los pares mínimos. En el diseño, incluimos, como parte de la reflexión gramatical, los aspectos relacionados con la variación lingüística. En esta presentación, compartimos algunas reflexiones surgidas en el proceso de la tarea docente que implica la programación de estas actividades y algunos de los resultados que obtuvimos de la puesta en práctica.

En cuanto a la organización del escrito, primero exponemos una breve descripción de los pares mínimos; luego, nos detenemos en el diseño de las actividades y en el análisis de su aplicación didáctica. Por último, presentamos algunas líneas a modo de conclusión.

### **El uso de pares mínimos como estrategia para enseñar gramática**

La denominación *par mínimo* (en adelante, PM) proviene de la fonología. Representa la capacidad de los fonemas (segmentos contrastivos) para diferenciar significados. Es decir, es “un conjunto de dos palabras de distinto significado que se diferencian por un solo fonema” (ASALE & RAE, 2019, p. 133).

En el ámbito de la enseñanza de la gramática, Bosque (1994/1996, p. 15) define los pares mínimos como pares de secuencias que contienen diferencias sintácticas relevantes, aunque, aparentan ser iguales. Asimismo, distingue dos grupos. Por un lado, los que se constituyen a partir de dos secuencias sencillas y gramaticales, y se diferencian en un solo elemento, que es en el que se centra la atención cuando se analiza el par. Por otro, los que se forman a partir de una secuencia gramatical y otra agramatical (Bosque, 2015, en Bosque y Gallego, 2016, p. 78).

Por su parte, Gallego (2023, p. 4), distingue tres tipos de PPMM, clasificación que propone a partir de los parámetros de *gramaticalidad*, de *interpretación* y de *comparación lingüística*.

El primer tipo permite el contraste de secuencias posibles o gramaticales con otras que no lo son (imposibles o agramaticales). Este tipo de PM se suele utilizar para entender cómo funciona nuestro sistema lingüístico y estudiar tanto la gramática como la normativa.

El segundo grupo se centra en el significado de las secuencias. En este caso, la diferencia afecta a la interpretación de las dos palabras, sintagmas u oraciones, según corresponda. Siempre es importante explicar la relación que hay entre forma y significado.

Y, finalmente, el tercer parámetro posibilita introducir la variación lingüística, por ejemplo, se puede comparar dos lenguas románicas como el español y el catalán.

Uno de los objetivos de trabajar con PPMM en el aula es el desarrollar y consolidar capacidades transversales, tales como la observación, la descripción y explicación, habilidades que se asocian a las llamadas estrategias científicas que permiten acercarnos

al objeto de estudio desde diferentes niveles de complejidad. De esta manera, la observación, uno de los pasos más básicos, nos permite identificar, como hablantes nativos de una lengua, una secuencia posible de aquella que no lo es. Para la descripción, se requiere que sepamos identificar la unidad o fenómeno que necesita de nuestra atención, que se conozca la terminología específica y, además, se escriba un enunciado breve que indique qué sucede. Y, en cuanto a la explicación, no solo se debe decir qué sucede, sino también por qué sucede.

Para cerrar este apartado, se hará mención a los tres pasos que orientan la resolución de PPMM. El primero consiste en identificar el elemento que cambia de una secuencia a otra. El segundo, en ver de qué manera se relaciona el elemento que cambia con el resto de elementos. Y, por último, el tercer paso implica describir el contraste empleando terminología gramatical relevante y pertinente (Gallego, 2023, págs. 10, 12).

### **Diseño de actividades**

La propuesta se diseñó para un segundo año del Ciclo Básico Secundario (en adelante, CBS) de la escuela Almirante Guillermo Brown, de la Villa de Pomán, departamento Pomán. En total, participaron de esta experiencia 9 estudiantes de entre 13 y 14 años.

Previo al análisis de los pares mínimos, fue necesario recuperar y desarrollar algunas nociones sobre los verbos. Luego de problematizar el concepto de verbo como acción, noción que ya tienen asimilada, nos detuvimos en la clasificación semántica que sugieren Varela y Pérez Moreno (2014, págs. 79, 80), propuesta que nos permitió reflexionar sobre otros significados que puede comunicar esta categoría léxica (estado, acción intelectual y proceso), además de la idea de acción física propiamente dicha.

Asimismo, para orientar la reflexión gramatical desde una sintaxis de base semántica, fue necesario trabajar algunas nociones tales como argumento y adjunto, ya que, desde esta perspectiva y de acuerdo con Zayas (2006, págs. 20, 21), la oración no es una relación sintáctica de adición entre un sujeto y un predicado, como tradicionalmente se concibió, sino una relación semántica entre el verbo y los argumentos que selecciona en función de su significado. Es importante aclarar que, por el alcance de la experiencia, en esta oportunidad no desarrollamos nociones relacionadas con los papeles temáticos.

En cuanto al análisis de los pares mínimos, podemos distinguir tres momentos principales. En una primera instancia se pidió que observen las estructuras y que se detengan en aquel aspecto en que cambiaba una secuencia a otra, es decir, en lo que hacía que sean diferentes. Luego, se solicitó que expliquen en qué incidía esa diferencia, o sea, en qué afectaba ese cambio al resto de elementos de la estructura. Por último, se buscó generalizar un concepto.

Los datos con los que trabajaron los estudiantes son las nueve secuencias de pares mínimos que se detallan a continuación:

- (1) a. Vamos a comer, gente.  
b. Vamos a comer gente.
- (2) a. Juan cosequia sus juguetes.  
b. Juan cosequia los juguetes.
- (3) a. Juan ama sus juguetes.  
b. Juan ama a sus juguetes.
- (4) a. Juana ama sus juguetes.  
b. Juana ama María.
- (5) a. Confío en mi mejor amiga.  
b. Confío de mi mejor amiga.

- (6) a. Me voy a casar con Ana.  
b. Me voy a casar a Ana.
- (7) a. Me muero de frío.  
b. Me muero a frío.
- (8) a. Mi compañero me dijo que cosequia en Dios.  
b. Mi compañero me dijo que cosequia a Dios.
- (9) a. Sabe hacer tamales.  
b. Sabe hacer tamales los domingos.

Como podemos observar, ambas secuencias son gramaticales en los pares (1), (2) y (9), mientras que en (3), (4), (5), (6) y (7) una de las estructuras es agramatical. No obstante, en (8) se plantea algo diferente, como veremos en el apartado siguiente.

Por último, es importante aclarar que los pares (1) y (2) fueron el punto de partida de esta experiencia y se emplearon para que los estudiantes entren en contacto con esta forma de trabajo.

### **Análisis de su aplicación didáctica**

El análisis de los pares mínimos se concretó durante tres jornadas de 80 minutos cada una. El primer día, luego de recuperar algunos conceptos a través de la socialización de una actividad que se trabajó en el encuentro anterior, se presentó la secuencia (1). Ante la solicitud de observar las estructuras y determinar en qué cambiaba una de otra, se señaló sin dificultad que el elemento diferenciador era la coma. Y, ante el pedido de que indiquen de qué manera afectaba ese cambio al resto de los elementos de la secuencia, surgieron comentarios tales como “cambia la forma de interpretación y sentido”, “a. invita a un grupo de personas a comer y b. invita a alguien a comer personas (canibalismo)”, “a. está invitando”. Es decir, advirtieron el valor exhortativo de la perífrasis aspectual <Ir + a + infinitivo>, cuyo valor de futuridad (temporalidad futura) se relega a un segundo plano cuando en ocasiones, como en (1), el auxiliar está en primera persona del plural (Gómez Torrego, 1999, p. 3369). Asimismo, advirtieron el sentido pragmático del vocativo de a., en otras palabras, interpretaron que se usa el sintagma nominal *gente* para dirigirse a alguien y pedir algo (*ir a comer*). Cuando se detuvieron en la semántica del predicado, el 67 % no consideró la perífrasis <Ir + a + infinitivo> en su totalidad, sino el verbo principal o núcleo (*comer*) e identificó su estructura semántica (*alguien come algo*), sin ningún inconveniente. Es importante destacar que un 33 % reconoció que, en b., se necesita un complemento que es, en el caso que se presentó, el sintagma nominal *gente*.

La conclusión o generalización a la que se llegó es que el contraste de sentido de (1) se debe a que, en un caso, el sustantivo es un argumento seleccionado por el verbo y en el otro, un vocativo (término que se incorporó), es decir, una construcción que se usa para dirigirse a alguien, por lo tanto, siempre que se esté ante este tipo de oraciones, la coma me indicará si la interpreto como (1) a. o como (1) b.

Previo al análisis de (2), se solicitó que piensen en verbos que pueden ser reemplazos por *cosequiar* en las oraciones que forman la secuencia. En cuanto a esta palabra, sabemos que morfológicamente es un verbo denominal en -ar que deriva de la base del sustantivo *cosa*. Si nos detenemos en la amplitud de significado de la palabra *cosa*, desde el punto de vista semántico, el verbo *cosequiar* manifiesta la misma amplitud. Esta característica semántica se debe a la base sustantiva que interviene en el proceso de formación del verbo y que, al ser heredada por el verbo *cosequiar* en el proceso de derivación, le permite reemplazar a otro verbo. Es importante considerar el entorno sintáctico en el que aparece esta palabra para definir el tipo de predicado al que sustituye, ya que tiene la capacidad de asimilar su estructura argumental y temática (Soria, 2020). Desde esta mirada y de acuerdo con las oraciones en cuestión, todos los verbos que propusieron son diádicos o bivalentes, puesto

que necesitan de dos argumentos para completar su significado. La diferencia que encontramos radica en que el 94 % de los verbos que sugirieron necesitan de un complemento directo (*tirar, odiar, amar, romper, ordenar, reparar, acomodar, limpiar, buscar, pisar*, entre otros), tal como lo prevé la estructura en la que aparece *cosequiar*, en cambio, el 6 % (un caso) consideró un verbo que necesita un complemento de régimen (*jugar con*), lo que convierte a (2) en agramatical. Ante la solicitud de observar las secuencias de (2) y determinar en qué cambiaba una de otra, se señaló sin dificultad que el elemento diferenciador es el determinante (*sus/los*). Y, ante el pedido de que indiquen de qué manera afectaba ese cambio al resto de los elementos de la secuencia, surgieron comentarios tales como “a. hace referencia a que el objeto es de alguien en particular y b. hace referencia a algo en general”; “a. son los juguetes de Juan y b. solo son juguetes”, “a. aquí está marcando propiedad, por lo que insinúa que está tirando sus juguetes y b. (...) no muestra propiedad (...)”, entre otros. En forma general, la conclusión a la que llegamos se centró en la diferencia entre usar un posesivo o un artículo definido. En el primer caso, se puso énfasis en la idea de posesión o pertenencia que expresan y en los rasgos de persona, que coincidan con los del poseedor al que se refiere. En el segundo, en la capacidad de delimitar la referencia del sustantivo al que modifica.

Durante todo el proceso de escritura, la docente solo leyó las reflexiones de los estudiantes y, en algunas situaciones, fue necesario formular preguntas para repensar algún fragmento de lo que registraron; por ejemplo, a un alumno que escribió “(...) alguien ama a los juguetes”, se le preguntó “¿alguien ama a los juguetes?” Y, luego de pensar, respondió “Ah, sin la a”. La docente nuevamente lo interrogó preguntándole “¿por qué sin la a?”. La respuesta fue “Porque alguien ama los juguetes, no a los juguetes”. Esta intervención motivó el diseño y análisis de las secuencias (3) y (4). En esta oportunidad, debieron identificar la estructura agramatical y explicar el motivo. El 87,5 % reconoció que las oraciones (3) b. y (4) b. son agramaticales. Explicaron la agramaticalidad de estas estructuras desde la semántica del verbo *amar*. Desde este lugar, expresaron ideas tales como “[En (3) a.] la *a* es innecesaria, Juan ama a alguien, los juguetes no son alguien”, “Alguien ama algo y alguien ama a alguien”; “[En (4) b.] lo que falta es la *a*, Juan ama a María”. A partir de estas observaciones se concluyó que, generalmente, el complemento (directo) está precedido por la preposición *a* si el referente es específico y animado.

Las secuencias (5), (6), (7) y (8), que se aplicaron durante la segunda jornada, se diseñaron para reflexionar sobre el régimen preposicional. Se les pidió que comparen los pares de oraciones que se les entregó y observen en qué cambiaba una secuencia de la otra. Luego, debieron marcar con un asterisco las que consideraban que estaban mal formadas. Finalmente, se les pidió que escriban una explicación general sobre el motivo de la agramaticalidad.

El análisis de los pares (5) y (7) no presentó dificultades. En ambos casos el 100 % reconoció como agramatical la opción en la que la preposición no es regida por el verbo (*\*confiar de* y *\*morir a*). Un estudiante cuando explica por qué la opción (5) b. es agramatical escribe lo siguiente: “El verbo confiar es ‘yo confío en alguien’, [...] en cambio, ‘yo confío de alguien’ es agramatical porque la ‘de’ no va, cambiaría si dijera ‘yo me confío de alguien’”. Como podemos observar, se advirtió que el verbo *confiar* tiene otras realizaciones, es decir, el estudiante reconoció intuitivamente que el régimen preposicional cambia según estemos ante *confiar* o su forma pronominal *confiarse*.

Nuevamente, se detuvieron en la semántica del predicado para reflexionar sobre la gramaticalidad y agramaticalidad de las estructuras, por lo que se registraron expresiones tales como “alguien confía en alguien” y otras equivalentes.

En relación con la secuencia (6), el 100 % de los estudiantes identificó como agramatical la estructura (6) b., aunque, realizaron sus reflexiones desde dos lugares diferentes. Un 37,5 % solo reconoció que la oración b. es agramatical; en cambio, el 62,5 % observó que, en (6), se está ante un verbo pronominal, por lo tanto, se interpreta que, desde la semántica del verbo, es “alguien se casa con alguien” y no “alguien casa a alguien”. Dentro de este 62,5 %, un estudiante advirtió que si se interpreta b. como “alguien casa a Ana” es

agramatical porque lo adecuado es “alguien casa a alguien con alguien”, es decir, le falta un argumento. Por último, un estudiante, para analizar estas estructuras, se detuvo en la relación de homonimia que hay entre los verbos *casar* y *cazar*. Consideró que b. sería posible si el predicado fuera *cazar*, al respecto escribió: “Me voy a casar a Ana estaría bien si hablamos de cazar [,] pero va con z y por eso es agramatical”.

Para analizar la secuencia (8), primero debieron reponer el verbo que era reemplazado por *cosequiar*. El 100 % propuso verbos diádicos o bivalentes que requerían como argumento un complemento de régimen (*confiar*, *creer*) o un complemento directo (*amar*, *odiar*, *rezar*, *adorar*). De acuerdo con el predicado que propusieron, la secuencia agramatical fue la opción a. (\**cosequiar/amar/odiar/rezar/adorar en Dios*) o b. (\**cosequiar/confiar/creer a Dios*).

En relación con la secuencia (9), se pudo aplicar, aunque, quedó pendiente el procesamiento de datos, los que serán comunidad en otra instancia.

A modo de cierre, queremos resaltar que, en todos los casos, los estudiantes se aproximaron a una lectura semánticamente del análisis sintáctico (Bosque y Gallego, 2016, p. 78). No obstante, se observó que la dificultad principal se presentó en el momento en el que debieron identificar una constante para, luego, generalizar una regla. En esta instancia fue fundamental la intervención del docente.

### **Conclusión**

Luego de analizar los resultados que obtuvimos, compartimos algunas reflexiones finales. En el CBS, al momento de presentar los pares mínimos e impartir las consignas para el análisis, efectivamente, se observó que los estudiantes lograron reflexionar desde sus conocimientos intuitivos, sobre todo cuando tuvieron que trabajar con secuencias en las que una de las estructuras era agramatical. En relación con la principal dificultad que se advirtió durante la tercera etapa de trabajo, consideramos que, al no contar todavía con conocimientos gramaticales formales ni con un vocabulario específico para analizar pares mínimos u otras construcciones y, desde ese lugar, generalizar una regla o un concepto, esta estrategia puede ser empleada en sentido inverso. Es decir, en una primera instancia, se crearían las condiciones para que interactúen con este tipo de ejercicios y construyan respuestas solo desde los conocimientos que poseen como hablantes de una lengua y, luego de la reflexión que logren construir, sistematicen un concepto e incorporen el lenguaje específico, con la debida mediación del docente. En este sentido, son ejercicios que se pueden adaptar a las necesidades del grupo de estudiantes y a los objetivos que se propone el docente, en la medida en que, como sostiene Muzzopappa (2013, p. 114), se oriente al estudiante para que logre un manejo consciente de su lengua a partir de su conocimiento intuitivo.

Asimismo, al estar en contacto con ciertos datos lingüísticos, que previamente deben ser seleccionados por el docente a partir de un propósito claro de enseñanza, los alumnos asumen un rol mucho más activo que en aquellas situaciones en las que solo deben ser receptores de un contenido disciplinar que, posteriormente, deben poner en práctica de manera rutinaria, puesto que pueden tomar conciencia de su propia lengua, reflexionar sobre ella y comprender ciertos fenómenos gramaticales, como por ejemplo aquellos que son propios de nuestra región dialectal.

Finalmente, de acuerdo con Bosque y Gallego (2016, p. 63), consideramos que estas estrategias, que plantean problemas de gramática, desarrollan, consecuentemente, la capacidad de observar, abstraer, argumentar, explicar y, principalmente, comprender las estructuras gramaticales. Es importante tener presente que el desarrollo de estas capacidades es posible siempre que formen parte de una práctica que se sostenga en el tiempo y no de manera aislada.

### **Bibliografía**

ASALE & RAE (2019). *Glosario de términos gramaticales*. Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca.

- Bosque, I. (1994/1996). *Repaso de gramática tradicional. Ejercicios de autocomprobación*. Madrid: Arco/Libros.
- Bosque, I. y Á. J. Gallego (2016). "La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática". *RLA: Revista de lingüística Teórica y Aplicada*. 54.2, pp. 63-83.
- Gallego, Á. J. (2016). "Sobre los ejercicios de reflexión gramatical: ventajas metodológicas y aplicaciones didácticas". *Revista española de lingüística (RSEL)*, 46:1. Edita SeL, pp. 145-158.
- Gallego, Á. J. (2023). *Dossier sobre pares mínimos*. GrOC. Disponible en [https://90f5ca23-9255463f965f4e183c043746.filesusr.com/ugd/d72a87\\_4ecaa2a9a96f4385be5b21c554fcc4c4.pdf](https://90f5ca23-9255463f965f4e183c043746.filesusr.com/ugd/d72a87_4ecaa2a9a96f4385be5b21c554fcc4c4.pdf) [En línea, accesado el 4 de febrero de 2023].
- Gómez Torrego, L. (1999). "Los verbos auxiliares. Las perífrasis verbales de infinitivo". En I. Bosque & V. Demonte (dirs.): *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Mare, M. & F. Casares (eds.) (2018). *¡A lingüistiquearla!* Neuquén: EDUCO.
- Soria, M. B. (2020). *Procedimientos de formación del lexema 'cosequiar': su uso y valor en la lengua oral del departamento Pomán, Catamarca*. Trabajo final de Licenciatura, inédito. Catamarca: Facultad de Humanidades, UNCA.
- Varela, I & E. Pérez Moreno (2014). *Nueva gramática para trabajar en el aula*. Córdoba, Argentina: Comunicarte.
- Zayas, F. (2006). "Hacia una gramática pedagógica". En A. Camps & F. Zayas (coords.): *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó.



## **Enfoque multiescalar del neoextractivismo minero desde una perspectiva latinoamericana decolonial**

**Ana Lía Guerrero**

Departamento de Geografía y Turismo – Universidad Nacional del Sur  
aguerrero@uns.edu.ar

**Loreana C. Espasa**

Departamento de Geografía y Turismo – Universidad Nacional del Sur  
loreana.espasa@uns.edu.ar

### **Resumen**

La lógica espacial del capitalismo global produce una reconfiguración de las economías y los territorios, en los cuales la neoextractivismo minero genera tensiones entre dinámicas territoriales asociadas al extractivismo como modo de acumulación característico de América Latina y las economías locales. El objetivo de este artículo es analizar, desde un enfoque multiescalar con perspectiva decolonial latinoamericana, las relaciones que se producen entre sociedad, Estado y empresas mineras, en el marco del neoextractivismo, a escala regional (América Latina), a escala nacional (Argentina) y a escala local (provincia de Catamarca). La metodología, es de tipo cualitativa, dado que la aproximación al problema de investigación se realiza con conocimiento teórico y revisión bibliográfica para conocer el estado de la cuestión. Además, el uso del enfoque multiescalar como recurso metodológico permite observar las singularidades que presenta la articulación global - local en espacios semiperiféricos del capitalismo global. A modo de resultados parciales, se observa que el modelo actual de desarrollo neoextractivista responde más a los intereses de actores estatales y empresas transnacionales, que a las necesidades e intereses de las comunidades locales. Se observa cómo se territorializan relaciones asimétricas de poder a través de la actuación de diversos actores en la configuración de los territorios, produciéndose una disputa entre diferentes valoraciones que construyen territorios en forma contradictoria y conflictiva.

**Palabras-clave:** Enfoque multiescalar. Neoextractivismo minero. Perspectiva decolonial.

### **Abstract**

*The spatial logic of global capitalism produces a reconfiguration of economies and territories, in which mega-mining generates tensions between territorial dynamics associated with extractivism as a mode of accumulation characteristic of Latin America and local economies. The aim of this paper is to analyse, from a multiscale approach with a Latin American decolonial perspective, the relations that occur between society, state and mining companies, within the framework of neo-extractivism, at regional scale (Latin America), national scale (Argentina) and local scale (Catamarca province). The methodology is qualitative, given that the approach to the research problem is based on theoretical knowledge and a review of the literature in order to ascertain the state of the question. Furthermore, the use of the multi-scale approach as a methodological resource allows us to observe the singularities of the global-local articulation in semi-peripheral spaces of global capitalism. As a partial result, the current neo-extractive development model is more responsive to the interests of state actors and transnational corporations than to the needs and interests of local communities. We see how asymmetric power relations are territorialized through the action of various actors in the configuration of*

*territories, resulting in a dispute between different values that construct territories in a contradictory and conflictive manner.*

**Keywords:** *Decolonial perspective. Mining neo-extractivism. Multiscale approach.*

## **Introducción**

El presente artículo fue presentado como ponencia en el I Congreso Latinoamericano de Humanidades y Ciencias Sociales *“Huellas, desafíos y proyecciones de la universidad pública en el contexto actual”*, celebrado en el marco de los 50 años de la Universidad Nacional de Catamarca, Argentina. Formó parte de la mesa temática 14: “Procesos territoriales emergentes de la articulación local – global en América Latina”. Expone algunos resultados obtenidos a partir de diferentes investigaciones realizadas por el Proyecto de Investigación “Geopolítica y territorio. Procesos territoriales emergentes en la articulación local - global en América Latina”, Departamento de Geografía y Turismo (DGyT), Universidad Nacional del Sur.

El análisis de las reconfiguraciones territoriales que surgen del juego de relaciones sociales, económicas y de poder constituye un punto de partida imprescindible para repensar el modelo neoextractivista. Los enclaves mineros de América Latina se transforman en un nuevo centro extractivo mundial que implica reconsiderar el papel de la sociedad, las empresas transnacionales y del Estado – en sus diferentes niveles - como actores centrales del neoextractivismo minero. Las tensiones entre dinámicas territoriales asociadas con el neoextractivismo y otras relacionadas con economías locales se analizan desde el aporte teórico de Svampa (2019) sobre el neoextractivismo como modo de acumulación en América Latina.

En este marco, resulta relevante indagar en las consecuencias territoriales de las actividades mineras asociadas a la lógica espacial del capitalismo global. Es pertinente considerar que las trayectorias territoriales de espacios con implantaciones mineras varían en función de las características de cada ambiente y de la valorización que se haga del recurso. De este modo, adquieren relevancia las relaciones asimétricas de poder a través de la actuación de diversos actores en la configuración de enclaves mineros semiperiféricos.

El objetivo de este artículo es analizar, desde un enfoque multiescalar con perspectiva decolonial latinoamericana, las relaciones que se producen entre sociedad, Estado y empresas mineras, en el marco del neoextractivismo, a escala regional (América Latina), escala nacional (Argentina) y escala local (provincia de Catamarca). En relación con la metodología, es de tipo cualitativa, dado que la aproximación al problema de investigación se realiza con conocimiento teórico y revisión bibliográfica para conocer el estado de la cuestión, complementada con el uso del enfoque multiescalar como recurso metodológico que permite observar las singularidades que presenta la articulación global - local en espacios semiperiféricos del capitalismo global. Asimismo, se consultaron sitios oficiales, como el sitio web de la ONG Observatorio de Conflictos Mineros en América Latina (OCMAL) del cual se seleccionaron algunos casos que expresan las relaciones asimétricas de poder entre Estado, empresas y sociedad.

El artículo se estructura en dos partes, en la primera se realiza una breve revisión del marco teórico-conceptual empleado en la investigación y, en la segunda parte, se analiza la cuestión del neoextractivismo minero desde el enfoque multiescalar señalando las particularidades existentes en la escala regional (América Latina), nacional (Argentina) y local (Catamarca). Por último, se plasman algunos de los resultados hallados, así como conclusiones preliminares, considerando que es una investigación aún en desarrollo.

## **1. Breve marco teórico**

Para analizar la tensión que se produce entre la escala local y la regional/global como consecuencia de la imposición de la lógica espacial del capitalismo, representada por los intereses de las empresas mineras, avalados por el Estado nacional y provincial, se recurre al marco teórico de la Nueva Geografía Política. A través de su enfoque multiescalar y multidimensional, considera diferentes actores con capacidad de actuación sobre el territorio, más allá del Estado en sus diferentes niveles de administración. Como sostiene Quintero (2007), este es un tema emergente de las problemáticas actuales de la sociedad, que plantea la necesidad de trabajar con nociones de territorialidad y poder -abiertas y flexibles- que permitan captar y analizar las complejas relaciones que se establecen entre los diferentes actores, que operan en el territorio a distintas escalas.

En este sentido, el enfoque multiescalar propuesto postula la necesidad de un estudio integrado y relacional de los procesos a diferentes escalas y sus efectos sobre el territorio. Más que a un abordaje determinado desde la perspectiva del tamaño, de la jerarquía/ nivel, se vincula a con concepción relacional que implica que las escalas no pueden ser concebidas como instancias aisladas sino como resultado de un complejo de relaciones sociales y económicas trans- escalares que las interpenetran, configuran y transforman permanentemente (Guerrero, 2016). Así, la escala como constructo social y de relaciones de poder, implica considerar que las mismas no existen previamente a la interacción social, sino que son la propia expresión de las relaciones entre actores sociales que involucran, inevitablemente, relaciones asimétricas de poder, donde ciertos actores se movilizan alrededor de un espacio definiendo sus objetivos y estrategias (Guerrero, 2016).

Complementado este enfoque, desde el marco teórico del pensamiento decolonial, Occidente se posiciona como centro de producción y distribución del conocimiento con una mirada eurocéntrica y colonial desde el Norte Global. El pensamiento decolonial, expuesto por - Quijano (2000), Dussell (1999) y Mignolo (2000) entre otros - privilegió a Occidente o al Norte Global, como ejemplo de desarrollo a seguir. Asimismo, la ecología política latinoamericana aborda, desde una mirada crítica, al neoextractivismo como nueva categoría de análisis. Este término surge en América Latina para describir fenómenos propios del siglo XXI. Propone un cuestionamiento a la visión hegemónica del desarrollo y a la ideología del progreso basada en expansión de megaproyectos extractivos que provocan tensiones con las poblaciones locales y producen la emergencia de resistencias sociales, que reclaman la expansión de la frontera de derechos frente a la expansión de las fronteras del capital (Svampa, 2019).

## **2. Neoextractivismo en América Latina desde un enfoque multiescalar**

A escala global, la implementación de una nueva fase de acumulación vinculada con la neoextractivismo minero fue posible gracias a la combinación de una serie de factores. Por un lado, debido a la revalorización de las ventajas comparativas de la minería metalífera, durante los últimos años, en el marco del aumento de los precios internacionales de los minerales. Por otro lado, el agotamiento de las reservas en distintas partes del mundo y las crecientes exigencias ambientales en los tradicionales países mineros como Canadá, Australia y Estados Unidos -en un contexto de globalización y deslocalización productiva- que incentivaron la búsqueda de nuevos territorios de inversión para el capital transnacional (Tapia *et al.* 2015). En tal sentido, un escenario de incremento de los precios internacionales -por la demanda sostenida y proyectada de los países desarrollados y emergentes- significó para los países exportadores de *commodities*, una oportunidad de inserción en la economía internacional, que les permitiría obtener divisas e ingresos fiscales necesarios para solventar la expansión de los programas sociales.

En esta nueva fase de acumulación, a escala regional, América Latina ha vivido un profundo proceso de transformación territorial. A partir del año 2000, la región ingresó en un nuevo ciclo político y económico caracterizado, como se mencionó, entre otras cuestiones por el

protagonismo creciente de los movimientos sociales y el cuestionamiento a la visión hegemónica del desarrollo impuesta por el neoliberalismo (Svampa, 2017). Este nuevo modelo, tiene repercusiones en la organización territorial, dado que se materializa tanto en la presencia de crecientes tensiones sociales y problemas ambientales como en procesos de fragmentación social y económica (CEPAL, 2016 en Sili, 2018).

Entre los años 2000 y 2013 aproximadamente, se instala en la región una nueva fase de acumulación definida por Svampa (2017) como el “Consenso de los *Commodities*” durante la cual las economías latinoamericanas resultaron favorecidas por los altos precios internacionales de los productos primarios. En este contexto, todos los gobiernos, independientemente de su signo político, “apostaron por las ventajas comparativas, habilitaron el retorno de una visión productivista del desarrollo y negaron o buscaron escamotear los crecientes conflictos ligados a las implicancias (...) de los diferentes modelos de desarrollo” (Svampa, 2017, p. 51).

Este “Consenso de los *Commodities*” está ligado de acuerdo con Svampa (2017, p. 56) a la expansión de megaproyectos extractivos, entre los que se encuentran no solo la megaminería; sino también, la explotación petrolera, el nuevo capitalismo agrario vinculado con los transgénicos y agrotóxicos, las megarepresas y grandes emprendimientos inmobiliarios. Todos ellos, presentan una lógica extractiva común y la conformación de una estructura de dependencia mutua entre el Estado -en sus diferentes niveles- y las empresas transnacionales: producción a gran escala, orientación a la exportación, ocupación intensiva del territorio y acaparamiento de tierras, amplificación de los impactos ambientales y sociosanitarios, preeminencia de grandes actores corporativos transnacionales y tendencia a democracias de baja intensidad.

El extractivismo tradicional de los siglos XV al XX, tenía un modelo de organización territorial centrífugo (centro – periferia) se asignaba a América Latina una posición de proveedora ilimitada de materias primas en la división internacional del trabajo. A partir de inicios del siglo XXI, desde la perspectiva latinoamericana decolonial, se cuestionan los sucesivos modelos hegemónicos. No obstante, en un contexto internacional signado por el aumento de precios de las materias primas (*commodities*) se impone el Neoextractivismo minero como modelo de desarrollo, que expresa las relaciones asimétricas de poder entre los distintos actores intervinientes: Estado, empresas transnacionales y sociedad. Esta relación genera tensiones con las poblaciones locales que presentan territorialidades alternativas preexistentes a la llegada de las empresas. Así, surgen acciones de resistencia y lucha en las que se identifica una competencia por el acceso a los recursos y entran en disputa distintos sistemas de valores en torno a la apropiación de los recursos: el valor monetario, sostenido por las empresas, con el aval del Estado, y el valor del recurso como forma de vida, considerado por las comunidades locales. Cabe acotar que este conjunto de situaciones, en relación con el Estado en sus diferentes niveles de gobierno, es la que define al neoextractivismo como una nueva categoría de análisis.

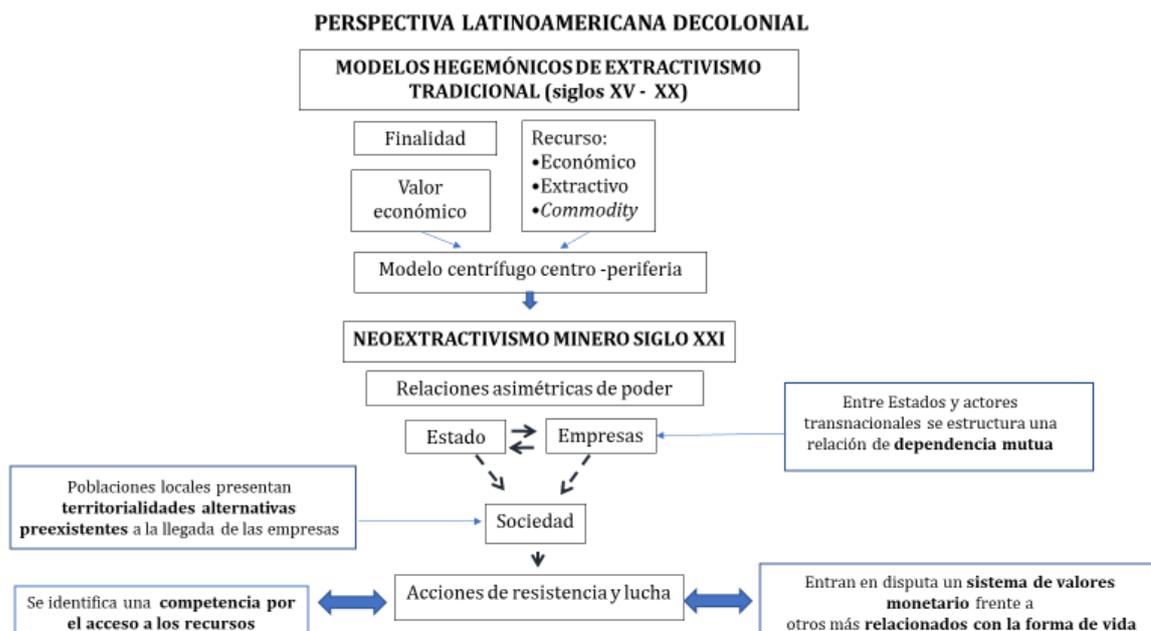
Como sostiene Saskia Sassen (2000, en Carrizo *et al.* 2016, p.123), el contexto global produce un reposicionamiento del Estado como actor central en la economía, secundado por actores privados”. Al mismo tiempo, los actores transnacionales permanecen muy ligados a su Estado de origen, convirtiéndose en determinantes de la política nacional en otros países según sus intereses y necesidades. De este modo, entre Estados y actores transnacionales se estructura una relación de dependencia mutua, más que de dominación o subordinación, ya que se sirven recíprocamente (Scheer 2007 en Carrizo *et al.* 2016, p.123). Así, se tornan visibles las relaciones asimétricas y transescalares de poder que actúan sobre el territorio reconfigurándolo.

Esta situación es característica en América Latina del modelo neoextractivista, en el que los actores privados son considerados socios para el desarrollo nacional por parte de los gobiernos. En este modelo, el Estado aparece como actor central en tanto negociador entre la ley, el interés nacional y el actor extranjero. Éstos avalan y defienden las actividades mineras, consideradas como un componente modernizador con beneficios para toda la sociedad, favorable al uso de innovaciones científico – técnicas y necesario para el desarrollo en la lucha

contra la pobreza y por la justicia social, dándoles de ese modo legitimación social y política (Carrizo *et al.* 2016). El siguiente esquema (Figura1) sintetiza los principales cambios producidos en torno al extractivismo minero, desde una perspectiva latinoamericana decolonial.

**Figura 1**

*Del extractivismo minero, tradicional al neoextractivismo del Siglo XXI, desde una perspectiva latinoamericana decolonial*



Fuente: Guerrero A; Espasa, L. 2022.

Por último, más allá de esta visión desde el Estado, las poblaciones presentan territorialidades alternativas -y preexistentes- con distintas valoraciones que coexisten con las territorialidades impuestas por las empresas mineras transnacionales. De esta manera, los grupos subalternos se sienten desterritorializados, dando lugar a la generación de potenciales conflictos. El siguiente mapa, Figura 2, es producto del relevamiento realizado por el Observatorio de Conflictos Mineros de América Latina (OCMAL,2022), una ONG cuyo principal objetivo es la defensa de las comunidades y poblaciones afectadas por los impactos de la minería en la región. En su sitio web se encuentra un relevamiento de los conflictos mineros en América Latina y ha sido consultada para tener una visión a escala regional -de la cantidad y diversidad- de conflictos en torno a la neoextractivismo minero en diferentes países de la región, derivados de las relaciones asimétricas de poder entre Estado, empresas y sociedad.

**Figura 2**

*Conflictos mineros en América Latina*



Fuente: Observatorio de Conflictos Mineros de América Latina, 2022.

A partir de la información proporcionada por el OCMAL en el Cuadro I, se seleccionan algunos ejemplos concretos de conflictos entre sociedad, Estado y empresas, en relación con las distintas actividades mineras en el marco del neoextractivismo, en diferentes países latinoamericanos. Cabe acotar que del mapa previo se seleccionaron aquellos países que presentan mayor número de conflictos: México, Perú y Chile.

**Cuadro I**

*Conflictos en torno al neoextractivismo minero en América Latina*

Yacimiento	Localización	Mineral	Empresas	Problemática
Mina Dolores	Ejido Huizopa, Chihuahua, <b>México</b>	Oro (extracción a cielo abierto)	Minefinders (Canadá)	Ocupación de manera ilegal de tierras para sus labores de exploración y explotación minera, más allá de las autorizadas por Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT)
Toromocho	Provincia Junín, <b>Perú</b>	Cobre, y en menor medida plata y molibdeno	Aluminum Corporation of China Chinalco	Reubicación de la población de Morococha para desarrollar proyecto minero
Vizcachitas	Las Tejas de Putaendo, región Valparaíso, <b>Chile</b>	Cobre y molibdeno	Andes Copper (Canadá)	Contaminación hídrica en el Valle de Putaendo

Fuente: Espasa, L. 2022 sobre la base de investigaciones realizadas

Luego de analizar el escenario en América Latina, es posible observar que, según Bottaro y Álvarez (2014), el neoextractivismo minero, constituye algo más que una actividad económica, ya que produce una reconfiguración de las economías y los territorios. En este contexto, las economías sustentadas en la extracción de recursos naturales destinados a la exportación sin valor agregado abren el interrogante a los gobiernos latinoamericanos acerca de los efectos del neoextractivismo como modelo de desarrollo y sobre la capacidad de control estatal en relación con el mismo (Tapia, *et al.* 2015). Entre los diversos complejos productivos la minería expone, como pocos, algunas de las potencialidades y limitaciones que tiene el actual modelo de desarrollo económico si no se piensa en las consecuencias en el territorio a escala local.

### 2.1. Neoextractivismo en la Argentina

A lo largo del siglo XXI la actividad minera ha crecido en la Argentina, volviéndose cada vez más importante para la economía nacional y para las provincias. En este contexto, el gobierno

nacional denominó a los primeros años del presente siglo como la “década minera”, legitimando la minería como política nacional de desarrollo (Carrizo *et al.*, 2016, p.121). Este *boom* minero implica resituar a los territorios de montaña en el corazón de problemáticas locales, provinciales, nacionales e internacionales rearticulando un modo de organización territorial fuertemente centrado tradicionalmente en la región pampeana como área nuclear del país en el marco de un modelo agroexportador.

Este modelo extractivo exportador transforma los territorios en función de la dotación de materias primas demandadas internacionalmente. Así se incorporan “las dinámicas territoriales cordilleranas a tendencias económicas, sociales y políticas que trascienden las fronteras nacionales” (Carrizo *et al.*, 2016, p.121). Estos espacios del capital global, de acuerdo con Berteaux, (2018, p. 4), “son muchas veces representados como territorios vacíos, regiones económicamente atrasadas, sin otras oportunidades, donde la minería se presenta como la única alternativa de desarrollo para estas áreas tan desprotegidas”. Se observa que la minería se reproduce como un proyecto de desarrollo inevitable y esperanzador legitimando social y políticamente la expansión acelerada del capital:

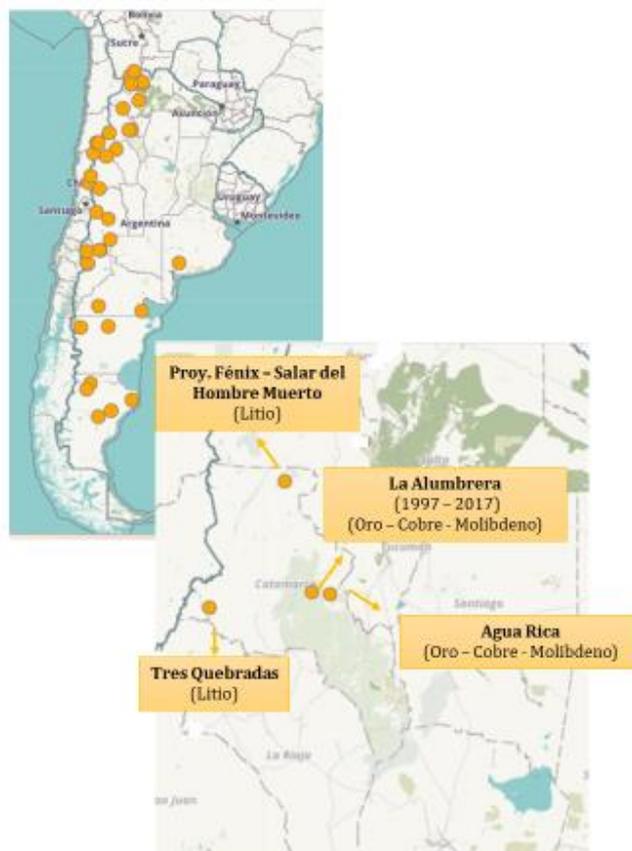
La implantación de la neoextractivismo minero en la Argentina se produjo en el marco de las reformas neoliberales de principios de la década de 1990 que dieron inicio a la conformación de un nuevo esquema de estructuración territorial, denominado por Bustos Cara (2002) sistema de integración supranacional. Este sistema territorial se caracterizó por una concentración de la actividad económica, acompañadas de una concentración de las inversiones en las áreas más dinámicas, y en algunos puntos específicos, entre los que pueden considerarse los enclaves mineros. Durante este período se produjo un conjunto de cambios institucionales y jurídicos que expresaron los nuevos modos de regulación que se fueron imponiendo de modo progresivo. La rapidez del cambio y la profundidad con la que se implementaron las nuevas políticas, “desarticuló la estructura territorial anterior, sin dar posibilidad a un retorno” (Bustos Cara, 2002, p. 125).

En este contexto, la reforma constitucional del año 1994 traspasó la potestad de los recursos naturales del Estado nacional a los Estados provinciales, y llevó a la descentralización del manejo de los recursos naturales generando una nueva arquitectura normativa a favor de las empresas multinacionales bajo el modelo neoextractivista. De este modo, se observa que la relación Estado – empresas en el sector minero a gran escala es compleja, más aún en ciclos de incremento sostenido de los precios internacionales de los *Commodities mineros*, donde el marco legal crea tensiones para el Estado, que resigna una parte importante de sus ingresos como consecuencia de las exenciones impositivas otorgadas a las empresas. Esta compleja tensión de fuerzas entre el Estado y el mercado, deja entrever la conflictividad y las contradicciones multiescalares entre un sistema de producción a escala global con los intereses de los diversos niveles de gobierno de un mismo Estado, al poner a competir las necesidades locales con aquellas de orden macroeconómico nacional (Tapia *et al.*, 2015). Un ejemplo de la relación Estado – empresas - sociedad en el caso de Catamarca se vio reflejada en la alianza del Estado con las empresas a través del Programa de Responsabilidad Social Empresarial con la presencia del gobernador y representantes de las empresas en la entrega de camionetas a la comunidad de Antofagasta de la Sierra (Panorama Minero,2022).

Tal como señalan Bottaro y Álvarez (2014, p.1) “las estrategias desplegadas por los Estados provinciales en el proceso de implementación, consolidación, institucionalización de la neoextractivismo minero presenta similitudes en nuestro país, pero sus discursos, temporalidades y conflictos emergentes encuentran una expresión particular en los diferentes contextos subnacionales”. La potestad de los gobiernos provinciales sobre los recursos naturales hace que las características que asume el modelo minero en cada territorio dependan, en gran parte, de cómo se articulan en la escala provincial diferentes variables que

van a configurar el devenir de la actividad y del conflicto. La Figura 3 muestra la localización de conflictos mineros en la Argentina y en particular en la provincia de Catamarca.

**Figura 3**  
*Conflictos Mineros en la Argentina y provincia de Catamarca*



Fuente: Espasa, L. (2023) con base en Observatorio de Conflictos Mineros de América Latina

## 2.2. Neoextractivismo a escala local: el caso de Catamarca

En el presente apartado se analiza, en primer lugar, la situación de Catamarca en la Argentina a modo de encuadre en el contexto nacional, para luego considerar sus particularidades en el marco del Noroeste argentino (NOA). Como se mencionó, luego de la reforma de la Constitución en el año 1994 se incorporó el artículo 124 que convierte a las provincias en un actor fundamental de la política minera en el marco de la ‘federalización’ de los recursos naturales. Por ello, los gobiernos provinciales tienen la facultad de percibir en concepto de regalías mineras hasta un monto máximo del 3% del valor de boca de mina. De este modo, el proceso político de redistribución de las regalías mineras hacia los municipios o comunas es una decisión política – institucional que varía de acuerdo a la legislación de cada provincia. En este sentido es posible considerar, de acuerdo con Bottaro y Álvarez (2014), que las provincias mineras del oeste del país (La Rioja, San Juan y Catamarca) han implementado un mineralo-Estado<sup>1</sup>, es decir un modelo en el que el gobierno proporciona apoyo político, financiero y moral sostenido a las empresas mineras multinacionales que se instalan en su territorio.

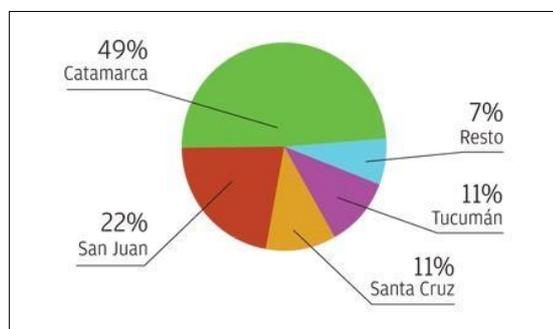
<sup>1</sup> Concepto definido por Sacher (2010) sobre la base de la actuación de Canadá que como líder internacional en el sector busca difundir el modelo más allá de sus fronteras.

En el marco de la reforma de la constitución se decidió también, la privatización de las Áreas de Reservas Mineras provinciales con el fin de posibilitar la inversión de capitales privados para su exploración, desarrollo y, eventualmente, explotación. Como consecuencia, dichas áreas se encuentran a disposición del capital privado para realizar el trabajo exploratorio y cuentan con una serie de incentivos del Gobierno provincial, sumados a aquellos que se implementan desde el Gobierno Nacional. A partir de entonces, se inicia un periodo de fuerte inversión extranjera en emprendimientos mineros, cuyo caso emblemático fue la mina de cobre y oro Bajo de la Alumbrera, desarrollada entre 1995 y 1997 que representó la mayor inversión extranjera en la Argentina en ese momento y la primera explotación a cielo abierto realizada en el país. Esta situación particular de alianza entre Estado y empresas es la que Svampa (2017) denomina neoextractivismo como nueva categoría del siglo XXI.

Si se analiza el caso de Catamarca en tanto territorio de montaña como reservorio de materias primas mineras, en palabras de Carrizo *et al.* (2016), es posible advertir una cierta especialización provincial en la actividad minera. El potencial de las reservas impulsó su inserción al modelo exportador extractivo a gran escala en la década de los noventa, convirtiéndose en la actualidad, en la provincia más dependiente económicamente de la minería. De acuerdo con datos proporcionados por el sitio web El Inversor Minero (2020) los ingresos de esta actividad representan el 14% del presupuesto provincial. Por ello, percibe el 49 % de los ingresos mineros a nivel nacional, porcentaje muy superior al de otras provincias mineras, como San Juan (22%) y Santa Cruz (11%) (Figura 4). En Catamarca, según Carrizo *et al.* (2016), la minería a gran escala presenta una mayor participación empresarial de la provincia, pero con un dinamismo limitado y una oposición social fuerte. Cabe aclarar que, en el caso de Tucumán, en lugar de yacimientos propios en explotación, los ingresos provienen del consorcio de Yacimientos Mineros de Aguas de Dionisio (YMAD) localizado en Catamarca.

**Figura 4**

*Participación provincial en los ingresos mineros a nivel nacional en 2020.*



Fuente: El inversor energético, 2020.

Los megaproyectos mineros se concentran bajo la forma de enclaves controlados por capitales extranjeros, una suerte de explotación no adaptada al territorio en el que se implanta, en el que se reproduce una organización estandarizada mundialmente en la extracción de un recurso local. Esta forma de implantación de los enclaves mineros es particularmente fuerte en países con escasa tradición minera, como la Argentina, en la explotación intensiva que genera pocos empleos y donde las infraestructuras de conexión son concebidas y construidas específicamente para esos nuevos sitios extractivos (Carrizo *et al.* 2016, p.123).

En relación con Catamarca en el contexto del NOA, se observa que las características socioeconómicas provinciales son resultado de una matriz económica y política que se fue configurando desde la conformación del Estado argentino. En general, las provincias mineras del NOA tuvieron un lugar marginal en el patrón geográfico de desarrollo durante el modelo agroexportador hegemónico en nuestro país que se implementó entre 1880 y 1930. Su incorporación desde un rol periférico afianzó la conformación, de acuerdo con Botaro y Álvarez (2014), de un imaginario de territorio relegado, subsidiario de la Pampa Húmeda. Las autoras sostienen que dicho imaginario se sustenta en un sentimiento de postergación histórica de las provincias que han quedado, también al margen de los procesos de industrialización, llevados

a cabo con posterioridad bajo el Modelo ISI (Industrialización por Sustitución de Importaciones).

Se produce entonces una disputa entre diferentes valoraciones sobre el territorio: quienes impulsan el modelo minero apelan al imaginario de desierto o territorio postergado como una estrategia para generar consenso en torno a la actividad; mientras quienes lo resisten se sustentan en otras valoraciones que rescatan registros diversos y propios de cada territorio. En este sentido, en consonancia con la perspectiva decolonial latinoamericana propuesta, Bertea (2018) plantea la necesidad de deconstruir imaginarios en torno al extractivismo para contribuir a la comprensión de los territorios en tensión. Para ello es preciso *“desmontar las raíces epistémicas sobre las que se suelen construir los relatos cientificistas y tecnicista que intentan anular las voces locales, para habilitar un diálogo de saberes...”* en relación con los modelos de desarrollo.

Se observa cómo la organización espacial de los enclaves aumenta la fragmentación de los territorios de montaña, dado que los sitios de explotación están directamente conectados con el mercado global, mientras que los territorios en que se implantan o que los rodean se transforman en periferias dominadas por dichos sitios productivos. Esta forma de implantación territorial, sugiere la persistencia de un sistema operativo de tipo colonial, ya que la forma de explotación de los recursos y la asimetría de los intercambios no ha cambiado sustancialmente. Se impone, así, una territorialidad hegemónica extractivista sustentada por la nueva clase capitalista transnacional que subordina territorialidades preexistentes para instaurar valoraciones de acuerdo con los intereses del capital (Bertea, 2018).

## **Conclusión**

La reconfiguración de las economías y los territorios producto de la lógica espacial del capitalismo global, genera tensiones entre dinámicas territoriales asociadas al neoextractivismo minero y las economías locales. En este sentido, a partir de la investigación realizada se entiende al territorio como espacio de disputa, definido y delimitado por y a partir de relaciones asimétricas de poder, con territorialidades multiescalares mediante el accionar de los actores identificados: empresa, sociedad y Estado. Como consecuencia de este accionar, el neoextractivismo minero transforma los territorios en función de los requerimientos de empresas a escala global sin preocuparse por los impactos territoriales a escala local, sustentado en una narrativa de la minería como única alternativa de desarrollo para espacios periféricos.

Desde la perspectiva decolonial propuesta, se observa que la minería ha sido y continúa siendo un vector clave del colonialismo y la colonialidad del poder en América Latina. Los resultados obtenidos visibilizan cómo las relaciones asimétricas de poder que ejercen determinados actores, imponen decisiones más allá de las acciones de resistencia de las comunidades locales. A su vez, desde el enfoque multiescalar, se observa que, a escala global y regional, la actual división espacial de las actividades productivas, con énfasis en el neoextractivismo minero le otorga a América Latina en general y a los territorios de montaña en particular, un rol de reservorio de recursos naturales, según un modelo de desarrollo neoextractivista en el que la explotación y venta de materias primas quedan estrechamente ligadas a las necesidades de los mercados globales.

A escala nacional, en el caso de la Argentina, la ley de inversiones mineras de 1993, fijó un marco político nacional estableciendo un régimen favorable al neoextractivismo minero frente al cual la economía y la identidad territorial anteriores persisten con dificultades mayores. Además, la Reforma Constitucional de 1994 traspasó a las provincias la propiedad de los recursos mineros y, con ello, las decisiones en torno al manejo de los recursos y las regalías que generan.

A escala local, en la provincia de Catamarca, se materializan tanto las relaciones Estado - empresas como la resistencia de la sociedad a través de la movilización reclamando la consideración de valores alternativos para los recursos y el territorio. El desarrollo de la

minería en Catamarca refuerza la estructura económica tradicional, basada en el uso directo de los recursos naturales. Las diferentes dimensiones que se ponen en juego en la implementación del modelo minero a escala provincial ponen de manifiesto un escenario complejo, dinámico y cambiante. Esto evidencia que, aún en el marco de un territorio gestionado en base a políticas que abrazan al neoextractivismo minero como motor de desarrollo, la actividad extractiva puede ser puesta en cuestión.

En síntesis, el enfoque multiescalar, resalta la articulación de escalas en relación con la valoración de los recursos mineros. A escala global, prima la visión de la naturaleza como recurso explotable; a escala nacional – provincial se promueve la minería como promesa de desarrollo, mientras que, a escala local, se generan conflictos y resistencia frente a las disputas por los recursos a escala global.

En relación con los aportes de la investigación, se observa que las relaciones asimétricas de poder se territorializan a través de la actuación de diversos actores en la configuración de los territorios. En este sentido, dado que América Latina es la región más desigual del planeta, es importante identificar qué factores influyen o son determinantes en las dinámicas territoriales emergentes del modelo de producción y acumulación. El debate a mediano plazo deberá orientarse a cómo implementar un modelo desarrollo que incluya una visión multidimensional del desarrollo donde la sociedad se involucre de forma activa en el proceso, frente al actual modelo de desarrollo acrítico e impuesto.

## **Bibliografía**

- Berteá, J.B. (2018) La minería catamarqueña como actividad de enclave. Aportes para pensar el extractivismo minero del siglo XXI. Ponencia presentada en *Jornadas Platenses de Geografía y XX Jornadas de Investigación y de Enseñanza en Geografía*. La Plata, 17 al 19 de octubre. <http://jornadasgeografia.fahce.unlp.edu.ar/jornadas-platenses-y-xx-ijeg/actas/Berteá.pdf>
- Bottaro, L. y Álvarez, M. (2014). La promoción del modelo minero en contextos subnacionales. Un recorrido analítico por las provincias de La Rioja y San Juan, Argentina. *OSAL: Observatorio Social de América Latina*. <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/68/6823015/html/index.html>
- Bustos Cara, R. (2002). Los sistemas territoriales. Etapas de Estructuración y Desestructuración en Argentina. *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*. 22, 113-129. <https://revistas.ucm.es/index.php/AGUC/article/view/AGUC0202110113A>
- Carrizo, S.; Forget M.; Denoël, M. (2016). Implantaciones mineras y trayectorias territoriales. El noroeste argentino, un nuevo centro extractivo mundial. *Revista de Estudios Sociales*. Núm. 55. Pp. 120 – 136. <https://journals.openedition.org/revestudsoc/9710>
- Castro Gómez, S. y Grosfoguel, R. (ed.) (2007). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Editorial: Universidad Central - IESCO-, Pontificia Universidad Javeriana - Instituto Pensar - y Siglo del Hombre Editores. Bogotá.
- Dussel, E. (1999). Posmodernidad y transmodernidad: Diálogos con la filosofía de Gianni Vattimo, Ciudad de México, Universidad Iberoamericana Plantel Golfo Centro.
- Guerrero, A. L. (2016). La Nueva Geopolítica de la energía en la región sudamericana. Tendencias, actores y conflictos en la industria del gas, Tesis para obtener el grado de Doctora en Geografía, Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca. <http://repositoriodigital.uns.edu.ar/bitstream/123456789/2944/1/Tesis%20Doctoral%20Guerrero.pdf>
- Mignolo, W. (2000). Geopolítica del conocimiento y diferencia colonial. [https://www.researchgate.net/publication/28295697\\_Las\\_geopoliticas\\_del\\_conocimiento\\_y\\_colonialidad\\_del\\_poder\\_entrevista\\_a\\_Walter\\_Mignolo](https://www.researchgate.net/publication/28295697_Las_geopoliticas_del_conocimiento_y_colonialidad_del_poder_entrevista_a_Walter_Mignolo)

- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: Lander, E. (comp.) La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas, CLACSO, Buenos Aires, pp. 122-151.  
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D1334.dir/lander.pdf>
- Quintero, S. (2007): Territorio, gobierno y gestión. En: Fernández Caso, Ma.V.; Gurevich, R. Geografía, nuevos temas, nuevas preguntas. Ed. Biblos. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Sili, Marcelo (2018) La acción territorial: una propuesta conceptual y metodológica para su análisis. Revista brasileña de Estudios Urbanos Regionales (on line) San Pablo, Vol. 20, Núm. 1. Pp 11-31.
- Svampa, M. (2017). Cuatro claves para leer América Latina. Revista Nueva Sociedad. Num. 268. Pp. 50-64. <https://nuso.org/articulo/cuatro-claves-para-leer-america-latina/>
- Svampa, M. (2019). Las fronteras del neoextractivismo en América Latina. Conflictos socioambientales, giro ecoterritorial y nuevas dependencias. CALAS: Centro Maria Sibylla Merian de Estudios Latinoamericanos Avanzados en Humanidades y Ciencias Sociales. <https://doi.org/10.14361/9783839445266>
- Tapia, M.; Quiroga, D.; Sánchez, D. (2015). La neoextractivismo minero ¿sinónimo de desarrollo?: la aplicación del Índice de Calidad de Vida (ICV) en el caso de Antofagasta de la Sierra, provincia de Catamarca. RIEM, Revista Iberoamericana de Estudios Municipales. N°12, año VI. Pp. 41-66. [https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/70741/CONICET\\_Digital\\_Nro.56db634f-1d17-49db-940f-b4424ec63b1e\\_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/70741/CONICET_Digital_Nro.56db634f-1d17-49db-940f-b4424ec63b1e_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y)

#### **Sitios web consultados**

- Observatorio de Conflictos Mineros en América Latina (OCMAL) (agosto, 2022) <https://mapa.conflictosmineros.net>
- El Inversor Energético. (agosto, 2022). <http://www.elinversorenergetico.com/catamarca-el-nuevo-modelo-de-catamarca-la-primera-provincia-con-desarrollo-minero-masivo/>
- Panorama Minero. (septiembre, 2022). <https://panorama-minero.com/noticias/livent-y-el-gobernador-raul-jalil-hicieron-entrega-de-camionetas-4x4-para-la-comunidad-de-antofagasta-de-la-sierra/>

## **Triángulo del Litio Sudamericano: el Noroeste argentino (NOA), área de sacrificio para el ecodesarrollo**

**Ana Lía Guerrero**

Universidad Nacional del Sur, Departamento de Geografía y Turismo  
*aguerrero@uns.edu.ar*

**Alejandro Omar Biondini**

Universidad Nacional del Sur, Departamento de Geografía y Turismo.  
*aobaob2003@yahoo.com.ar*

### **Resumen**

Este artículo se propone examinar las dinámicas territoriales emergentes en América Latina, derivadas de la articulación local-global, a través del estudio de las cuestiones ligadas a las relaciones asimétricas de poder y las desigualdades en la relación sociedad-naturaleza. Se parte de la hipótesis de que la explotación del litio prioriza las necesidades del Norte Global para avanzar en la transición energética, sin considerar las consecuencias a escala local en los territorios del Sur Global. Desde el marco teórico de la Nueva Geografía Política, con su enfoque multiescalar y multidimensional, y el de la Geopolítica de los Recursos Naturales, el objetivo del artículo es analizar -con una perspectiva latinoamericana y decolonial- el Triángulo del Litio Sudamericano a diferentes escalas, pero focalizado en las consecuencias a escala local en la Región del Noroeste Argentino (NOA). La metodología de la investigación es de tipo cualitativa, se realiza una exhaustiva revisión bibliográfica y se aportan resultados obtenidos en investigaciones previas sobre el área de estudio. El empleo del enfoque multiescalar como recurso metodológico permite observar las resistencias que surgen de la articulación global-local en espacios semiperiféricos del Sur Global. A modo de resultados parciales, se observa, desde una perspectiva decolonial, que el modelo actual de desarrollo neoextractivista en América Latina prioriza los beneficios ambientales para el Norte Global, a través del uso del litio para el desarrollo de la electromovilidad y baterías, dejando de lado las necesidades de las economías de subsistencia -pero acordes con la protección del ambiente- de las comunidades del NOA, convirtiendo sus territorios en áreas de sacrificio para el ecodesarrollo.

### **Palabras-clave**

Enfoque multiescalar y multidimensional. Litio. Neoextractivismo,

### **Abstract**

*This article proposes itself to examine the emerging territorial dynamics in Latin America, derived from the local-global articulation, through the study of issues related to the asymmetrical power relations and the inequalities in the society-nature relation. It is based on the hypothesis that the exploitation of lithium prioritizes the needs from the Global North to advance in the energetic transition, without taking into account the consequences at the local scale in the Global South territories. As of the theoretical frameworks of the New Political Geography, with its multi-scalar and multi-dimensional approach, and of the Geopolitics of Natural Resources, the goal of the article is to analyse -with a Latin American and decolonial perspective- the South American Lithium Triangle from different scales, but focusing on the consequences at the local scale in the Argentine Northwest region. The research methodology is qualitative, an exhaustive bibliographical review is carried out and results obtained in previous research on the study area are provided. The use of the multi-scalar approach as a methodological resource allows to observe the resistances that arise in the global-local articulation in semi-peripheral spaces of the Global South. As preliminary results, it is observed,*

*from a decolonial perspective, that the current model of neo-extractivism development in Latin America prioritizes the environmental benefits for the Global North, through the use of lithium, for the development of electromobility and batteries, leaving behind the needs of the subsistence economies -but appropriate with the environmental protection- of the Argentine Northwest region communities, turning their territories into “sacrifice areas” for the “eco-development”.*

### **Key words**

Lithium. Multi-scalar and multi-dimensional approach. Neo-extractivism.

### **Introducción**

Este artículo presenta algunos resultados obtenidos a partir de diferentes investigaciones realizadas en el marco del Proyecto de Investigación denominado “Geopolítica y territorio. Procesos territoriales emergentes en la articulación local-global en América Latina”. Se analizan cuestiones ligadas al poder y las desigualdades en la relación sociedad-naturaleza. En particular, esta investigación se realiza desde un enfoque sociopolítico de la explotación del litio, cuya hipótesis es que se priorizan las necesidades del Norte Global para avanzar en la transición energética, sin considerar las consecuencias a escala local sobre las comunidades preexistentes a la llegada de las empresas a esos territorios.

Como contextualización de la problemática, se considera que la extracción de este mineral incrementa las relaciones asimétricas de poder -multidimensionales y multiescalares- entre actores con intereses, objetivos y estrategias divergentes, que generan consecuencias geopolíticas y socioambientales a diferentes escalas. En este marco, el objetivo del artículo es analizar, desde un enfoque multiescalar y multidimensional, con una perspectiva latinoamericana y decolonial, el Triángulo del Litio Sudamericano a diferentes escalas, pero focalizado en las consecuencias a escala local en la región del Noroeste Argentino (NOA). La finalidad es comprender las implicancias sociales, económicas y ambientales de las decisiones políticas tomadas por el Estado, a diferentes niveles de gobierno, que generan tensiones y conflictos de intereses entre los diversos actores involucrados en la explotación del litio.

El litio es denominado como “el oro blanco del siglo XXI”. Este es un mineral, considerado como recurso estratégico, que, por ser un metal liviano, tiene la capacidad de almacenar grandes cantidades de energía y es uno de los insumos fundamentales para la fabricación de baterías de celulares y vehículos eléctricos, un supuesto “aliado” de la transición hacia energías limpias que despierta el interés de numerosas empresas y países.

La metodología se fundamenta en una investigación de carácter empírico a través de una estrategia cualitativa y cuantitativa como enfoque mixto de investigación, aunque con predominancia del punto de vista cualitativo (Hernández Sampieri, 2000). Se realiza una exhaustiva revisión bibliográfica de interés en la temática, acompañada por información obtenida desde sitios *webs* oficiales, de organizaciones especializadas, así como diferentes medios de información por la actualidad del tema. Además, el empleo del enfoque multiescalar como recurso metodológico permite observar las resistencias que surgen de la articulación global-local en espacios semiperiféricos del Sur Global.

El artículo se estructura en dos partes. En la primera, se desarrolla el marco teórico de referencia desde el cual se aborda la investigación y se expone la visión de diversos autores acerca de la problemática y el estado de la cuestión en torno al litio; en la segunda parte se aborda la cuestión del litio desde una perspectiva multiescalar y multidimensional, focalizada en particular en el NOA. Por último, se encuentran los resultados preliminares obtenidos en la investigación y algunas reflexiones finales acerca de las futuras posibilidades a diferentes escalas

## 1. Marco Teórico de Referencia

En relación con el marco teórico, este trabajo toma el de la Nueva Geografía Política con su enfoque multiescalar y multidimensional. El enfoque postula la necesidad de un estudio integrado y relacional de los procesos a diferentes escalas y sus efectos sobre el territorio. Esta concepción implica que las escalas no pueden ser concebidas como instancias aisladas, sino como resultado de un complejo de relaciones sociales y económicas transescalares que las interpenetran, configuran y transforman permanentemente. De este modo, la escala es vista como un constructo social y de relaciones asimétricas de poder entre actores sociales que se movilizan alrededor de un espacio, definiendo sus objetivos y estrategias (Guerrero, 2016).

Se suma, además, la perspectiva de la Geopolítica de los Recursos Naturales, en relación con el litio como recurso estratégico. Como señala Méndez (2006), la multiplicación de conflictos en el mundo surge por la competencia para la apropiación, gestión y uso de recursos naturales estratégicos, cuando el recurso es abundante para un país y escaso para otro, sumado a la diferente situación de los Estados en cuanto a la capacidad de protegerlos. En este sentido, desde el enfoque de la Geopolítica de los Recursos Naturales, Méndez (2006) sostiene que:

la cuestión central es la constante profundización en el secular desequilibrio entre el consumo de recursos naturales que realizan los llamados “países desarrollados” y el del resto del mundo, generador de una violencia estructural que subyace en buena parte de las tensiones Norte-Sur existentes dentro del sistema mundial (p. 304).

Asimismo, la organización política mundial se analiza, también, como un sistema multidimensional, en tanto aborda temas políticos, económicos, sociales, ambientales y de seguridad. Ambos rasgos, esenciales en los estudios de la Nueva Geografía Política, se reflejan en este artículo a través de la diversidad de contextos que rodean al uso de los recursos naturales, así como la trama de las acciones realizadas por actores estatales, supraestatales y privados, en relación con el uso de los mismos a diferentes escalas que muestran el carácter dinámico y complejo del territorio como una totalidad.

A estos enfoques, se agrega la mirada propuesta por las nuevas corrientes del pensamiento crítico latinoamericano como la Geopolítica del Conocimiento y el Pensamiento Decolonial. Desde la Geopolítica del Conocimiento, como expresa Mignolo (2000), se sostiene que la distribución del poder en materia de conocimiento implica determinar cuáles son los saberes válidos y cuales no lo son, además de profundizar sobre sus mecanismos de validación. En este contexto, Occidente se posiciona como su centro de producción y distribución con una mirada eurocéntrica y colonial desde el Norte Global.

Por otro lado, el pensamiento decolonial, representado en las ideas de Quijano (2000), Dussell (1999) y Mignolo (2000), entre otros, busca romper con las ideas establecidas por el discurso colonialista cristiano-español que se impone a la mirada latinoamericana y que privilegió a Occidente o al Norte Global, como ejemplo de desarrollo a seguir: “Europa es el modelo a imitar y la meta desarrollista era (y sigue siendo) alcanzarlo” (Castro Gómez y Grosfoguel, 2007, p. 9). En este marco, desde una mirada decolonial, se observa cómo se valoriza más el uso del agua para la producción de litio para baterías o electromovilidad que el uso del agua en economías de subsistencia de grupos considerados subalternos, pero preexistentes a los nuevos usos del recurso por parte de las empresas.

En el marco del pensamiento decolonial, la ecología política latinoamericana se centra en la crítica y de-construcción de la colonialidad sobre la que se asentó y, aún permanece, la matriz de dominación y extracción, pero desde una nueva perspectiva que incorpora como categoría al “neoextractivismo”. Esta nace en América Latina para describir fenómenos que son propios del siglo XXI.

En la dinámica del conflicto por el acceso a los recursos, surgen movimientos sociales que reclaman la expansión de la frontera de derechos frente a la expansión de las fronteras del capital. El neoextractivismo se caracteriza por la consolidación de un estilo de desarrollo definido por un patrón de acumulación basado en la sobreexplotación de recursos naturales,

en gran parte no renovables, así como en la expansión de las fronteras hacia territorios antes considerados como improductivos. A esta mirada, se suma la propuesta que Harvey (2004) denomina “acumulación por desposesión” en el marco del extractivismo contemporáneo, que avanza sobre el ambiente y la vida de los pueblos y lleva a la total transformación de la naturaleza en mercancía. Esta situación provoca tensiones con las poblaciones locales con la emergencia de grandes resistencias sociales, por la falta de consulta a los pueblos indígenas que habitan ese territorio, por el desplazamiento de sus tierras y por la progresiva vulneración de sus derechos (Svampa, 2019).

Algunos referentes de este movimiento son Alimonda, Escobar, Gudynas, entre otros, que buscan analizar y deconstruir la matriz de pensamiento impuesta a lo largo de cinco siglos. Estos movimientos socioambientales comienzan a cuestionarse el concepto de “naturaleza” y se preguntan si está bien hablar de “recursos naturales” en el marco neoextractivista o si es urgente hablar de “bienes comunes”, ¿cuáles son los saberes válidos?: ¿el conocimiento científico que se desarrolló desde la modernidad o los saberes ancestrales de los pueblos, o ambos?

Como respuesta a estos interrogantes, Martínez Alier (2004) define a estos conflictos como de tipo ecológico-distributivo. En ellos identifica una competencia por el acceso a recursos, en los que se reconocen dos lenguajes de valoración de los mismos: por una parte, un sistema de valores monetario que busca la rápida monetización de los recursos mediante su mercantilización y, por otra, un uso de los recursos más relacionados con la forma de vida, en aquellas economías de subsistencia que son preexistentes a las empresas y que tienen una mayor preocupación por el ambiente que contribuye a su sustento diario.

Esta situación se ve de forma clara en las disputas por el litio entre las empresas y las comunidades locales. En este sentido, los pueblos indígenas presentan territorialidades alternativas -y preexistentes- con distintas valoraciones (por ejemplo, del agua y los salares) que coexisten con otras territorialidades, como las provenientes de las firmas transnacionales mineras. En esta expansión de políticas extractivistas, también se propaga “una descalificación de otras lógicas de valorización de los territorios, los cuales son considerados como socialmente vaciables, o lisa y llanamente como ‘áreas de sacrificio’, en aras del progreso selectivo” (Svampa, 2012, p. 33). Los grupos subalternos, como son generalmente las comunidades originarias, se sienten desterritorializados, por lo que se generan resistencia y conflictos socioambientales.

Maristella Svampa y Enrique Viale (2014), en su libro “Maldesarrollo. La Argentina del extractivismo y el despojo”, sostienen que el concepto de “zona de sacrificio” va mucho más allá de un “pasivo ambiental” y supone la radicalización de una situación de injusticia ambiental. La actual producción del espacio y las lógicas de control territorial dominantes poco tienen que ver con un enfoque del desarrollo territorial que contemple tanto la satisfacción de las necesidades sociales y económicas de la población y sus condiciones de reproducción, como la sustentabilidad ambiental de los territorios. La configuración de zonas de sacrificio se refiere a un proceso -general y extendido en el tiempo- de desvalorización de otras formas de producción y de vida diferentes a las de la economía dominante, que aparecen como territorialidades subalternas sometidas a la degradación de los territorios y de la calidad de vida de sus habitantes, que consolidan, así, modelos de “maldesarrollo”.

Profundizando aún más en las consecuencias del neoextractivismo, en un informe del Observatorio Petrolero Sur (2012) se sostiene que, con el paso del tiempo, lo que queda para las comunidades locales son los impactos ambientales y sociosanitarios, territorios convertidos en áreas de sacrificio en las que también los cuerpos y las vidas mismas devienen “descartables” y “sacrificables”. Estos discursos desde el Sur Global implican poner en debate, por ejemplo, la explotación del litio, que, desde un discurso contrahegemónico, de resistencia o alternativo cuestiona, como afirma Svampa (2019), si es una apuesta estratégica para el caso particular de la Argentina, o si solo contribuye a financiar la transición del Norte

Global, mientras se avanza en términos de desposesión sobre territorios y derechos indígenas.

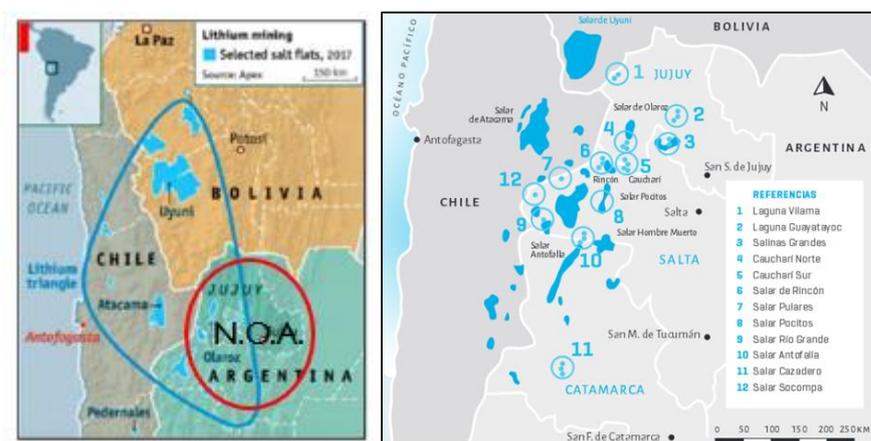
Por último, cerrando estas perspectivas teóricas, se observa que, entre Estados y actores transnacionales, se estructura una relación de dependencia mutua, más que de dominación o subordinación, ya que se sirven recíprocamente (Scheer, 2007, en Carrizo et al., 2016, p. 123). Esta situación es característica del modelo neoextractivo en el que los actores privados son considerados socios para el desarrollo nacional por parte de los gobiernos. Como sostiene Berteza (2018), se impone, de este modo, una territorialidad hegemónica extractivista sustentada por la nueva clase capitalista transnacional que subordina territorialidades preexistentes para instaurar valoraciones de acuerdo con los intereses del capital. Este modelo se apoya en la debilidad de los países periféricos y semiperiféricos que tienen algunas capacidades industriales y tecnológicas, pero que necesitan transferencia de tecnología y financiamiento para su desarrollo. En este sentido, se denomina semiperiferia, a la “franja” intermedia en la rígida jerarquía que determina la división internacional del trabajo a través de mecanismos coordinados por los organismos de gobernanza global y las economías centrales y que, desde el punto de vista geopolítico y geoeconómico, como sostiene Hurtado (2018), se presentan como “mercados” de tecnología codiciados por los países avanzados.

## 2. Análisis Multiescalar y Multidimensional de la Explotación del Litio

Luego del desarrollo del marco teórico y conceptual desde el cual se aborda la investigación, se analiza la problemática de la explotación del litio en la Región Sudamericana desde la doble perspectiva multidimensional y multiescalar. A escala regional (Sudamérica: Chile, Bolivia y Argentina); luego se profundiza a escala nacional (Argentina); la situación a escala local en el Noroeste argentino, en las provincias de Jujuy y Catamarca (región NOA). A cada escala, desde la perspectiva multidimensional, se resaltan las principales consecuencias en la dimensión económica, política, ambiental y social, poniendo énfasis en un enfoque sociopolítico de la explotación del litio. La Figura 1 permite observar tanto la localización del Triángulo del Litio Sudamericano como las provincias del Noroeste (NOA) en Argentina.

**Figura 1.**

*Localización de las áreas de explotación del litio a diferentes escalas y principales salares*



Fuente: Ministerio de Energía y Minería, 2017.

### 2.1. El litio a Escala Sudamericana:

A escala regional, determinados países de Sudamérica se ven afectados por conflictos directamente relacionados con sus recursos, tal el caso del Triángulo del Litio (Chile, Bolivia y Argentina); y a escala nacional, la abundancia del recurso litio se concentra en el Noroeste argentino (NOA), en las provincias de Salta, Jujuy y Catamarca. De este modo, se resalta la conveniencia de realizar un abordaje multiescalar y multidimensional de esta problemática.

Asimismo, el componente geopolítico del recurso influye en su valoración a nivel global y, en la actualidad, una característica propia a escala regional es un modelo de desarrollo neoextractivista, reflejado en una alianza entre Estados y empresas transnacionales para la extracción de los recursos. Cabe aclarar que esta investigación se abocará solo a las provincias de Jujuy y Catamarca dado que, en Salta, la información disponible es escasa (sólo producción a escala piloto en el Salar Rincón).

**Dimensión Económica y Política:** el Triángulo del Litio Sudamericano, con Chile, Argentina y Bolivia en conjunto, representa el 53 % de las reservas mundiales de litio. En cuanto a la producción, Chile ocupa el segundo lugar y representa el 24,8 % mientras que la Argentina ocupa el cuarto lugar con el 5,9 %. El primer lugar lo ocupa Australia y el tercero China. Según un estudio de la Agencia Internacional de la Energía de 2021 (IEA, por su sigla en inglés), titulado *The Role of Critical Minerals in Clean Energy Transitions*, la demanda de litio en 2040 podría ser 50 veces superior a la actual (IEA, 2021). En el modelo tradicional agroexportador y extractivo dominado por empresas transnacionales (ETN), en el que se redistribuyen las rentas, los Estados perciben impuestos y regalías, por lo que las ETN son “socias” del desarrollo nacional, defendidas hasta por los gobiernos más progresistas (y defensores del ambiente), que dan importancia a los territorios según su capacidad de atraer inversiones, y surgen conflictos con el territorio como espacio local con necesidades propias. De este modo, las actividades extractivas se convierten en “enclaves” poco relacionados con la economía local, que brindan trabajo y ayudas monetarias. Así, se da una superposición de territorialidades pero, por las asimetrías en las relaciones de poder, las territorialidades de las ETN van desplazando a las de los pueblos indígenas.

**Dimensión Ambiental:** se observa que, en la Puna, el balance hídrico es negativo (árido, altísima evaporación) empeorado por el cambio climático y, considerando que la minería del litio en Sudamérica es “minería de agua” (extracción de salmuera y, también, de agua dulce para purificar el carbonato de litio), existe el riesgo de salinización de aguas de baja salinidad. Más aún si se considera que las evaluaciones de impacto ambiental (EIA) estudian solo la parte concesionada, sin tratar al salar como un sistema complejo e integral, y que las consultoras que realizan los estudios no son independientes de las empresas.

En los salares de altura de Argentina y Chile, se extrae mediante evaporación y bombeo de salmuera desde la profundidad del salar y su posterior concentrado en piletones de enorme extensión durante 12 a 18 meses. La principal ventaja que posee este método es que la energía solar que moviliza el proceso de separación de las sales, es gratis y eleva el grado de concentración de litio en la salmuera, desde un 0,2 % inicial a un 6 %. Luego, el proceso continúa hasta alcanzar el grado batería. Sin embargo, se debe destacar que, para producir 1 tonelada de carbonato de litio, se evapora casi medio millón de litros de salmuera y se usan 30.000 litros de agua dulce en un entorno desértico (Lewkowicz, 2022).

**Dimensión Social:** los pueblos indígenas tienen una valoración del agua distinta por ser economías de subsistencia. Su identidad está ligada a la sal, la agricultura, ganadería y dependen de la preservación de los humedales. Para ellos, la naturaleza es parte de cada individuo. Sienten un gran respeto por la Pachamama (la Madre Tierra), se le pide permiso y se le agradece por usarla. Para ellos, pozas, campamentos mineros y torres de perforación son irracionales y, allí, entran en conflictos distintas territorialidades y distintas valoraciones del recurso litio/salares. Cuando una valoración se impone sobre otra surgen las “áreas de sacrificio” (Svampa, 2019). Esta situación es la que Martínez Alier (2004), define como conflictos de tipo ecológico-distributivo.

Frente a esta situación, algunas comunidades indígenas se amparan en la legislación nacional o internacional y establecen lazos con ONGs, Iglesias, organismos internacionales y medios de comunicación para mejorar sus capacidades y obtener más información a través de la

obligación de realizar a la comunidad una Consulta Previa, Libre e Informada (CPLI), para que las políticas públicas tengan en cuenta las visiones y opiniones de los principales afectados, respetando las metodologías de decisión locales. Deben contar con la intervención estatal (para evitar asimetrías con ETN, que utilizan la Responsabilidad Social Empresarial como medio para obtener su aceptación).

La firma, en 2018, del Acuerdo Regional sobre el Acceso a la Información, la Participación Pública y el Acceso a la Justicia en Asuntos Ambientales en América Latina y el Caribe (Acuerdo de Escazú) refuerza todas las dimensiones mencionadas, ya que favorece la realización de una CPLI para que las políticas públicas tengan en cuenta a los principales afectados. Sin embargo, estos tratados muchas veces no se cumplen, tal el caso, del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), a pesar de haber sido ratificado, tanto por Argentina como Bolivia y Chile o, en otros casos, cuando se aplica, es de forma incorrecta, con lenguaje técnico y sin intermediación estatal.

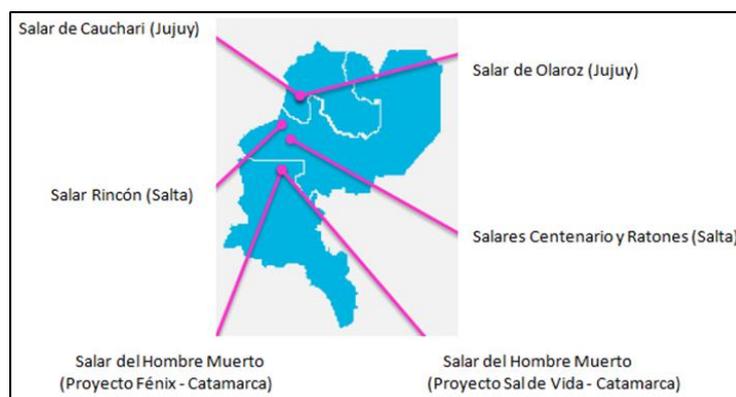
## 2.2. El litio a Escala Nacional. Argentina: El Noroeste argentino (NOA)

A modo de introducción a la problemática del litio en la Argentina, se comienza por destacar los cambios producidos en su valorización. Entre 1920-1960, el litio se valorizó por su empleo para la energía nuclear y la industria nacional. En 1998, se inicia la explotación de litio en el Salar del Hombre Muerto (SHM, Catamarca) con la empresa FMC Lithium (hoy Livent, cuya subsidiaria local es Minera del Altiplano S.A.), desvinculada de la industria y de la ciencia nacional. En 2010, se comienza a pensar en el desarrollo nacional de baterías de ion-litio (se logran escasos avances, con poco apoyo estatal y dificultades con la propiedad intelectual para avanzar en la cadena de valor). Entre 2003-2015, comienza el discurso industrializador, pero se mantuvo una legislación benevolente hacia la minería. En 2015, comenzó la producción de litio en el Salar de Olaroz (presencia de las empresas Orocobre y Toyota). A partir de 2016, crecieron enormemente la exploración litífera y los anuncios de inversiones, y se eliminaron las retenciones mineras.

En la Argentina, el control sobre la producción primaria y sobre los salares está en manos de las empresas privadas, con participación de provincias y del gobierno nacional a partir del cobro de impuestos y regalías (3 %). La Figura 2, permite observar la localización en el Noroeste argentino (NOA) de los salares más importantes, actualmente en producción o en exploración avanzada.

**Figura 2.**

*Localización de los salares más importantes, en producción o en exploración avanzada*



Fuente: Ministerio de Hacienda; Informes de Cadenas de Valor: Litio, 2018.

### 2.2.1. Caracterización de la minería de litio en Catamarca

La provincia de Catamarca tiene una fuerte tradición minera y empresas con mucho poder de negociación, tal el caso de Livent, de capitales estadounidenses, que explota carbonato de litio en el Salar del Hombre Muerto desde 1998. Esta firma realiza un alto consumo de agua y,

recientemente, incrementó las acciones de Responsabilidad Social Empresarial (RSE), por ejemplo, con la entrega de tres camionetas Hilux a la comunidad de Antofagasta de la Sierra. El Programa de RSE, tiene una suma proyectada para el año 2022 de aproximadamente U\$S 26 millones. Sin embargo, sigue siendo un enclave cuya planta incluye una pista de aterrizaje propia y genera escaso desarrollo para la localidad mencionada que continúa aislada. Como consecuencia, se observa un aumento de la resistencia contra la minería litífera por secamiento de los ríos y la falta de consulta previa frente al avance de otros proyectos litíferos. En este sentido, se encuentra en construcción una segunda planta de producción de carbonato de litio en el denominado Proyecto Fénix. En agosto de 2022, este proyecto de Livent, con actividades desarrolladas entre comunidades, empresa y Estado culminó en una audiencia pública. Se concluyó que los actores están de acuerdo con la expansión del proyecto. La propuesta que se evaluó en el proceso de consulta e instancia participativa, solicitó que “se lleve adelante de manera responsable y con cuidado ambiental” (Panorama Minero, 2022). Reconociendo la importancia de la extracción de litio responsable y sustentable, esta expansión implementa tecnologías que reducen significativamente la intensidad del uso del agua tanto en las futuras operaciones como en las existentes.

### 2.2.2. Caracterización de la minería de litio en Jujuy

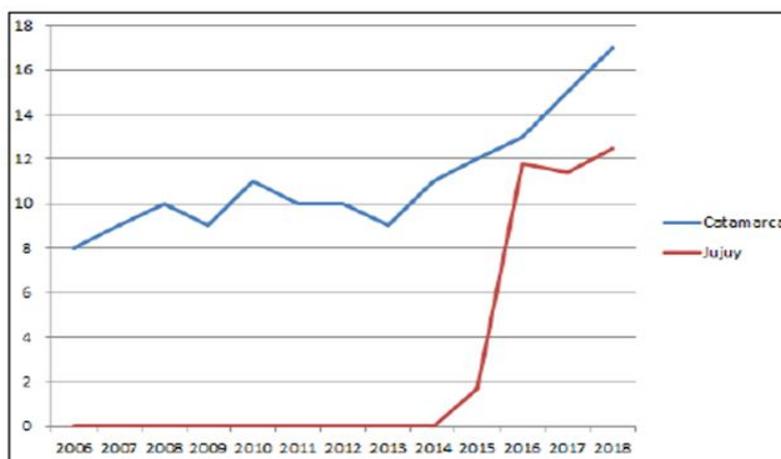
En la provincia de Jujuy, la extracción de litio se inició en 2015 con la puesta en producción del Salar de Olaroz a través de la empresa Sales de Jujuy, un *joint venture* entre Orocobre (capitales australianos), Toyota (capitales japoneses) y Jujuy Energía y Minería Sociedad del Estado (JEMSE). La generación de empleo fue escasa pero no desdeñable. Tuvo la resistencia y oposición del Colectivo denominado “Apacheta”. Además, se encuentra en su etapa final de construcción el Proyecto Cauchari-Olaroz y se prevé que comience a producir en 2023. La financiación contempla una inversión total de U\$S 852 millones para establecer una planta de producción de 40.000 toneladas por año de carbonato de litio. Es desarrollado por Minera Exar, donde la empresa canadiense Lithium Americas posee el 45,75 %; otros accionistas de Exar son Ganfeng Lithium (China) con el 45,75 % y JEMSE (empresa provincial) con 8,5 %. Ambos proyectos realizan acciones de RSE y tempranas ayudas dinerarias, y buscan relacionarse en forma directa con las comunidades. A pesar de ello, surgieron divisiones internas y procesos controvertidos de consulta a las comunidades.

La creación de JEMSE (con participación accionaria en proyectos litíferos) implicó la presencia del Estado por considerar al litio un recurso estratégico, pero se mantienen las concesiones a privados y no se realiza la Consulta Previa. Asimismo, tampoco se estudian las cuencas hidrogeológicas en su completitud. En 2019, se eliminó el Comité de Expertos para el análisis integral de proyectos de litio.

Se mantiene firme el interés del gobierno provincial y de la Universidad Nacional de Jujuy en desarrollar baterías y se realizaron negociaciones, donde el gobierno provincial logró que un 5 % del carbonato de litio producido por las ETN en la provincia sea vendido allí (a valor internacional). Convenio con el grupo italiano SERI. Jujuy Litio S.A.: primer ensamblaje de baterías. La capacidad productiva es de 17.500 toneladas métricas de carbonato de litio grado batería que exportan a través del puerto chileno de Antofagasta. La Figura 3 permite observar la velocidad con la que se incrementó la explotación del litio en las provincias de Catamarca y Jujuy, que está tomando nuevo impulso en 2022.

**Figura 3.**

*Producción de carbonato de litio en Argentina, por provincia (en miles de toneladas)*



Fuente: Biondini, 2020.

Por otra parte, cabe destacar que las provincias de Salta y Jujuy comparten la cuenca hídrica “Salinas Grandes-Guayatayoc”. Esta es una cuenca endorreica, cuyos ríos y arroyos alimentan este humedal de altura. La explotación del litio encuentra allí fuerte resistencia de las 33 comunidades aledañas, principalmente jujeñas, que realizan cortes de ruta y protestas. Estos grupos han realizado reclamos en instancias nacionales como el Defensor del Pueblo de la Nación (DPN) y la Corte Suprema de Justicia de la Nación (CSJN) y se relacionaron, además, con otros grupos a escala global como Apacheta, ONGs, Iglesias, Chile y la Organización de las Naciones Unidas (ONU). En principio solicitaban la aplicación de la CPLI, pero luego exigieron que no haya minería y, hasta el momento, lograron un *impasse* (Biondini, 2020).

### **Conclusión**

Desde el enfoque multiescalar propuesto en la investigación, se puede afirmar que el modelo actual de desarrollo neoextractivista, a escala global, responde más a los intereses de actores estatales y empresas transnacionales, que a las necesidades e intereses de las comunidades locales. Las tecnologías limpias (como las de los automóviles eléctricos y las baterías), y las energías “verdes” en general, requieren de minerales cuya extracción y transformación son energía-intensivas, demandan agua en grandes cantidades y generan severos impactos sociales y ambientales a escala local. Para obtener el recurso, en las explotaciones de litio, las empresas transnacionales se asocian a los estados provinciales, aunque estos solo tienen una mínima participación a pesar de ser los que poseen el recurso.

A escala regional, para conseguir el desarrollo en el Norte Global, el litio se vuelve un recurso natural estratégico por ser clave para el despliegue de una economía “verde” o de “posdesarrollo” para mitigar el cambio climático. En consecuencia, el Triángulo del Litio Sudamericano, con los beneficios que representa al tener explotaciones más rentables por su presentación en forma de salmuera, que requieren menores inversiones para su extracción, se vuelve un área de sacrificio para el desarrollo por el uso excesivo de agua que se realiza en una zona desértica. Además, se generan conflictos por la tenencia y acceso a los recursos naturales y resistencia de sus ocupantes originales preexistentes a esta actividad. En este proceso de “acumulación por desposesión”, el neoextractivismo contemporáneo, avanza sobre el ambiente y la vida de los pueblos y transforma la naturaleza en mercancía.

A escala nacional, en la Argentina, el control sobre la producción primaria y sobre los salares está en manos de las empresas privadas transnacionales (capitales de Estados Unidos, Canadá, Australia, Japón y China), con participación de las provincias (en pequeños porcentajes) y del gobierno nacional a partir del cobro de impuestos y regalías (3 %). De este modo, las actividades extractivas se convierten en “enclaves” poco relacionados con la economía local, donde se da una superposición de territorialidades pero, por las asimetrías

en las relaciones de poder, las territorialidades de las empresas transnacionales van desplazando a las de los pueblos indígenas.

A escala local, a pesar de algunas consultas realizadas -tal el caso de Catamarca- que apoyan la actividad minera, se observa un aumento de la resistencia contra la minería litífera. Al secamiento de los ríos, producto de evaluaciones de impacto ambiental que estudian solo la parte concesionada, sin tratar al salar como un sistema complejo e integral, se suma que las consultoras que realizan los estudios no son independientes de las empresas. El caso de Salinas Grandes-Guayatayoc es ejemplo de la fuerte resistencia de las 33 comunidades aledañas, principalmente jujeñas, que realizan cortes de ruta y protestas con las cuáles lograron, por el momento, detener la extracción de litio.

A modo de conclusión, se observa desde el enfoque de la Geopolítica de los Recursos Naturales con una perspectiva decolonial, que el modelo actual de desarrollo neoextractivista en América Latina visibiliza las relaciones asimétricas de poder que ejercen determinados actores cuando priorizan los beneficios ambientales para el Norte Global, a través del uso del litio para el desarrollo de la electromovilidad y baterías, dejando de lado las necesidades de las economías de subsistencia -pero acordes con la protección del ambiente- de las comunidades del NOA, convirtiendo a los territorios del Sur Global, en áreas de sacrificio para el ecodesarrollo.

### **Bibliografía**

Agencia Internacional de la Energía (2021) (IEA). *The Role of Critical Minerals in Clean Energy Transitions*. <https://www.iea.org/reports/the-role-of-critical-minerals-in-clean-energy-transitions>.

Berteá, J, B. (2018). *La minería catamarqueña como actividad de enclave. Aportes para pensar el extractivismo minero del siglo XXI*. Ponencia presentada en Jornadas Platenses de Geografía y XX Jornadas de Investigación y de Enseñanza en Geografía. La Plata, 17 al 19 de octubre. <http://jornadasgeografia.fahce.unlp.edu.ar/jornadas-platenses-y-xx-ijeg/actas/Berteá.pdf>.

Biondini, A. (2020). *De lo Nacional a lo Global. Enfoque Sociopolítico de la Explotación de Litio*. [Tesis para obtener el grado de Magister en Políticas y Estrategias, Universidad Nacional del Sur, Argentina]. <https://repositoriodigital.uns.edu.ar/bitstream/handle/123456789/5367/BIONDINI%20A.O.TESIS.pdf?sequence=6&isAllowed=y>.

Carrizo, S., Forget, M. y Denoël, M. (2016). Implantaciones mineras y trayectorias territoriales. El noroeste argentino, un nuevo centro extractivo mundial. *Revista de Estudios Sociales*. Núm. 55. Pp. 120-136. <https://journals.openedition.org/revestudsoc/9710>.

Castro Gómez, S. y Grosfoguel, R. (ed.) (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Editorial: Universidad Central - IESCO-, Pontificia Universidad Javeriana - Instituto Pensar - y Siglo del Hombre Editores. Bogotá.

Dussel, E. (1999). *Posmodernidad y transmodernidad: Diálogos con la filosofía de Gianni Vattimo*, Ciudad de México, Universidad Iberoamericana Plantel Golfo Centro.

Guerrero, A. L. (2016). *La Nueva Geopolítica de la energía en la región sudamericana. Tendencias, actores y conflictos en la industria del gas*. [Tesis para obtener el grado de Doctora en Geografía, Universidad Nacional del Sur, Argentina]. <http://repositoriodigital.uns.edu.ar/bitstream/123456789/2944/1/Tesis%20Doctoral%20Guerrero.pdf>.

- Harvey, D. (2004). *El "nuevo" imperialismo: acumulación por desposesión*. En PANITCH, L. & LEYS, C. (Eds.), *El nuevo desafío imperial*, CLACSO, Buenos Aires, pp. 99-129.  
<https://socialistregister.com/index.php/srv/article/view/14997/11983>.
- Hernández Sampieri, R. (2000). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill.
- Hurtado, D. (2018). Geopolítica de la tecnología desde la semiperiferia. *Observatorio de Coyuntura Internacional y Política Exterior(OCIPEX)*  
<https://ocipex.wordpress.com/2018/09/11/geopolitica-de-la-tecnologia-desde-la-semiperiferia/>.
- Lewkowicz, J. (28 de septiembre de 2022) ¿Puede el litio ser producido con un menor impacto ambiental en América Latina?. *Dialogo chino*.  
<https://dialogochino.net/es/actividades-extractivas-es/58865-puede-el-litio-ser-producido-con-un-menor-impacto-ambiental-en-america-latina/>.
- Martínez-Alier, J. (2004). Los conflictos ecológico-distributivos y los indicadores de sostenibilidad. *Revista Iberoamericana de Economía Ecológica*: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Méndez, R. (2006). *Geopolítica de los recursos naturales*. En Nogué, J.; Romero, J. (Eds.) *Las otras geografías*. Tirant lo Blanch, Valencia.
- Mignolo, W. (2000). Geopolítica del conocimiento y diferencia colonial.  
[https://www.researchgate.net/publication/28295697\\_Las\\_geopoliticas\\_del\\_conocimiento\\_y\\_colonialidad\\_del\\_poder\\_entrevista\\_a\\_Walter\\_Mignolo](https://www.researchgate.net/publication/28295697_Las_geopoliticas_del_conocimiento_y_colonialidad_del_poder_entrevista_a_Walter_Mignolo).
- Ministerio de Energía y Minería (2017). *Panorama de mercado de rocas y minerales industriales*, Año nº 1, nº 3, Buenos Aires.  
[http://cima.minem.gob.ar/assets/datasets/panorama de %20mercado litio%202017.pdf](http://cima.minem.gob.ar/assets/datasets/panorama_de_%20mercado_litio%202017.pdf).
- Ministerio de Energía y Minería (2018). *El Litio: una oportunidad*, Buenos Aires.  
[https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/litio\\_salta\\_6\\_junio\\_subsecretaria\\_de\\_desarrollo\\_minero.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/litio_salta_6_junio_subsecretaria_de_desarrollo_minero.pdf).
- Observatorio Petrolero Sur (2012). *Zonas de sacrificio Impactos de la industria hidrocarburífera en Salta y Norpatagonia*. <https://opsur.org.ar/wp-content/uploads/2012/05/Zonas-de-sacrificio-impactos-de-la-industria-hidrocarbur%C3%ADfer.pdf>.
- Panorama Minero (2022). *En Catamarca: Finalizó el proceso de consulta pública de cara a la expansión del proyecto Fénix*, Buenos Aires. <https://panorama-minero.com/noticias/en-catamarca-finalizo-el-proceso-de-consulta-publica-de-cara-a-la-expansion-del-proyecto-fenix/>.
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. En Lander, E. (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*, CLACSO, Buenos Aires, pp. 122-151.  
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D1334.dir/lander.pdf>.
- Svampa, M. (2012). "«Consenso de los Commodities» y lenguajes de valoración en América Latina". En *Renunciar al bien común. Extractivismo y (pos)desarrollo en América Latina*, editado por Gabriela Massuh, 17-58. Buenos Aires: Mardulce.
- Svampa, M. y Viale, E. (2014). *Maldesarrollo. La Argentina del extractivismo y el despojo*. Buenos Aires: Katz.
- Svampa, M. (2019). *Las fronteras del neoextractivismo en América Latina. Conflictos socioambientales, giro ecoterritorial y nuevas dependencias*. CALAS: Centro Maria

Sibylla Merian de Estudios Latinoamericanos Avanzados en Humanidades y Ciencias Sociales. <https://doi.org/10.14361/9783839445266>.

## LOS 50 AÑOS DE LA UNCA EN LA REFUNDACIÓN MINERA DE CATAMARCA

José Luis Grosso

Proyecto de Investigación *Sentidos del habitar y territorios emergentes en Catamarca y Santiago del Estero.*  
*Centro Internacional de Investigación PIRKA – Políticas, Culturas y Artes de Hacer*

Departamento de Filosofía, Facultad de Humanidades, UNCa

*Pienso en los indios de mis valles, los calchaquíes,  
que unimismados a sus montañas resistieron  
al opresor español con la pasión de sus volcanes*

Luis Franco. *Nuestro padre el árbol, Confesionario, 13, p. 17, 1978*

Refundación de Catamarca: porque estamos ante una refundación: esa disposición del entorno y de las gentes al dominio de una nueva ley sobre un territorio redefinido por el gesto de apropiación patriarcal. Estamos ante la refundación minera de Catamarca. Los 50 años de la UNCa ocurren en la Refundación minera de Catamarca. Nada del Proyecto de Factibilidad para la creación de la Universidad ni de su Estatuto fundacional, en los primeros años de la agitada década del '70, podía prever esto: la magnitud del saqueo y del impacto de la megaminería. Catamarca ya no es una provincia de la cual hace poco se celebró el nuevo aniversario de su "Autonomía"; Catamarca es la *commodity* del país porteño y central confabulado con el gobierno provincial, y del mercado internacional y las empresas y grandes consorcios multinacionales. El litio, el oro y los otros metales y minerales, la tierra, incluso (y sólo hasta el punto que la explotación primaria de su territorio lo permita) el turismo, son las mercancías a las cuales "Catamarca", la vieja "Catamarca", sus seres territoriales: sus cerros, sus ríos, sus árboles y plantas, sus aves, zorros, vicuñas, liebres y demás animales y comunidades, pueblos y ciudades de humanos entre ellos, sacrifican su salud, sus maneras de habitar, sus costumbres y sus saberes. Porque habrá turismo allí donde todavía lo permitan las *commodities* de primer orden de importancia estratégica y coyuntural, y la crecientemente exhaustiva explotación de los recursos. Muchos se preguntan: "¿Por qué no hemos desarrollado el turismo en Catamarca, con lo bella que es?" Ahí está la respuesta: más importan otros recursos y no está claro si el desarrollo turístico no se volverá un obstáculo para profundizar o expandir el saqueo, o un precio demasiado alto a pagar ante la mirada de los otros del país y del mundo, o qué va a quedar de esa "belleza" y de esos "encuentros" con las "costumbres" en los territorios que se vuelvan sacrificables.

Nuestras comunidades son desterradas mediante el chantaje de "es esto, o nada". Esa "nada"

no es natural, ha sido hecha en estos últimos siglos de Historia, esa “nada” ha ido acabando con la milenaria posibilidad de estar en la puna, en los valles y en el cerro. Se ha vuelto “imposible” aquello que no es más que la causa del Capital. La causa del Capital como política de Estado, hacia adentro y hacia afuera. La “nada” o lo “imposible” han sido política de Estado: la tala, el desmonte... Es el deterioro del vivir y morir en el “interior” de la provincia que ha producido la migración a las ciudades, el clientelismo del empleo público, el abandono de cultivos y crianzas para poder tomarles la tierra a los “campesinos”, la imposición de una episteme objetivista que aleja de lo más familiar y de la vida local, el extractivismo cognitivo operado por disciplinas académicas y profesiones sobre prácticas ancestrales, la gramática educativa del modelo civilizatorio que no ha dejado de colonizar a través de ella y en estas últimas tres políticas: episteme colonial, extractivismo cognitivo y gramática civilizatoria, la Universidad tiene enormes responsabilidades y ha sido y es un agente inexcusable. Y todo para la, en definitiva, desposesión de los territorios.

La Ciudad Prometida con su Paraíso de bienes y el consumo a remo en los canales de las góndolas de supermercados requirió someterse a todos los tratos y contratos del salario y el dinero como nunca antes y de un modo crecientemente irreversible. El chantaje: “es esto, o nada” es cínico, porque ofrece una única alternativa que trae necesariamente consigo más de lo mismo, más de lo que ya fue en los últimos siglos de colonialismo, más de lo que ya se hizo: la certeza del destierro y desplazamiento progresivos, y el maltrato, el despojo y la destrucción de los seres territoriales, la apropiación de cerros, manantiales y ríos, la contaminación del agua, de animales, cultivos y pobladores humanos, la desertificación y la imprevista y causada hostilidad permanente del clima. Porque *el extractivismo agrade en primer lugar, en la comunidad territorial, los seres territoriales no-humanos: el bosque, la tierra, el cerro, nevados, manantiales y ríos, flora silvestre, cultivos y animales, por eso agrade a los pobladores locales*. El gran destino del desarrollo es el éxodo a las periferias de ciudades y megaciudades.

Ya, en los siglos coloniales de las primeras fundaciones, Juan de Matienzo, oidor de Charcas, en el Alto Perú, consejero del Virrey Toledo en sus Reformas de 1570, en su *Gobierno del Perú*, de 1567, trazó sobre nuestros territorios un triángulo de caminos entre la reciente ciudad de Santiago del Estero (fundada en 1553 con sede de Gobernación), las minas del Famatina (*Famatinawayo* o *Wamatinawayu*: voz cacana y quichua) y el puerto que debía construirse en *Curunera* (isla formada por los ríos Carcarañá y Coronda al desembocar en el Paraná), al sur de la fortaleza que hubiera fundado Sebastián Gaboto, *Sancti Spiritus*, cuarenta años atrás (Garay 2007). Triángulo extractivista: Santiago del Estero – Famatina – puerto de Curunera. El Gobernador de Santiago del Estero, que en ese momento aún era quien hubiera sido el fundador de la ciudad, Francisco de Aguirre, debía asegurarse de proveer los medios

(herramientas, sustento e indios), contando con la interesada participación de los encomenderos, para que el oro de Famatina saliera por aquel nuevo puerto a España. Además de la boca devoradora de Potosí, que desde 1545 entró en el vértigo de la plata del dominio español, Famatina era, aunque más no lo fuera en los planos y en el imaginario político, una extensión fantasmal del polo extractivista que devoraba nuestros seres territoriales, y, entre ellos, nuestros pueblos y gentes. Miles fueron llevados a Potosí desde entonces de todas las tierras que el Rey iba tomando en este sur; otros miles estaba previsto proveer a las minas de Famatina y a otras de los Valles Calchaquíes. La resistencia y la lucha de los calchaquíes, durante aquellos siglos XVI y XVII, escondía las minas, protegiendo los cerros y las aguas y los caminos y los territorios e indios que serían apropiados por las políticas de conquista y colonización (Gluzman 2007: 171- 178). Porque precisamente para la mejor y mayor sustracción de la gloria minera, una biopolítica colonial establecía, con las reformas toledanas, el “gobierno de indios”, determinando sus lugares de reproducción y civilización, la disponibilidad de su fuerza de trabajo y el descarte utilitario y productivo de sus vidas. Hoy, en este capitalismo tardío, sigue siendo la paradójica demanda laboral, con su exiguo o nulo y efímero provecho, las dádivas mendaces de bonos y fiestas, y el necesario sacrificio de los lugareños por el “bien común de la Nación y de la Humanidad”, la *última ratio* de la desposesión y del despojo. Y para ello se re-funda la “Provincia” en un nuevo gesto y trazado del colonialismo.

El gesto colonial patriarcal se funda y funda el imperio de una Filosofía: esta Filosofía, la que domina no sólo en las aulas sino a lo largo y ancho de la tierra, y, lo sepan o no, está a la base de todas las ciencias, en sus supuestos metafísicos, onto-teo-lógicos. Esta Filosofía, dice mi querido Enrique Leff, es la “*causa del mundo*” (tal como este es, en su *sentido-de-realidad planetario*), y es *desde allí* que, gracias a su deconstrucción en la minúscula y diseminadora *filosofía del encuentro de saberes*, y a las *alteraciones de semiopraxis no-ontológicas*, urge que hagamos nuevos mundos (Leff 12/08/2022, comunicación oral; cfr. Leff 2018; 2020). Esos *nuevos mundos*, en gran medida, son un volver a lo más innovador de los *saberes del vivirmorir ancestrales, milenarios, esas maneras de estar y habitar*, que son agredidas y vueltas imposibles, deslocalizadas y devoradas por la ley de refundación minera de Catamarca, que va tomando el territorio provincial como una mancha de tinta, de oro y de litio del desierto que crece.

Estamos ante una *ontologización* del mundo; más que ante una, o varias, “ontología(s)”. El mundo es *puesto* en los términos del *Ser*. Una *ontologización del dominio del Ser en una más honda onto-Lógica: cuando la “onto-logía” tiene pretensiones absolutas de enunciar la posibilidad misma de lo existente, en cualquier semiopraxis intercultural, sea cual sea*. Esta *ontologización* es como la radiografía de la “*objetivación*”, mirada a trasluz desde algún lugar

privilegiado y suspendido en el aire; aún le pertenece a aquel gesto: sigue siendo “*lo-puesto-enfrente*”. *La ontología continúa in extremis el lugar privilegiado del decir*. Y aquel gesto que mira desde arriba poniendo a trasluz, dejando en negativo cerros, tierras, bosques, pobladores humanos, ese gesto y ese lugar en el aire, es la Universidad, escaneando metales y minerales, aguas, poblaciones y “recursos” para un “desarrollo” que desconoce o desplaza la *comunidad territorial*. Las “*ontologías*”, por “relacionales” que se quieran, distan un abismo de las *comunidades territoriales*, que no dibujan otros mundos, sino que *están en las semiopraxis de otros elementos del pensar* que desconoce, pasa por alto, la *ontología occidental del decir*. La “*ontología*” no se mueve de su *elemento eidético-lógico-lingüístico instituido/institucionalizado*; no salta en el *elemento del pensar*. *La ontología es el suelo mismo donde está fundada la Universidad, suelo que se entiende muy bien con los cimientos renovados de la refundación minera de Catamarca*. Las “*costumbres*” en que habitan nuestras *comunidades territoriales*, a veces clandestinamente y en las afueras y márgenes de la escuela, la universidad y la vigilancia civilizatoria de la Iglesia, el Estado y la política, *son más críticas* que los enunciados académicos. Estamos aquí, en este panel, en este ámbito universitario, en su filo. Porque nosotros, y en Catamarca, tenemos algo que decir: algo que decirnos entre nosotros, y al mundo. Si en estas periferias la centralidad del Estado y de las empresas hacen y deshacen, actúan como quienes disponen de comunidades y territorios, nosotros también tenemos universidad, universidad en el borde del encuentro de saberes, y ensanchamos el borde para borrar las direcciones únicas y hacer otro camino. Este panel es una muestra y puesta en acto no sólo de diversidad, sino de otras voces, otros cuerpos, otros seres territoriales que no se dejan disponer ni pasar por encima, que no despiertan cada día a un horizonte cerrado, que traen consigo otras historias sin las anteojeras y la zanahoria del “desarrollo”. Es que ya no hay siquiera zanahorias cuando nos quitan y nos contaminan el agua.

*El encuentro de saberes es la nueva forma asamblearia de la universidad autónoma*. La tradición asamblearia de la Universidad, en la estela de la Reforma del 18, más declamada y conmemorada que real, recordada pero no efectiva, nos permitiría devolver a la Universidad a una crítica menos enclaustrada, autoritaria e inocua, a pensar con radicalidad democrática otros mundos posibles en Catamarca, otra Catamarca posible, esa que ha sido sucesiva y sostenidamente expropiada de sus territorios y sus gentes, desposeída de historia y arrasada en sus territorios, esa que hoy vemos cómo una vez más es activamente sometida a la Ley de Fierro (valga la expresión vulgar y metalífera) del extractivismo. Los 50 años de la UNCa deben salir fuera, devolverse, hacer otros caminos, hacer de lo “público” el poder de los de abajo, de los de afuera, de los del “interior”, de los de cerro arriba y provincia adentro, y disentir con esta fatalidad profética de la refundación minera de Catamarca que nos aplasta con las más cínicas

ilusiones de “futuro”. Y para ello no hay iluminados, sino asambleas de profesores, estudiantes y egresados sensibles al poder públicamente repartido, reuniendo voces, cuerpos y fuerzas con las comunidades territoriales de la provincia, y animadas por una crítica abierta a la calle y los pueblos y los campos y cerros, a los lugares de procedencia del interior, y no amordazada por el realismo excesivo de la resignación y por el chantaje de los dueños del negocio. Porque esta minería es un negocio inmenso, formidable, para pocos: para pocos que se van, y para pocos que se quedan, pero quedan siempre arriba con algún aeropuerto siempre a mano. No tendremos nunca universidad en la tradición de la Reforma del 18 sin asambleas: los verbos y los actos conmemorativos se los llevan las mineras junto con el oro, el litio y esta, nuestra institucionalidad funcional. Ni la provincia ni la universidad pueden tener ni sostener ni defender ni hacer crecer, así, su “Autonomía”.

San Fernando del Valle de Catamarca, 16 de septiembre de 2022.-

## **BIBLIOGRAFÍA**

GARAY, Luis Guillermo (2007). *Camino Real. (Caminos del tiempo)*. Santiago del Estero: Gobernación de Santiago del Estero.

GLUZMAN, Geraldine (2007). “Minería y metalurgia en la antigua Gobernación del Tucumán (siglos XVI -XVII).” *Memoria Americana*, N° 15: 157-184.

LEFF, Enrique (2018). *El fuego de la vida*. México: Siglo XXI.

LEFF, Enrique (2020). *El conflicto de la vida*. México: Siglo XXI.

LEFF, Enrique (2022). *Sesión inaugural del Doctorado en Estudios Ambientales*, Universidad Nacional de Colombia – Sede Manizales.

MATIENZO, Juan de (1967). *Gobierno del Perú. (Gobierno de El Perú) (1567)* Lima: IFEA.

## **“¡No somos tu cordero!” Defendiendo la vida desde el territorio y la memoria**

**Jorgelina Beatriz Berteza**

Universidad Nacional de La Plata

cokiberteza@gmail.com

**Daniela Inés Fernández**

Universidad Nacional de Catamarca

fernandezdaniela139@gmail.com

### **Resumen**

A través de su libro “Un canto para el cordero que van a matar” la cerrorista andalgalense Patricia Álvarez nos interpela ¿Por qué tenemos que ser el pueblo-cordero que van a sacrificar para que otros vivan una gran fiesta? (Álvarez, 2022).

Frente al renovado impulso extractivista que implica explotación, muerte, dominación, despojo, desprecio y represión, en este trabajo nos interesa reflexionar sobre la manera en que el capitalismo ha destruido o intenta socavar las memorias vinculadas con la tierra-territorio en Andalgalá (Catamarca, Argentina) y mostrar algunas de las múltiples formas de defender la vida que se vienen desplegando en la provincia de Catamarca desde la década de 1990.

Como parte del proceso metodológico, adoptamos metodologías críticas cualitativas de investigación (Torres Carrillo, 2014) como talleres y entrevistas en profundidad a sujetos de Andalgalá cuyas memorias individuales y colectivas se entrelazan con la defensa de la vida.

Nos proponemos pensar estos procesos, desde la perspectiva del sujeto que tiene la autonomía como proyecto (Sandoval Álvarez, 2016) en consonancia con formas de narrar la historia desde abajo (Torres Carrillo, 2017) y desde los territorios (Valiente, 2021) para mostrar las maneras múltiples de experimentar el espacio y problematizar nuestros modos de hacer investigación. Las memorias aquí compartidas, entendidas no en abstracto sino como producción de saberes que son inherentes a las experiencias de los sujetos, son indicios de que las memorias juegan un papel clave para confrontar violencias, fortalecer nuestra hermandad y pensar otros horizontes de vida.

### **Palabras clave**

Andalgalá. Defensa de la vida. Memoria. Sujetos. Territorio.

### **Abstract**

*Through her book “A song for the lamb that they are going to kill” the Andalgalense cerroactivist Patricia Álvarez asks us: Why do we have to be the people-lamb that they are going to sacrifice so that others can experience a great celebration? (Alvarez, 2022).*

*Faced with the renewed extractivist impulse that implies exploitation, death, domination, dispossession, contempt and repression, in this work we are interested in reflecting on the way in which capitalism has destroyed or attempts to undermine the memories linked to the land-territory in Andalgalá (Catamarca, Argentina) and show some of the multiple ways of defending life that have been deployed in the province of Catamarca since the 1990s.*

*As part of the methodological process, we adopted critical qualitative research methodologies (Torres Carrillo, 2014) such as workshops and in-depth interviews with subjects from Andalgalá whose individual and collective memories are intertwined with the defense of life.*

*We propose to think about these processes, from the perspective of the subject who has autonomy as a project (Sandoval Álvarez, 2016) in line with ways of narrating history from below (Torres Carrillo, 2017) and from the territories (Valiente, 2021) to show the multiple ways of experiencing space and problematizing our ways of doing research.*

*The memories shared here, understood not in the abstract but as the production of knowledge that is inherent to the experiences of the subjects, are indications that memories play a key role in confronting violence, strengthening our brotherhood and thinking about other life horizons.*

### **Key words**

Andalgalá. Defense of life. Memory. Subjects. Territory.

### **Introducción**

Desde hace 500 años, los territorios latinoamericanos son protagonistas de dinámicas globales que tensionan nuestras formas de hacer la vida a partir de un acelerado y avasallante modelo de acumulación por desposesión<sup>1</sup> (Harvey, 2004). Con el renovado impulso extractivista de las últimas décadas, el sentido destructivo y explotador de la lógica capitalista sigue vigente. Las empresas megaminerías además de enriquecerse con lo extraído, generan destrucción de las principales fuentes de agua, desplazan economías regionales, generan tensiones, fracturas sociales y reprimen con violencia los cuerpos<sup>2</sup>.

Andalgalá, localidad del noroeste catamarqueño, no ha escapado a este contexto y desde hace más de dos décadas resiste de múltiples formas a la instalación de proyectos de megaminería<sup>3</sup>. Para dar cuenta de estas dinámicas, nos proponemos reflexionar sobre la manera en que el capitalismo ha destruido o intenta socavar las memorias vinculadas con el territorio en Andalgalá (Catamarca, Argentina) y algunas de las múltiples formas de defender la vida que se vienen desplegando en el territorio catamarqueño.

Abordaremos estos procesos desde autores que ensayan formas de investigar centradas en los sujetos (Sandoval Álvarez, 2016; Torres Carrillo, 2017; Valiente, 2021) y desde el diálogo con sujetos de Andalgalá que nos inspiran a problematizar las realidades que construimos.

Consideramos que el avance de la frontera mercantil (Moore, 2020) no solo socaba la tierra mineralizada (pues, la tierra es mucho más que minerales con valor para el capital) sino que destruye nuestros vínculos con la tierra, entendiendo la tierra no en términos económicos-productivos sino como el sujeto vivo que configura el territorio como espacio de vida.

Cabe aclarar que el presente trabajo surge en el marco de la tesis doctoral en geografía de una de las autoras y del Proyecto de Innovación y Transferencia 2021 (PI+T) “Cuerpos, memorias y conocimientos. Producción de materiales didácticos y muestras sobre las memorias del

---

<sup>1</sup> Las dinámicas generadas por los proyectos mineros de gran escala que tienen lugar en el país y el mundo, son definidas por el geógrafo David Harvey (2004) como procesos de “Acumulación por desposesión”, término que surge de la reformulación del concepto de acumulación primitiva u originaria de Karl Marx. Para este último, la acumulación primitiva suponía una serie de procesos no pacíficos, tales como: “la mercantilización y privatización de la tierra y la expulsión por la fuerza de las poblaciones campesinas; la conversión de varios tipos de derechos de propiedad (...) en derechos de propiedad privada exclusivos; la supresión del acceso a bienes comunales; la mercantilización de la fuerza de trabajo (...)”; etcétera (Harvey, 2004, p. 116).

<sup>2</sup> Que incluye entre otros aspectos, la dimensión psíquica de la subjetividad.

<sup>3</sup> En 1997, en consonancia con la Reforma del Estado, inicia en la provincia de Catamarca la explotación de Bajo de la Alumbrera, la primera mina a cielo abierto y a gran escala de la Argentina. La instalación de este proyecto implicó una usina de promesas vinculadas con el desarrollo y progreso de los pueblos cercanos a la mina. A los pocos años de iniciada la explotación megaminería, el descontento por las promesas incumplidas, dan inicio a un persistente movimiento de resistencia (y no por ello, homogéneo) contra la megaminería en la localidad de Andalgalá. A pesar de no existir la licencia social para la actividad megaminería en Andalgalá, en abril de 2021, se inician los trabajos de exploración avanzada en el yacimiento Agua Rica (en adelante proyecto MARA) a tan solo 15km de Andalgalá. Este hecho generó una serie de manifestaciones masivas y legítimas contra la empresa Yamana Gold y la sede del partido político oficialista. Inmediatamente, se desatan violentos allanamientos y detenciones hacia vecinos asamblearios y sus familias, además de registrarse diversos hostigamientos y abusos policiales a otros ciudadanos. Para más información, consulte: Fernández, D., Abbondanza, S. y Berthea, J. (2023). “Experiencias de lucha desde la cotidianidad y la memoria territorial en Andalgalá (Catamarca, Argentina)”. En Sandoval Palacios, J.M., Schweitzer, A. y Martínez Estrada, L. (Coords.) (2023) Expansión del capital transnacional. Desarrollo y resistencias.

territorio de Andalgalá” (Universidad Nacional de Catamarca) en articulación con el Grupo de Estudios “Espacios Cotidianos y Memorias<sup>4</sup> y el espacio creado bajo la forma Seminario<sup>5</sup>. Desde estos espacios, analizamos y discutimos cómo el capitalismo convierte a los territorios de vida en espacios de muerte para la reproducción del capital, contexto en el que se desenvuelve la vida de los sujetos de Andalgalá, en la provincia de Catamarca.

De este modo, nuestro aquí y ahora, nos posiciona contra las distintas versiones de extractivismo avasallante que no es solo económico, sino también ontológico y epistémico (Grosfoguel, 2016) y en la búsqueda de esos elementos no pensados que permitan dar cuenta de esa experiencia territorial desde los sujetos y su hacer cotidiano.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, organizamos el trabajo en cuatro apartados:

En primer lugar, daremos cuenta del planteamiento teórico-epistemológico y metodológico de nuestra propuesta autoreflexiva. En un segundo momento, nos detendremos particularmente en aquellas memorias vinculadas con el saqueo y la destrucción de vínculos con el territorio entendido como espacio de vida, disputado y en tensión (Mañano Fernandes, 2005; Giarraca, N. et al., 2006). En el tercer apartado, develaremos algunas de las múltiples formas de defensa de la vida, esto es, maneras de resistir/sobrevivir al despojo de la memoria, de la historia, de los saberes ancestrales y de otros espacios cotidianos. A modo de cierre, compartiremos nuestras primeras reflexiones sobre la importancia de la memoria territorial como herramienta de lucha en Andalgalá y sobre nuestro quehacer investigativo frente a la violencia del extractivismo científico presente en nuestros días.

### **Haciendo camino desde el pensar de los sujetos y su territorio**

Partimos de entender que la investigación no es un ejercicio inocente (Tuhiwai Smith, 2016), sino una decisión política, un modo de producción de conocimientos, un acto de creación y libertad. Desde esta perspectiva, y como plantea Yasnaya Elena Aguilar, integrante del colectivo indígena Mixe, elegir a los interlocutores con quienes vamos a conversar es en sí mismo, un acto político, epistémico y ético (Sandoval Álvarez, 2021). ¿Quiénes son nuestros interlocutores? ¿Qué sujetos están involucrados en el tejido de este texto? ¿Cómo nos involucramos como sujetas investigadoras? A partir de estas preguntas, nos proponemos compartir experiencias que surgieron del encuentro con sujetos de Andalgalá, quienes nos interpelan desde sus experiencias de lucha en defensa de la vida. Nos interesa recuperar sus narrativas como una manera de revalorizar saberes y rescatar otras historias vividas, generalmente despreciadas por el sujeto del capital (del Estado y las empresas megaminerías) y en las que podemos apreciar formas propias de hacer la resistencia desde la memoria y la cotidianidad.

Desde el propósito de problematizar nuestro quehacer investigativo, el mexicano Sandoval Álvarez, basado en el epistemólogo chileno Hugo Zemelman (Zemelman y Valencia, 1990), nos

---

<sup>4</sup> El Grupo de estudio se constituye como un espacio de discusión sobre nuestros modos de hacer investigación, entre quienes integramos inicialmente el Proyecto de Investigación Interdisciplinario (PII): “La colonialidad de la naturaleza en espacios periféricos del capitalismo global. La producción de conocimientos otros como prácticas de re-existencia en Andalgalá” (2019-2021), bajo la coordinación de la Dra. Silvia Valiente. Acreditado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Catamarca.

<sup>5</sup> La forma Seminario es un espacio no formal de acompañamiento, de construcción colectiva, integrado por sujetos andalgalenses y no andalgalenses quienes durante el 2022 nos reunimos a problematizar sobre lo que acontece en los territorios atravesados por la megaminería (pero no exclusivamente). Se trata de una manera de ensayar una forma de investigar centrado en el sujeto pero también, una manera de generar productos diversos de difusión para las comunidades. Esta propuesta fue tomada de la experiencia de Rafael Sandoval Álvarez en la conformación del Seminario Permanente en México entre los años 2006 y 2011. Para más información, véase: Sandoval Álvarez, R. (2019). *Cuaderno de metodología y pensamiento crítico. Pensar crítico y la forma seminario en la metodología de la investigación*. Universidad de Guadalajara.

propone pensar desde la perspectiva del sujeto (y no sobre el sujeto)<sup>6</sup> que tiene la autonomía como proyecto. Desde tal perspectiva se entiende que sujeto, conocimiento y realidad se transforman e implican mutuamente en el proceso de investigación, y que lo metodológico, lejos de quedar subordinado al despliegue de ciertos métodos y técnicas, está directamente implicado en la problematización.

Posicionarnos desde las metodologías críticas cualitativas (Torres Carrillo, 2014) caracterizadas por la centralidad en el sujeto y la subjetividad, exige desplazarnos desde la supuesta objetividad hacia la reflexividad en los procesos colectivos de construcción de conocimientos. En este sentido, Sandoval Álvarez (2019) propone ejercitar la reflexividad crítica sobre la práctica investigativa para un “hacer-pensante”.

La reflexividad, noción adoptada y popularizada por el pensador francés Pierre Bourdieu (Baranger, 2018), es dar cuenta de qué se hace, cómo y con quiénes, haciendo consciente nuestras crisis y rupturas en relación con la producción de conocimientos. En este proceso, nuestros conocimientos se ven interpelados por el vínculo que estamos estableciendo. La reflexividad también implica una reflexión epistemológica, entendida como actividad constante y creadora que se renueva continuamente y que intenta dar cuenta de las dificultades que enfrentamos como conocedores (Vasilachis de Gialdino, 2019). La reflexividad implica, no sólo una reflexión sobre aspectos de nuestra vida sino sobre el proceso de conocimiento, atravesado e implicado por la afectividad, pues razón y emoción son inseparables en el acto de crear.

Partimos de reconocer que un sujeto social nunca es un sujeto en abstracto. En este sentido, tomamos los aportes de la “epistemología del presente potencial” desarrollada por Hugo Zemelman para entender los sujetos sociales como condensadores de historicidad y valorando su potencialidad contenida en el presente para la concreción de futuros posibles (Zemelman y Valencia, 1990). La dimensión histórica es clave en esta perspectiva, al igual que el vínculo sujeto-subjetividad para pensar la constitución de los andalgalenses como sujetos políticos y no simples receptores de políticas y violencias. Desde esta perspectiva, asumimos: “(...) que somos un sujeto entre una pluralidad de sujetos singulares y colectivos, que constituimos al sujeto social, y participamos del conocimiento socialmente construido” (Sandoval Álvarez y Salcido Serrano, 2016, p. 18).

Si bien tendemos a asociar la criticidad con una escuela de pensamiento como la Escuela de Teoría Crítica de Frankfurt, Torres Carrillo (2019) nos propone reconocer el pensar crítico en diversos modos de sentir, pensar y actuar de colectivos sociales (y en sujetos no organizados, añadimos) que resisten a situaciones que consideran indignas e injustas. Estas actitudes, posiciones y acciones no solo se dirigen contra las políticas hegemónicas (del Estado y de las empresas megaminerías) sino que también se constituyen en respuestas creativas que promueven otros lugares de enunciación, vínculos y sentidos de vida.

Con respecto a este punto, nos preguntamos: ¿Estamos en condiciones de estudiar desde la perspectiva del sujeto? ¿Hemos construido relaciones de afinidad con los sujetos de nuestras investigaciones? ¿Por qué y para qué escribir sobre Andalgala y desde Andalgala? ¿Qué tipo de vínculo nos une con Andalgala y su gente? ¿Qué nos pasa como sujetas en relación con la situación de urgencia que vive Andalgala y todos los pueblos amenazados por la megaminería? ¿Quiénes somos y desde dónde escribimos?

Queda claro que, para pensar desde el sujeto de Andalgala, nuestro sujeto de investigación será desde donde piensa el mundo, sujetos capaces de desplegar preguntas, pensar, tensionar y tensionarnos, incomodar e incomodarnos, en oposición al pensamiento sin sujetos, despojado de sus realidades, contradicciones, subjetividades, sentimientos y saberes.

A diferencia de otras miradas que también ponen atención en el vínculo sujeto-sujeto, Sandoval Álvarez propone pensar desde la perspectiva del sujeto que busca la autonomía como proyecto, exigencia que solo es posible si somos parte del sujeto. Siendo que una de las autoras de este

---

<sup>6</sup> Incluso añade que “(...) aún caemos en la tentación de seguir haciendo investigación *sobre* otros sujetos, a pesar de que nos hacemos ilusiones de que la hacemos *junto con ellos*” (Sandoval Álvarez, 2021, p. 16. *Cursiva en el original*).

trabajo (Jorgelina) no es andalgalense ni catamarqueña, nos preguntamos: ¿Es posible ser parte del sujeto de Andalgalá habitando otros espacios geográficos? El pensador mexicano, nos plantea que podemos construir una relación de afinidad y confianza para ser parte del sujeto pero solo en el sentido de reconocernos en su forma de luchar desde donde estamos/somos.

Asimismo, las lecturas realizadas sobre el habitar las fronteras de las disciplinas, el encubrimiento de los sujetos y el pensar desde los territorios (Valiente, 2022, 2021a, 2021b, 2020) nos llevan a problematizar nuestro lugar como investigadoras y nuestra relación con otros, reconociéndonos como sujetos en el proceso de investigación. En este sentido, una de las autoras de este trabajo (Daniela) forma parte de la resistencia contra la megaminería en Andalgalá, lo que nos permite aproximarnos a la realidad desde el sujeto que lucha desde su territorio, evitando problematizar la resistencia en abstracto.

Cabe aclarar que para la elaboración de este trabajo revisitamos entrevistas realizadas a sujetos de Andalgalá en el marco de la formación de grado y posgrado de una de las autoras de este trabajo, y de los proyectos de investigación de los que hemos integrado desde 2011. Algunas conversaciones se han realizado de manera presencial durante el periodo 2012-2021 y en los dos últimos años de forma virtual mediante videollamadas y comunicación telefónica. También recuperamos algunas problematizaciones y reflexiones que surgieron en el Grupo de Estudios (2020-2021) y en el espacio creado bajo la forma Seminario (2022). Por cuestiones de espacio, en el presente trabajo compartiremos solo algunas de las experiencias y problematizaciones<sup>7</sup>, surgidas lo largo de más de 10 años de trabajo en Andalgalá para seguir pensar nuestros territorios desde una mirada crítica y reflexiva de la realidad.

### **Memorias de saqueo y destrucción**

En el presente apartado, nos detendremos particularmente en aquellas memorias desplegadas por sujetos de Andalgalá que aluden a vínculos que el capitalismo ha socavado o intenta aniquilar de manera silenciosa, a través de un modo de sometimiento que, como un velo ideológico, nos dificulta captar la dinámica avasallante del capital, la cual implica explotación, dominación, despojo, desprecio, represión y afectación en los cuerpos.

En este sentido, nos preguntamos: ¿De qué maneras el capitalismo destruye nuestras memorias en un contexto de imposición de una lógica que desprecia la vida y sobrevalora el dinero, el consumo, la idea de “progreso” a cualquier costo? ¿Cómo “sentimos las memorias” las autoras de este trabajo?

Las memorias, son entendidas aquí no como simples relatos románticos y nostálgicos sobre el pasado sino como herramientas de reflexión y prácticas conflictivas que incluyen además, memorias en tensión frente a las múltiples valoraciones de lo que acontece en el espacio. Dichas memorias permiten sumergirnos en los entramados más desconocidos de nuestras herencias sociales (Gili, 2020) y aflorar los pasados múltiples que no siempre quedan evidenciados en la cultura material.

Entendemos de este modo las memorias en plural y muchas veces en tensión, en tanto pueden disputarse sentidos diferentes en torno a lo que acontece. Las memorias están en la vida, laten, se alimentan, son dinámicas y se renuevan. En este sentido nos preguntamos: ¿Qué recuerdan las diferentes generaciones? ¿Por qué es importante recordar? ¿Por qué indagar en las memorias? ¿Por qué se marginan? ¿Cuáles son esas memorias poco contadas?

Iniciando este recorrido por memorias de saqueo y destrucción de vínculos con la tierra, nos cuentan que, hasta hace unos años en Andalgalá, los canales de agua irrigaban y se bifurcaban en acequias que atravesaban todo el pueblo. Urbano, un octogenario andalgalense, miembro fundador de la Asamblea “Vecinos Autoconvocados por la Vida”, nos mostraba en 2012 una fotografía como testimonio de un paisaje que hoy solo existe en su memoria:

Ahí había miles de álamos puestos cada dos metros. El intendente de acá (en ese momento José Perea) aceptó una propuesta de las empresas mineras y le dijo que iban a tapar los

---

<sup>7</sup> Las problematizaciones que surgieron en el seno de los grupos de trabajo (en el marco de proyectos de investigación y la modalidad Seminario), se presentan aquí en forma de interrogantes. Por cuestiones de espacio, muchas de las respuestas a los mismos, serán desplegadas en próximos trabajos.

canales para que no tiren basura (...). Dentro de ese canal grande han construido otro más chico y lo taparon entonces no tienen de dónde tomar agua las plantas, se secan y después los talaron así como hoy lo ven ustedes. O sea que, algo criminal. (Urbano, comunicación personal, 03 de febrero de 2012)

Daniela, autora de este trabajo, nos cuenta que el tapado de canales “no solo implicó una merma de agua y que un montón de árboles se secan, sino que se perdió el lugar de juegos de muchos niños y con los que nosotros crecimos”. Las acequias no solo eran obras construidas para conducir el agua de consumo y de riego, sino también espacios de recreación que se fueron desmantelando: “en el canal se iba a pescar mojarritas, se refrescaba en el verano” y aún hoy cuando escasea el agua y hace calor los andalgalenses concurren a esos pocos canales que quedan abiertos. Para Daniela, el cierre de los canales “también implica clausurar conocimientos, historias, modos de jugar, modos de vincularse con el espacio y con los otros” (Daniela, comunicación colectiva, 13 de abril de 2022). ¿Qué memorias se tejen alrededor del agua del río y de los canales? Daniela considera que hay un manejo perverso en el control del agua de riego y de consumo humano por parte de las autoridades estatales, no solo con el tapado y la reducción de canales, sino también con el uso que hace el Proyecto minero MARA<sup>8</sup> y sus pretensiones de instalar una escombrera en las nacientes del río Choya. “Esta problemática se hace sentir sobre todo en verano cuando falta el agua para consumo humano, cuando muchas plantas mueren por su escasez, cuando muchas familias ven morir su finquita, sus ciruelos, sus membrillos” (Daniela, comunicación colectiva, 13 de abril de 2022). Actualmente, el controvertido tapado de canales continúa. Estas obras se reactivaron en Choya y Potrero de la mano de la empresa MARA, sin mencionar el fuerte conflicto entre vecinos que esto desató en la comunidad de Choya<sup>9</sup>.

En este mismo sentido, León, uno de los miembros fundadores de la asamblea “Vecinos autoconvocados por la vida” y gran cantautor que tiene Andalgalá<sup>10</sup>, no olvida mencionar la “amputación” de las principales actividades económico-productivas de la provincia como eran la vitivinicultura, la exportación de carne a Inglaterra y de ganado a países vecinos. Para León, destruir las economías regionales fue la estrategia del Estado para empobrecer a los pueblos y generar una dependencia con la minería: “¡Nos obligan a ser un pueblo minero!”, insiste (León, comunicación telefónica, 19 de mayo de 2020). Desde su perspectiva, las familias andalgalenses siempre vivieron de la ganadería y del trabajo en las fincas, no así de la minería. Frente a este testimonio, Daniela (autora de este trabajo) se pregunta: ¿Por qué la gente no habla de lo que se producía antes? ¿Por qué hay historias que no se cuentan?

En relación al desplazamiento de las economías regionales y las memorias del territorio, durante un taller realizado en el Instituto de Enseñanza Superior (IES) de Andalgalá, estudiantes y docentes del profesorado de Geografía comentaban que, si bien el suelo es muy bueno para producir membrillo, los campos están abandonados o vendidos para loteo, “para la construcción de cualquier cosa menos para seguir produciendo”. Los sujetos denuncian la ausencia de inversiones destinadas hacia las actividades tradicionales de la región; la falta de transmisión de saberes vinculados al trabajo con la tierra; la escasez y/o mala distribución del agua; entre otras problemáticas. También destacaron la escasez de bibliografía existente sobre

---

<sup>8</sup> El Proyecto integrado MARA (Minera Agua Rica-Alumbrera) se constituyó formalmente en julio de 2021 e integra el yacimiento minero Agua Rica con la infraestructura de Alumbrera. Según su blog, el Proyecto MARA producirá cobre, molibdeno, oro y plata, y es operado por las empresas de capitales extranjeros Yamana Gold con una participación accionaria del 56,25%, Glencore International y Newmont con el 25% y el 18,75% de las acciones (El Esquiú, 2021). Actualmente, vecinos y vecinas de Andalgalá exigen que bajen las máquinas del cerro, que dejen de violar sus derechos vulnerados desde hace más de una década y expresan que en su pueblo no hay licencia social para la megaminería.

<sup>9</sup> Para más información consulte: Proyecto Mara. (18 de febrero de 2022). Andalgalá: mejora en la infraestructura de riego de Choya. <https://www.proyectomara.com.ar/andalgala-mejora-en-la-infraestructura-de-riego-de-choya/>.

<sup>10</sup> Sus letras de canciones expresan la lucha heredada de los grandes líderes calchaquíes que resistieron en estos valles como Felipe Varela, Juan Chelemín, Juan Calchaquí, entre otros.

la historia local y la necesidad de recuperar saberes ancestrales y memorias que están siendo socavadas por el relato moderno-occidental<sup>11</sup> (I.E.S Andalgalá, 2019).

Otras memorias de destrucción, se vinculan con las divisiones sociales en el pueblo. En 2012, un empleado de comercio reflexionaba: “Qué nos divida una empresa o una actividad minera es el caos más grande que ha pasado en el pueblo” (Javier, comunicación personal, 03 de febrero de 2012). Algunos andalgalenses sostienen que desde que se instaló la megaminería, Andalgalá se dividió y enfrentó, experimentando una grieta profunda. Daniela se pregunta: ¿Realmente vivimos en una grieta o esa idea forma parte de un imaginario creado por los “de arriba”? (Daniela, comunicación colectiva, 13 de abril de 2022).

En 2010 el diario El Ancasti publicó lo siguiente:

Según una encuesta realizada recientemente por una prestigiosa consultora nacional, en Andalgalá, siete de cada diez ciudadanos, está en contra de las explotaciones mineras (...). La resistencia a la minería, palpable en todo el territorio provincial, es más intensa en los departamentos del oeste, donde están los yacimientos de mayor envergadura (...). (Redaf, 2010)

Si 7 de cada 10 personas en Andalgalá están en contra de las empresas mineras ¿quiénes son la mayoría? ¿Por qué nos sentimos solos y desamparados frente a esa situación? ¿Qué nos duele? ¿Cuál es el miedo? (Patricia, comunicación colectiva, 13 de abril de 2022).

En relación con ello, una preocupación que surgió en el marco del Seminario fue en torno a los sujetos de Andalgalá que no se involucran con la lucha y viven sus vidas como si no pasara nada. ¿Qué pasará cuando la explotación de Agua Rica comience? ¿Nos vamos a ir a vivir a otro lado? ¿Por qué seguimos eligiendo estar acá? ¿Por qué algunas comunidades reaccionan y otras no? ¿Por qué nos sentimos solos si la defensa debiera ser de todos? ¿Por qué esa aparente pasividad? ¿Por qué hay gente que calla? ¿Qué hace falta para que la gente reaccione? ¿Es más sencillo emocionalmente pensar que nada está pasando? ¿Será una forma de resistencia pasiva frente al miedo? ¿Cómo luchar contra el temor? ¿Cómo se puede luchar contra la destrucción de esas partes afectivas/emocionales? ¿Quién sufre el agotamiento y el desgaste? ¿Cómo salvar esas relaciones entre hermanos y hermanas que se han roto? ¿Nos interesa el otro?

Otra de las pérdidas que aparecen en las narrativas de los sujetos (particularmente en adultos mayores), ha sido el desmantelamiento del ferrocarril, considerado para toda una generación “el motor del pueblo” e incluso el dinamizador de las economías regionales, como recuerda León. Esa pérdida no se valora solo en términos económicos-productivos sino especialmente afectivos: “Yo estudié en Buenos Aires cuando era chico y no me olvido de mis viajes en tren a Buenos Aires... entonces todo eso uno lleva y lo abraza en el alma” (León, comunicación personal, 14 de julio de 2017)<sup>12</sup>. Algunos andalgalenses también recuerdan que en la década del cuarenta (Siglo XX), cuando el gobierno nacional impulsó la Tejeduría Doméstica Nacional, las telas confeccionadas en los hogares de Andalgalá y la región eran comercializadas a través del tren<sup>13</sup>. Paradójicamente una de las promesas no cumplidas de la empresa minera Bajo la Alumbra ha sido la reactivación del ferrocarril.

---

<sup>11</sup> Las modalidades de despojo en términos de memoria histórica, puede observarse también en ciertas decisiones que impactan en la oferta educativa de los Institutos de Enseñanza Superior (IES) y por ende, en la dinámica del lugar. Un docente egresado del I.E.S Andalgalá, nos cuenta que el profesorado de historia ya no funciona desde hace más de 10 años ya que la carrera fue reemplazada por otras. Dentro de la oferta académica, una de las últimas propuestas incorporadas ha sido la Tecnicatura Superior en Procesos Mineros.

<sup>12</sup> Entrevista realizada durante el trabajo de campo en el marco del Grupo de Reciente Formación con Tutores (2016-2018), proyecto de investigación radicado en el Ministerio de Ciencia y Tecnología de la Provincia de Córdoba y del cual una de las autoras ha participado en carácter de colaboradora. Julio de 2017.

<sup>13</sup> A partir de 1940, el gobierno nacional impulsó la actividad textil a través de la Corporación Argentina de la Tejeduría Doméstica en el Noroeste Argentino (NOA). Se dictaron cursos para formar tejedoras y se entregaron telares en Capital, Santa María, Tinogasta y Andalgalá. Se distribuían los rolos (carreteles) que contenían los hilos y se retiraban las telas en dos carros tirados con mulas. En esa época, Tejeduría era la fuente de ingreso económico más importante de Andalgalá. Se producían envases para cereales,

Otras narrativas aluden al despoblamiento de parajes rurales cercanos a la mina. Tal es el caso de Vis Vis<sup>14</sup> que se halla a pocos kilómetros del yacimiento Bajo de la Alumbreira (hoy en etapa de cierre) cuya cuenca hídrica homónima se encuentra afectada por las filtraciones de su dique de colas. Prácticamente no existen registros en la web sobre dicho asentamiento. Sin embargo, a través del trabajo final de Daniela y de nuestra experiencia en el lugar, sabemos que el acceso a Vis Vis “(...) es restringido debido a las condiciones del camino. Se accede a pie o a caballo por el lecho del río, en vehículo, solo en invierno previo acondicionamiento del camino con máquinas topadoras” (Fernández, 2019, p. 56. En nota al pie). Un docente andalgalense nos contaba: Vis Vis está desierto, incluso la escuela de Vis Vis se cerró hace muchos años atrás y se vino para acá (Amanao)<sup>15</sup>. Cada vez están bajando más. Ya es un pueblo fantasma y Capillitas también (...) (Damián, comunicación personal, 02 de mayo de 2019).

Ineludiblemente, la cancelación de espacios e historias en Andalgalá<sup>16</sup> no se inaugura a partir de la implantación de la megaminería, sin embargo, con el inicio de la explotación de Bajo de la Alumbreira la destrucción de los vínculos con la tierra se agudizó. Los sujetos denuncian, cómo la lógica de acumulación de capital destruye formas de relación con la tierra, ligados no solo a economías regionales (vitivinicultura, ganadería, minería tradicional, etcétera) sino también con historias y memorias ligadas a ese espacio de vida. En las narrativas también se ponen en juego representaciones vinculadas con la fuerza de los saberes “de antes” en relación con la construcción de canales de agua<sup>17</sup> y la pérdida de vínculos no solo entre hermanos y hermanas de Andalgalá sino también con otras formas de vida no humanas asociadas a los cerros y su entorno.

Aflora en estas narrativas, la necesidad de mostrar, contar y nombrar aquello que nos han hecho desvincular. El capitalismo depredador busca romper la relación que los sujetos mantienen con su tierra. Serán precisamente esos vínculos los que habrá que cuidar y proteger. Estos relatos, nos desplazaron hacia otros interrogantes vinculados con los entramados territoriales, la pertenencia, los desplazamientos y las memorias: ¿Cómo los sujetos de Andalgalá sobreviven al despojo de la historia, de los saberes ancestrales, de la tierra? Interrogante que seguiremos desandando en el próximo apartado.

### **Defender la vida desde el territorio y la memoria**

¿Cuáles son las formas de resistir/sobrevivir al despojo de la memoria, de los saberes ancestrales y de otros espacios cotidianos? Partimos de entender la defensa de la vida como prácticas que no se construyen exclusivamente desde espacios asamblearios, sino que abarcan acciones y sujetos diversos, con distintas maneras de combatir el despojo y con diferente consciencia de ello (Berthea, Jiménez y Valiente, 2021). Se trata de sujetos que despliegan modos propios de pensar, sentir, relacionarse con el espacio, concebir el tiempo y organizar sus vidas

---

prendas de vestir, alfombras y ponchos, entre otros productos. En 1961 comienza a decaer el comercio del algodón principalmente por el aumento del precio de la materia prima. Al cerrarse Tejeduría, quedaron 5000 familias sin trabajo textil en todo el NOA (Balsa, 2022).

<sup>14</sup> El paraje se encuentra a más de 40 km de Andalgalá y forma parte del distrito Amanao (Departamento Andalgalá). En cuanto a la cantidad de población no hay registros oficiales. Algunos comentan que en el asentamiento solo queda una familia y otros afirman que el único poblador que reside allí es don Gómez.

<sup>15</sup> Distrito perteneciente al municipio de Andalgalá.

<sup>16</sup> En una de las reuniones del equipo, Daniela mencionó el tema de la negritud y la historia de su bisabuela mulata como memorias que se silencian en Andalgalá. En trabajos anteriores, hemos mencionado como relatos poco frecuentes en las entrevistas o talleres, aquellas memorias vinculadas con el abandono de las usinas hidroeléctricas, el levantamiento de “Tejeduría” (la fábrica de tejidos de hilo), las prácticas vinculadas con la algarroba, la movilización de la población ante el posible cierre de la sucursal del Banco Nación en la década del sesenta (siglo XX), entre otras memorias. Para ampliar sobre este tema consulte: Valiente, S. y Berthea, J. (2019). La activación de la memoria colectiva como base de las resistencias actuales. *Religación*, 4 (13), 83-97.

<sup>17</sup> “Cuando no había tantos ingenieros, pero eran más ingenieros los que sabían hacer las cosas” (Urbano, comunicación personal, 03 de febrero de 2012).

que entran en tensión con otras lógicas de reproducción impuestas por el Estado y las empresas megaminerías.

A partir del encuentro con los sujetos de Andalgalá, podemos valorar diferentes formas de nombrar la defensa de la tierra-territorio (como la expresión “cerrorista” que emerge al calor de las asambleas) y pensar cómo la megaminería ha impactado en el lenguaje cotidiano de los andalgalenses. Antes de la década del noventa, no formaban parte de la cotidianeidad expresiones como Andalgalá de pie, Andalgalá resiste, lucha y resistencia, dignidad, sobrevivencia, extractivismo, ecocidio, bien común, territorio, entre otras nociones e ideas.

Los sujetos sobreviven y resisten por un vivir digno desde la música reviviendo la lucha de nuestros líderes calchaquíes, pero también desde el muralismo, la poesía, el no olvido, el marchar, el lenguaje propio, el dar testimonio de lo que pasa<sup>18</sup>. A pesar del dolor y del cansancio Andalgalá es un pueblo diverso que decididamente se niega a desaparecer, como así lo expresan en cada “Caminata por la vida”<sup>19</sup>.

En este trabajo sostenemos que se presentan también otras formas de defender la tierra, menos visibles en los medios de comunicación, y que se vinculan con prácticas religiosas como el peregrinar. Los misachicos son celebraciones religiosas que se organizan año a año, generalmente “en lugares en los que la migración ha generado una creciente despoblación, haciendo que estas celebraciones sean un elemento de importante reencuentro entre las familias y sus lugares de origen” (Fernández, 2019, p. 62). En el peregrinar, caminan colectivamente, atravesando a pie o a caballo cerros, cañadas, valles y ríos con las imágenes de los santos y santas, enarbolando banderas y acompañando el desplazamiento con música. Estas fiestas incluyen no solo la peregrinación de fieles sino también el desarrollo de complejas prácticas como rituales religiosos, la activación de memorias familiares y la reactualización de vínculos territoriales.

Estas y otras experiencias vinculadas con los misachicos nos llevan a preguntarnos: ¿Por qué los sujetos se van de su tierra? ¿Por qué regresan? ¿Cuándo se van? ¿Con quiénes? ¿Son desplazamientos forzados? ¿Quiénes son los responsables? ¿Cuándo se da la posibilidad de regresar? Evidentemente desplazarse no siempre es una elección en términos de libertad, de ahí la necesidad de indagar qué es lo que nos lleva a tomar la decisión de migrar.

En el caso particular de Vis Vis, la gente peregrina cada año a pesar de ser un “paisaje deshabitado”, “un pueblo fantasma” para los de afuera. Nos preguntamos ¿Dónde habitan esos sujetos? ¿Por qué se fueron? ¿El peregrinaje constituye también una forma de defender el territorio? El extractivismo no pudo romper con una práctica que lleva casi un siglo en Vis Vis, aun cuando los caminos están empedrados y borrados por las crecidas.

A pesar de las diferentes trayectorias de vida de los sujetos aquí en diálogo (Damián, Daniela, Javier, León, Patricia y Urbano, entre otros), todos comparten el arraigo a la tierra y la defensa de la vida, en contraste con las lógicas de acumulación de capital que no establecen un vínculo de pertenencia con el territorio. En sus relatos, también cobran protagonismo los modos de vincularse con seres humanos, no humanos, santos y demonios (y más) donde todo está integrado. En este sentido, Arturo Escobar nos confirma la importancia que reviste en nuestras tierras la consideración de la dimensión ontológica del conflicto, en tanto “los territorios son constituyentes de sus propios sujetos, de manera que si le quitan su territorio esos pueblos desaparecen como grupos identitarios” (Escobar, 2015, p. 33).

---

<sup>18</sup> Estamos pensando en Martín, León y Pipo Cecenarro (músicos); Eliana, Corcho, Luchi Guerrero y Walter Mansilla (muralistas y artistas plásticos); Patricia Álvarez, Pascual Ramos, Rosa Guillermina Chayle de Gómez (literatura); entre otros artesanos, dulceras de Andalgalá y pequeños productores.

<sup>19</sup> Desde el año 2010 se realizan las “Caminatas por la vida” que hasta la fecha ya llevan más de 700. Las caminatas se realizan cada sábado alrededor de la plaza principal, bajo el lema “El agua y la vida no se negocian”. El punto de encuentro es la plaza 9 de julio, en el mástil que los autoconvocados han denominado “la dignidad”. Allí, cantan el Himno Nacional Argentino, comparten novedades de la semana vinculadas con la lucha, proyectan videos y nunca faltan las palabras alusivas de algún asambleario. Luego, acompañados por el sonido de tambores, recorren las calles que rodean la plaza con la bandera nacional, la whipala y pancartas con diferentes leyendas.

La lucha es mucho más que el reclamo por la tierra. El extractivismo como uno de los dispositivos más visibles del capitalismo, destruye el territorio como espacio de vida, alegría y dignidad<sup>20</sup>. ¿Qué podemos hacer al respecto? ¿De qué manera podemos conectar con la tierra-territorio? Un grupo de jóvenes que llevan adelante la iniciativa “Andalgalá en senderos”<sup>21</sup>, invitan a sus vecinos y vecinas a conocer y vivir el territorio con el cuerpo, a conocer sus plantas, sus animales, a transitar sendas cargadas de historia y sensaciones. Una hermosa manera de resistir reconociendo, sintiendo y valorando nuestra conexión con los demás seres. A través de las memorias del territorio, apreciamos en los sujetos un pensar crítico no solo por la mirada reflexiva que tienen sobre la realidad, sino principalmente, por las prácticas de ruptura que despliegan (a veces sin ser conscientes de ello) frente a las decisiones impuestas por parte del Estado y las empresas megaminerías. Desde sus diversos contextos, no solo describen, sino que denuncian y confrontan el orden existente, dando cuenta de sus luchas individuales y colectivas contra el saqueo, la destrucción y la defensa de la vida desde la memoria, la pertenencia y la dignidad. Sus testimonios nos posibilitan entender que el pensar crítico no se aprecia solo en las universidades, sino que también se construye desde diversos espacios, prácticas y sujetos no académicos como nos plantean los pensadores aquí citados (Sandoval Álvarez, Torres Carrillo, Valiente, entre otros) y que también mostramos en el marco de nuestras investigaciones y grupo de estudios.

### **Algunas reflexiones para seguir pensando**

“Si el río se seca, se seca la memoria. Si la minera destruye nuestro espacio, destruye lo que somos” (Daniela, comunicación colectiva, 19 de octubre de 2021).

A largo de estos años, hemos podido apreciar en Andalgalá narrativas de sujetos que tienen y expresan sus propias categorías de pensamiento; que sienten la necesidad de “hacer algo” para dignificar su vida; que combaten el despojo de la memoria y de los vínculos construidos con la tierra de diversas maneras, desde prácticas religiosas, desde líderes calchaquíes, etcétera. Quizás es momento de pensar estos procesos en términos de desterritorialización, de expulsión y destrucción de los territorios reconociendo la energía de sujetos que se reinventan de múltiples formas para develar con esperanza, otras formas de existencia.

En relación a la práctica investigativa, Daniela se pregunta: ¿Por qué elegimos estudiar Andalgalá? ¿Quiénes son ellos que eligen estudiar sobre nosotros, los andalgalenses? ¿Quién es el otro? ¿Qué significa para ellos el sujeto de Andalgalá? Nuestra compañera problematiza nuestro lugar como académicos cuando argumenta:

Necesitamos que los científicos, los pensadores, también sean protagonistas de nuestras luchas y no simples relatores de nuestros padecimientos y rebeldías o meros narradores de memorias y eventos. Necesitamos que la resistencia también permee la emocionalidad, la reflexión y el quehacer académico, estando también la autonomía en los marcos teóricos, en las distintas propuestas metodológicas y propuestas de investigación. (Daniela, comunicación colectiva, 19 de octubre de 2021)

---

<sup>20</sup> En este sentido, Daniela insiste en la necesidad de empezar a contar el impacto psicológico y emocional que tiene la megaminería y que nadie lo cuenta: Las aficciones, las angustias, las preocupaciones, los ataques de pánico, las depresiones como síntoma del cansancio, “porque estamos emocionalmente devastados” (Daniela, comunicación colectiva, 13 de abril de 2022).

<sup>21</sup> Para más información consulte su sitio en redes sociales: Andalgalá en senderos. Facebook. [https://www.facebook.com/p/Andalgal%C3%A1-en-senderos100064044240053/?paipv=0&eav=AfZAErm00jkeV0Mck9vRdM72JLx8zLMIQhcutZw2AIAG1YuN-VTxV0Qz9CR8kFfAxLI&\\_rdr](https://www.facebook.com/p/Andalgal%C3%A1-en-senderos100064044240053/?paipv=0&eav=AfZAErm00jkeV0Mck9vRdM72JLx8zLMIQhcutZw2AIAG1YuN-VTxV0Qz9CR8kFfAxLI&_rdr)

Queda claro que no somos sujetos abstractos; que no todos los que defienden su tierra se manifiestan en contra de la megaminería; ni todos los que viven en Andalgalá son sujetos que luchan por la emancipación y la autonomía en relación al estado y al capital<sup>22</sup>.

Nos preguntamos, además: ¿Qué otros vínculos nos han saqueado? Indudablemente, nos han robado la práctica de recordar, de emocionarnos, de vincularnos, de mirarnos, de escucharnos y de pensar críticamente.

A través del “andar y desandar” intentamos desmontar un modelo de existencia que nos destruye y que se nos impone como la única opción posible y deseable. A partir de allí, la invitación consiste en “desmarcarnos” y “hacer camino” hacia otras formas de relación (otras formas de mirar, de sentir, de hacer, de convivir) con la alteridad. ¿Cómo nos vinculamos con los otros sin reproducir la violencia del extractivismo científico? ¿Cómo combinamos nuestros trabajos remunerados con las actividades urgentes de la vida cotidiana que nos amarran y sujetan? ¿Cómo acomodarnos a las nuevas actividades para poder ocuparnos de lo urgente y prioritario como es la defensa de la tierra? ¿Cómo construimos el lazo con la tierra, con el espacio de vida? Como dijo alguna vez Valiente (2022), no hay manuales, pero hay indicios para hacer el camino.

Creemos que las memorias, tanto individuales como colectivas, son de particular relevancia en tanto los relatos e interpretaciones del pasado proveen de sentido al presente y permiten definir un horizonte de posibilidades para la acción.

Se espera que este trabajo, aún en construcción, permita abrir espacios para el diálogo intergeneracional sobre las decisiones que se toman sobre nuestros territorios; evidenciar cómo la lucha por la tierra y las memorias están vinculadas a la cotidianeidad de los sujetos; valorar la historicidad del espacio, rescatando del olvido los conocimientos que desestabilizan visiones únicas sobre el territorio y que pueden proyectar un presente diferente basado en la propia herencia; y problematizar nuestra matriz colonial que impacta en los modos de dar sentido al pasado-presente, para repensar nuestros territorios desde la centralidad de la vida.

## **Bibliografía**

- Álvarez, P. (2022). *Un canto para el cordero que van a matar*. El Guadal Editora.
- Balsa, C. (2022). *Tejeduría Doméstica Nacional con origen catamarqueño. En memoria de los tejedores fuerteños*. Ediciones Color S.A.
- Baranger, D. (2018). Notas sobre la noción de reflexividad en sociología y en la obra de Bourdieu. En Piovani, J. y Terra, L. (coord.), *¿Condenados a la reflexividad? Apuntes para repensar el proceso de investigación social*. (págs. 22-51). CLACSO. Editorial Biblos.
- Berteá, J., Jiménez, N. y Valiente, S. (9-10 de septiembre de 2021). *Múltiples maneras de entender y experimentar la resistencia*. II Jornadas de Geografía de la UNPA. Universidad nacional de la Patagonia Austral, Río Gallegos, Argentina.
- Escobar, A. (2015). Territorios de diferencia: la ontología política de los “derechos al territorio”. *Cuadernos de Antropología Social*, 25-38, <http://www.scielo.org.ar/pdf/cas/n41/n41a02.pdf>
- Harvey, D (2004). *El nuevo imperialismo*. Akal.
- Fernández, D. (2019). *Entre “atadas” y “desatadas”*. En *el transitar de los misachicos. Andalgalá-Catamarca*. [Tesis de licenciatura no publicada]. Escuela de Arqueología. Universidad Nacional de Catamarca.
- Fernández, D., Abbondanza, S. y Berteá, J. (2023). Experiencias de lucha desde la cotidianidad y la memoria territorial en Andalgalá (Catamarca, Argentina). En Sandoval Palacios, J.M., Schweitzer, A. y Martínez Estrada, L. (Coords.), *Expansión del capital transnacional. Desarrollo y resistencias*. (págs. 337-364). CLACSO.

---

<sup>22</sup> Al respecto, sugerimos la lectura del texto: Valiente, S. (2022). La construcción del hábitat de los sujetos de Andalgalá. ¿En los bordes o más allá del Estado y del capital? *Análisis*, 54(100), 1-24.

- Gili, M.L. (2020). Nociones sobre la patrimonialización de la cultura. En Achilli, C. G. Russo y E. Zandrino (comp.), *Historia de Villa María y la región*. (págs. 225-236). El Mensu.
- Giarracca, N., Montenegro, J., Comelli, M., García Guerreiro, L., Petz, M., Wahren, J., Mançano Fernandes, B. (2006). *Cuando el territorio es la vida: la experiencia de los sin tierra en Brasil*. Antropofagia.
- Grosfoguel, R. (2016). Del «extractivismo económico» al «extractivismo epistémico» y al «extractivismo ontológico»: una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo. *Tabula Rasa*. (24), 123-143. <http://www.revistatabularasa.org/numero-24/06grosfoguel.pdf>
- Mançano Fernandes, B. (2005). Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. *Revista Nera* 8(6), 14-34. <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1460/1436>
- Moore, J. (2020). El auge de la ecología-mundo capitalista. Las fronteras mercantiles en el auge y la decadencia de la apropiación máxima (parte II). En Navarro, M. y Machado Aráoz, H. (Comps.), *La trama de la vida en los umbrales del Capitaloceno. El pensamiento de Jason W. Moore*. (págs.183-196). Bajo Tierra A.C.
- Sandoval Álvarez, R. (2019). *Cuaderno de metodología y pensamiento crítico. Pensar crítico y la forma seminario en la metodología de la investigación*. Universidad de Guadalajara.
- Sandoval Álvarez, R. (2021). *El sujeto como estrategia de su propia metodología de investigación. Contra el anexionismo metodológico*. Universidad de Guadalajara.
- Salcido Serrano, R. y Sandoval Álvarez, R. (2016). *El problema y el sujeto en la investigación. Metodología y epistemología crítica*. Universidad de Guadalajara.
- Torres Carrillo, A. (2003). Pasados hegemónicos, memorias colectivas e historias subalternas. En Walsh, C. (Ed.), *Estudios culturales latinoamericanos retos desde y sobre la región andina*. Quito, (págs. 197-214). Universidad Andina Simón Bolívar / Abya-Yala.
- Torres Carrillo, A. (2014). La producción de conocimiento desde la investigación crítica. *Revista Nómadas*, 40, 68-83.
- Torres carrillo, A. (2019). Pensar crítico y producción de conocimiento desde prácticas de transformación social. *REALIS*, 9 (01), 217-243.
- Tuhiwai Smith, L. (2016). *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. Lom.
- Valiente, S. (2022). La construcción del hábitat de los sujetos de Andalgalá. ¿En los bordes o más allá del Estado y del capital? *Análisis*, 54 (100), 1-24.
- \_\_\_\_\_ (2021a). Pensar desde el territorio el tránsito hacia otras epistemes. *Estudios Socioterritoriales. Revista de Geografía*, (29), 1-16.
- \_\_\_\_\_ (2021b). Encubrimiento del sujeto y memoria del territorio en contextos de despojo. *Vínculos. Revista de Sociología. Análisis y Opinión*, 12 (18), 119-152.
- \_\_\_\_\_ (2020). *Habitar las fronteras del pensar desde la cotidianeidad y la memoria*. Editorial Científica Universitaria. Universidad Nacional de Catamarca.
- Valiente, S. y Berteá, J. (2019). La activación de la memoria colectiva como base de las resistencias actuales. *Religación*, 4 (13), 83-97.
- Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2019). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Zemelman, H., y Valencia, G. (1990). Los sujetos sociales, una propuesta de análisis. *Acta sociológica*, 3(2), 89-104.

### **Conversaciones/Encuentros/Talleres**

- Comunicación personal (en Andalgalá): Urbano, 03 de febrero de 2012; León, 14 de julio de 2017; Damián, 02 de mayo de 2019; Javier, 03 de febrero de 2012.
- Comunicación telefónica: León, 19 de mayo de 2020.
- Comunicación colectiva (por videollamada): Daniela, 19 de octubre de 2021; 13 de abril de 2022.
- Comunicación colectiva (por videollamada): Patricia, 13 de abril de 2022.

Taller en el Instituto de Enseñanza Superior: I.E.S, Andalgalá, 02 de mayo de 2019.

### **Sitios web**

Andalgalá en senderos. Facebook. [https://www.facebook.com/p/Andalgal%C3%A1-en-senderos100064044240053/?paipv=0&eav=AfZAErm00jkEVoMck9vRdM72JLx8zLMlQhcutZw2AIAG1YuN-VTxV0Qz9CR8kFfAxLI&\\_rdr](https://www.facebook.com/p/Andalgal%C3%A1-en-senderos100064044240053/?paipv=0&eav=AfZAErm00jkEVoMck9vRdM72JLx8zLMlQhcutZw2AIAG1YuN-VTxV0Qz9CR8kFfAxLI&_rdr)

El Esquiú. (30 de julio de 2021). Nació el Proyecto Integrado MARA. <https://www.infomara.com.ar/proyecto-mara-mineria-sustentable-en-catamarca/>

Aranda, D. (23 de noviembre de 2010). 7 de cada 10 personas de las provincias mineras se opone a esta actividad: Rechazo a la minería a cielo abierto. Redaf. Red agroforestal Chaco Argentina. <https://redaf.org.ar/7-de-cada-10-personas-de-las-provincias-mineras-se-opone-a-esta-actividad-rechazo-a-la-mineria-a-cielo-abierto/>.

Proyecto Mara. (18 de febrero de 2022). Andalgalá: mejora en la infraestructura de riego de Choya. <https://www.proyectomara.com.ar/andalgala-mejora-en-la-infraestructura-de-riego-de-choya/>.

## SÓLO ENTRE TODOS SABEMOS TODO

### **Silvia Carina Valiente**

Instituto Regional de Estudios Socioculturales (IRES; Conicet/UNCA). Escuela de Arqueología.  
Universidad Nacional de Catamarca (EDA-UNCA)  
svaliente@unca.edu.ar

### **Rafael Sandoval Álvarez**

Departamento de Sociología. Universidad de Guadalajara. SIN Nivel II  
rafaelsandoval57@yahoo.com

### **Resumen**

El objetivo de esta comunicación es presentar una experiencia en curso que tiene como finalidad la construcción de una comunidad de aprendizaje a nivel de los integrantes de proyectos de investigación nucleados en el “Grupo de Estudios sobre espacios cotidianos y memorias”. A través de este espacio hemos intentando hacer propia la metodología de inspiración zapatista del caminar preguntando, con todas las distancias entre la propuesta original y nuestro humilde ejercicio, bajo el precepto de “solo entre todos sabemos todo”. En complementariedad con pensadores de la región, desde el grupo de estudios nos formaríamos para reconocer y explicar la realidad en movimiento, para expresarlo de manera sintética. Como grupo nos propusimos abrir-desarmar-deconstruir certidumbres/comodidades y pensar que se puede estar de otra manera, con autonomía política, económica, pero también afectiva, de pensamiento, siempre desde la condición de cada quien. Como resultado de ese transitar, varios escritos y un libro colectivo se lograron producto de los encuentros; no obstante, debilidades se evidenciaron y se puso en duda la sostenibilidad del grupo. Por tal, en esta oportunidad pondremos a consideración las dificultades que ha encontrado esta apuesta y las posibilidades a futuro, incluyendo entre ellas, la autodisolución como posibilidad, dadas las dificultades reales de configurarse como tal.

### **Palabras-clave**

Caminar preguntando. Comunidad de aprendizaje. Grupo de Estudios

### **Abstract**

*The objective of this communication is to present an ongoing experience that aims to build a learning community at the level of the members of research projects grouped in the “Study Group on Everyday Spaces and Memories.” Through this space we have tried to make the Zapatista-inspired methodology of walking asking questions our own, with all the distances between the original proposal and our humble exercise, under the precept that “only together we know everything.” In complementarity with thinkers from the region, from the study group we would train to recognize and explain reality in movement, to express it synthetically. As a group we proposed to open-disarm-deconstruct certainties/comforts and think that it is possible to be in a different way, with political, economic, but also emotional, thought autonomy, always from the condition of each person. As a result of this journey, several writings were achieved as a result of the meetings and a collective book; However, weaknesses were evident and the group's sustainability was questioned. Therefore, on this occasion we will consider the difficulties that*

*this bet has encountered and the possibilities for the future, including among them, self-dissolution as a possibility, given the real difficulties of configuring itself as such.*

### **Key words**

*Walk asking. Learning community. Study Group*

### **Puntos de partida para el encuentro**

El contexto de pandemia significó un parate y redefinición de las cosas que hasta entonces hacíamos en el plano de la investigación. Por entonces, nos habíamos configurado con un proyecto acreditado como un grupo de investigación de reciente formación. Esa fue la opción que encontramos dentro de las propuestas de la Secretaría de Investigación y Posgrado de la universidad para presentar el proyecto de investigación y comenzar a caminar.

“Todo era incipiente. Desde mi inserción en la universidad hasta el inicio de los vínculos entre los autores de este escrito. Pero pronto nos fuimos encontrando e invitando a otros para ser parte de un proyecto de investigación. El mismo había sido presentado en 2019 y aprobado en el último tercio del año, con lo cual se pondría en marcha en 2020” (autora 1)

El entusiasmo quedó inhibido por el COVID-19 y marchamos ese año en la virtualidad, procurando sostener una agenda de reuniones, lecturas y discusiones de trabajo, en suma, para dar cuenta de los objetivos del proyecto. En el inicio de ese caminar, vimos la necesidad de conocernos, en tanto que los integrantes del equipo no nos conocíamos de manera presencial entre todos; tampoco teníamos proximidad física. No obstante, la tecnología nos acercó y los diferentes integrantes asumieron formar parte del espacio.

Como puntos de partida nos encontramos en sintonía al cuestionar que la autoridad para conocer no está centrada en nosotros, asumiendo que no existe un sentido único de verdad, siendo vigilantes de no imponer nuestro sentido en la disputa de sentidos sobre la realidad.

Reconocimos que no pocas veces ese ser imperial moderno-occidental habitaba en nosotros, y desde allí nos vinculábamos con la realidad pretendiendo conocer y construir conocimiento. Entonces, uno de los primeros pasos fue realizar ejercicios de reflexividad autocrítica (no en el sentido narcisista), precisar nuestra perspectiva teórico-metodológica (desde donde) y ético-política (para que y contra quien), y cómo cada quien se iba situando en la práctica de investigación y conocimiento.

En este encontrarnos y comenzarnos a conocer, reconocimos la incapacidad de pensar la realidad en movimiento, en constante creación, porque estábamos formateados para pensar lo pasado, lo instituido, y nos costaba pensar lo que estaba dándose para proyectar-pensar el futuro. Entonces, nuestros esfuerzos tendían a centrarse en enfrentar la desmemoria y no construir posibilidades de futuro. Dicho esto, comenzamos a movernos entre la certidumbre y la incertidumbre en el acto de conocer, echando por la borda ideas que fijan el conocimiento a determinados sujetos y situaciones específicas.

### **Entre la certidumbre y la incertidumbre**

Las lecturas propuestas en el marco del proyecto tenían un común denominador: la incertidumbre. Tanto Wallerstein (1996) como Vera (2003) y otros tantos, reconocen que conocer y explicar la realidad está mediada por la incertidumbre, y ella pone en tela de juicio los criterios con los que expertos evalúan a otros en sus producciones científicas, y toda esa

cuestión de métricas que se parece a la ciencia ficción, entendible para pocos, pero hecha y definida por muchos.

En convivencia con estos criterios que se nos aplican cada vez que somos evaluados, es decir, cada vez que presentamos un proyecto, una publicación, etc., en el marco del proyecto de investigación nos fortalecimos compartiendo respuestas y formas de accionar ante el escenario que nos contiene.

No bastaba entonces con cuestionar el lugar de la ciencia como la única legitimadora del conocimiento-saber, sino que era necesario habilitar otros espacios que nos pongan en sintonía con otro razonamiento, como los generados en el último tercio del siglo XX, el pasaje de la década del '60 al '70, de la mano de quienes marcaron una ruptura a partir de la inclusión en la academia de los grupos ignorados.

Quizás en nuestro tiempo "grupos invisibilizados" sea de las expresiones más escuchadas, como también los llamados "colectivos"; pero vale recordar que ese clima revisionista-deconstructivo viene de la mano del rechazo o ataque al universalismo y al determinismo (ataque a la mecánica de Newton y a los supuesto teóricos que había tomado la ciencia), y abrió paso a posturas que van descentrando el esquema epistemológico sujeto-objeto para dar paso al esquema sujeto-sujeto. En ese desplazamiento, posturas inter, multi y transdisciplinarias, como nos muestra Wallerstein a inicios de este siglo con las ciencias de la complejidad y los estudios culturales, , no lograron inventar una nueva epistemología. Seguimos atrapados en esquemas dualistas cartesianos.

Esa idea de incertidumbre fue recuperada por la Comisión de Gulbenkian (Wallerstein, 1996) y en producciones sucesivas (como la obra de finales de los '90 *Abrir las Ciencias Sociales* y otras afines escritas por teóricos decoloniales); y al parecer, en este devenir, sigue funcionando nuestra cabeza con la lógica de producir certezas, de mostrar evidencias, pero sin preocuparnos tanto por incorporar la dimensión histórica, aislándonos del mundo en que vivimos, aislando tales experiencias como si fuésemos tan originales o únicos. Vera (2003) tiene claridad al decir que las experiencias no son totalmente nuestras, sino que hay experiencias -y agregamos, palabras y pensamientos-, que nos preceden. Somos apenas un eslabón en el devenir del espacio-tiempo. En ese incorporar la dimensión histórica, Vera hace pensar en la importancia de la imaginación, de lo desconocido, y también sobre cómo se construye una narrativa a partir de palabras y pensamientos que viajan en la búsqueda de sentido.

Algo de esto procuramos movilizar en las reuniones del equipo de investigación realizadas en el marco del proyecto acreditado, convocando esos saberes que los diferentes integrantes tenían y que daban cuenta de que no había una única certidumbre. Mas bien, en esa búsqueda de sentido, había mucha incertidumbre. Y el autor masculino de este escrito nos recordaba que la única certidumbre que tenemos es que somos mortales; y bueno, ante tal afirmación, personas de fe cristiana podrían rebatir eso diciendo "vivimos con la esperanza de la vida eterna, porque Dios eligió venir a la tierra y presentarse en forma humana y no como una paloma, ángel o lo que fuere. Nos mostró la evidencia de la resurrección. Sabemos que resucitó, pero nadie sabe dónde está, donde vive". Esto último viene a cuenta de mostrar las certidumbre-incertidumbres que nos constituyen, y del horizonte utópico que nos sostiene.

En resumen, movernos en un esquema de certidumbre-incertidumbre en torno a lo que pensamos y proyectamos, sostenemos es viable. Así como adentrarnos a conocer, inventar, imaginar y experimentar esa libertad que no tiene límites. Desde esas ideas pensamos en configurarnos como una comunidad de aprendizaje constituyendo otro espacio que no sea el equipo de investigación que tiene una fecha de inicio y final, sino, desde una estructura más flexible, como puede ser la de un grupo de estudio donde sus integrantes entran y salen en

función de sus necesidades, intereses, pero con la responsabilidad de sostener el espacio. Así fue propuesto en noviembre de 2020 el Grupo de Estudios sobre Espacios Cotidianos y Memorias bajo el precepto de “sólo entre todos sabemos todo”, y se le dio una inserción institucional.

### **Precepto: Sólo entre todos sabemos todo**

Cuando decimos que *sólo entre todos sabemos todo* aludimos a una vieja forma de decir de sujetos sociales, sobre todo de pueblos indígenas u originarios puntualmente de México, de la región de Chiapas, que tienen formas discursivas diferentes pero que en el contenido de esta idea coinciden respecto de cómo se configura el conocimiento, pues consideran que es socialmente construido. Es decir que *solo entre todos saben todo*.

Este precepto es epistemológico y se complementa con otro: *todo tiene que ver con todo*. Este segundo precepto epistemológico y ético, alude a que la realidad no está fragmentada, incluyendo aquí a los sujetos vivos no humanos, y a que al momento de querer conocerla exige entenderla como totalidad concreta, ciertamente compleja pero articulada.

Esto contrasta con la forma en que se ha dado en los últimos doscientos años la fragmentación y separación del conocimiento histórico-social entre las disciplinas de las llamadas ciencias sociales y en lo que se ha considerado burdamente como saberes expertos. Ello, por supuesto, se ha dado en las universidades.

Ahora bien, advertimos que es una forma discursiva que se conserva aún en la cosmovisión de muchos pueblos indígenas, sin embargo consideramos que es así para cualquier sujeto social, de cualquier cultura y época que haya experimentado la conciencia de la necesidad de saber y la necesidad de conciencia, en tanto está implicada la dimensión de la subjetividad que es imprescindible para crear un saber, todo lo cual inicia en edad temprana, cuando *sabemos tantas cosas pero no sabemos que las sabemos*, porque cada vez van siendo reprimidos dichos saberes y por tanto pasados al inconsciente.

Veamos una serie de consideraciones al respecto. Estas están pensadas a partir de reconocer elementos comunes en las epístemes o formas de establecer la *relación entre realidad-sujeto-conocimiento*, es decir, en la forma en que se da el proceso de conocer la realidad, y como en ello deviene también la auto-transformación como sujetos (independientemente del tipo de sujeto social de que se trate y de la geografía y cosmovisión en la que se sitúa). Es decir, reconocer cómo se manifiesta la creación y re-actualización de saberes que se transmiten entre generaciones. Además, aquí se implica el dar cuenta de cómo se despliega el *imaginario social instituyente*<sup>1</sup> y con ello *el sentido común* que subyace en él. Por tanto, la creación de pensamiento y conocimiento no resulta de una simple repetición de saberes-teorías heredadas, sino de la capacidad de crear lo inédito que deriva del imaginario radical<sup>2</sup> de los sujetos.

---

<sup>1</sup> Imaginario social instituyente es la posición (en el colectivo anónimo y por éste) de un magma de significaciones imaginarias, y de instituciones que las portan y las transmiten. Es el modo de presentificación de la imaginación radical en el conjunto, produciendo significaciones que la psique no podría producir por sí sola sin el colectivo. Instancia de creación del modo de una sociedad, dado que instituye las significaciones que produce un determinado mundo (griego, romano, incaico, etc.) llevando a la emergencia de representaciones, afectos y acciones propios del mismo. Se debe diferenciar del término "imaginario social" que habitualmente circula, y que es sinónimo de representaciones sociales. (Glosario alojado en la página web <http://www.magma-net.com.ar/>).

<sup>2</sup> Imaginación radical: capacidad de la psique de crear un flujo constante de representaciones, deseos y afectos. Es radical, en tanto es fuente de creación. Esta noción se diferencia de toda idea de la

Veamos estas consideraciones:

1. Reconocer la realidad más allá de lo evidente, no tiene nada que ver con esa profesión imposible de educar-enseñar. Aquí está implicada la ignorancia de procesos que pueden ayudar a explicarnos la complejidad de la realidad para poder entenderla.

Por ejemplo es muy extendida la ignorancia sobre el saber que explica cómo se reproduce el magma de significaciones sociales imaginarias<sup>3</sup> que configuran el sentido de la vida y el Imaginario social instituido capitalista, y cómo desde la primera infancia se implanta y luego pasa de la educación de la familia a la escuela durante décadas, y conforme a la forma en que somos escolarizados y hemos aprendido a repetir las teorías heredadas y a no aprender a pensar, se ignora o se desprecia que eso solo es posible problematizando, cuestionando y criticando siempre en todo momento, para luego estar en condiciones de una autoreflexividad crítica y una autocrítica reflexiva.

2. Existe una *forma en común de desplegar el imaginario, el pensar y la capacidad de reflexividad crítica de la práctica y por tanto de creación y producción de conocimientos*, independientemente de que los contenidos y significados de dichos conocimientos sean diferentes en su imagen, en su formas de expresión y aunque se enuncien con conceptos diferentes, es decir, aunque tengamos diferencias en dichas epistemes y formas cognitivas de concebir la vida, sobre todo si comparamos lo que ha devenido con los procesos de colonización y dominación.

3. La configuración de la subjetividad<sup>4</sup> y las relaciones intersubjetivas desde la primera infancia y su impacto en la dimensión psíquica de la subjetividad, que es el espacio implicado en el proceso de conocer la realidad, nos lleva a la significación imaginaria social que se contiene en lo que se desplegará como relación sujeto-realidad y que se conoce como la relación originaria libidinal en la que se sustituye el cuerpo por un representante al que se le deposita dicha representación del objeto del deseo y de la satisfacción originaria, es decir la

---

imaginación como señuelo, engaño, etc., para acentuar la poiesis, la creación. Es la característica central de la psique: lo que es, es producido por la imaginación radical. Ésta hace surgir representaciones ex-nihilo, de la nada, que no están en lugar de nada, ni son delegadas de nadie. Implica creación, y no solo repetición, o combinaciones sobre una cantidad predeterminada y finita de representaciones. La psique tiende a interrumpir este flujo de imaginación radical, debido a las demandas de socialización (Glosario alojado en la página web <http://www.magma-net.com.ar>).

<sup>3</sup> Significaciones sociales imaginarias. Expresión de la imaginación radical de los sujetos. Hay significaciones centrales (la de Dios, por ejemplo), que no tienen referente, que son referente de otras que son secundarias, las instituyen. No son necesariamente explícitas, ni son lo que los individuos se representan, aunque dan lugar a las representaciones, afectos y acciones típicos de una sociedad. Son lo que forman a los individuos sociales. Es imposible explicar cómo emergen: son creación. El campo sociohistórico se caracteriza esencialmente por significaciones imaginarias sociales, las que deben encarnarse en las instituciones. No pueden ser explicadas por parámetros lógicos. A partir de ellas se originan representaciones, afectos y actos. El mundo capitalista, por ejemplo, contiene significaciones a partir de las cuales se originan determinadas representaciones: ligadas a lo empresarial, los cálculos económicos, lo financiero; con afectos que las acompañan: la avidez por la posesión, la ganancia, la acumulación; y actos que le son propios (Glosario alojado en la página web <http://www.magma-net.com.ar/>).

<sup>4</sup> Consideramos a la Subjetividad como el despliegue del flujo social del hacer de los sujetos el cual se expresa y expresa lo que la configura en sus diferentes dimensiones: la dimensión psíquica, la histórico-social, la antropológica-cultural, la biológica, es decir en tanto sujetos bio-psico-social-históricos que somos.

sustitución del sujeto (pecho de la madre) por el objeto (chupón de plástico<sup>5</sup>), cuestión que exige reconocer los procesos de narcisismo originario. Me refiero a la primera experiencia en que el sujeto experimenta un proceso de transformación de la relación sujeto-objeto, a propósito del proceso de socialización, a costa de la sublimación de las pulsiones psíquicas<sup>6</sup>.

4. Así, pensar el problema teniendo como referente la relación que un sujeto tiene consigo mismo y con los demás sujetos, asumiendo como telón de fondo el *principio de realidad*<sup>7</sup> y su *narcisismo primario*<sup>8</sup> que se despliegan para poder socializarse y no permanecer en un pensamiento mágico de omnipotencia y que advierte que es propio de la “omnipotencia mágica del pensamiento, el gesto y la palabra que caracteriza tanto a los salvajes como a los psicóticos” o que Freud señala como el desplazamiento de una “libido de los objetos u objetual dirigida hacia uno mismo o hacia los objetos en el sentido más amplio: personas, cosas o acciones, reales o fantaseadas” (Jappe, 2019:88).

5. El problema de cómo se construye el conocimiento abarca diferentes aspectos; está por ejemplo la cuestión de la exigencia del pensamiento crítico, así como el problema de la dimensión de la subjetividad que está implicada en dicho proceso y que exige reconocer los dinanismos y mecanismos psíquicos que intervienen en el acontecer del pensar; además de un tercer aspecto que exige reconocer que se involucran también preceptos ético-políticos y epistémico, y no sólo posturas ideológicas que se disfrazan de epistemologías alternativas con el pretexto de la crítica a lo que conceptúan como la transmodernidad, lo cual pasa por alto una cuestión fundamental: la pérdida del hacer un pensamiento crítico y la proliferación del pensamiento débil.

6. Abordar la problemática de cómo los propios sujetos producen conocimiento si bien es una cuestión epistemológica, implica saber que dicho conocimiento se crea desde su cotidianidad, que prácticamente ejercen y concretan debido a la *necesidad* de contar con un *pensamiento histórico*, que es de donde se despliega su *pensamiento político concreto* que es

---

<sup>5</sup> Es solo un simple ejemplo de esta sustitución, pero debe saberse que hay muchos ejemplos al respecto de esta separación-fragmentación.

<sup>6</sup> Véase *Pulsiones del yo* ahí se proporciona lo necesario para entender lo que significa la investidura libidinal de los objetos que sustituyen al órgano del cuerpo del otro sujeto del que dependemos en los primeros años de vida. (Laplanche y Pontalis, 1983).

<sup>7</sup> Principio de Realidad. Uno de los dos principios que, según Freud (año), rigen el funcionamiento mental. Forma un par con el principio del placer, al cual modifica: en la medida en que logra imponerse como principio regulador, la búsqueda de la satisfacción ya no se efectúa por los caminos más cortos, sino mediante rodeos, y aplaza su resultado en función de las condiciones impuestas por el mundo exterior. Considerado desde el punto de vista económico, el principio de realidad corresponde a una transformación de la energía libre en *energía ligada*; desde el punto de vista tópico, caracteriza esencialmente el sistema preconscious-consciente; desde el punto de vista dinámico, el psicoanálisis intenta basar el principio de realidad sobre cierto tipo de energía pulsional que se hallaría más especialmente al servicio del yo (Laplanche y Pontalis, 1983).

<sup>8</sup> Narcisismo primario. Designa un estado precoz en el que el niño catexiza toda su libido sobre sí mismo. El narcisismo secundario designa una vuelta sobre el yo de la libido, retirada de sus catexis objetuales. El concepto de narcisismo primario experimenta variaciones extremas de uno a otro autor. Se trata aquí de definir una fase hipotética de la libido infantil, y las divergencias existentes se refieren, de un modo complejo, a la descripción de dicho estado, a su situación cronológica y, para algunos autores, incluso a su existencia. Para Freud (año), el narcisismo primario designa, de un modo general, el primer narcisismo, el del niño que se toma a sí mismo como objeto de amor antes de elegir objetos exteriores. Tal estado correspondería a la creencia del niño en la omnipotencia de sus pensamientos (Laplanche y Pontalis, 1983).

con el que enfrentan la realidad de su contexto que en los últimos siglos ha sido de resistencia y lucha contra la colonización, el despojo de sus territorios y la explotación y dominio que ha traído el sujeto social capitalista. Y es en este contexto histórico-social, como se da la necesidad de pensar, que se despliega en un tipo antropológico de *pensar epistémico*.

Con estas consideraciones, decimos que en todas las epistemes y vida de los seres humanos, independientemente de la cultura en la que hayan nacido (es decir, independientemente de su historia, creencias ancestrales, hábitos, etc.) tienen en común la *capacidad de creación, el placer por saber y la necesidad de conocer*, de manera que las formas de desplegar su *pensamiento e imaginario radical*, es lo propio de la realidad psíquica de todo ser humano, y resultado del *despliegue de lo histórico social*.<sup>9</sup> Además, podríamos llegar a una primera conclusión: hay elementos comunes en lo que se refiere a la creación de conocimiento en los diferentes sujetos sociales de las diferentes culturas y pueblos del planeta, y con esto también me refiero a la forma como se genera en la realidad psíquica de los sujetos singulares *los despliegues del imaginario radical y del imaginario social instituyente de los sujetos colectivos*. Por supuesto que la experiencia que los seres humanos hemos tenido en la relación con los diferentes sujetos vivos no humanos que han habitado en los diferentes territorios del planeta, ha implicado diferencias debido a los condicionamientos propios y también por los diferentes tipos de clima, geológicos, geográficos, atmosféricos, devenidos en su historia de cambios ambientales, además de las diferentes formas de vida de los seres que han habitado cada territorio.

Luego de los preceptos presentados, analizaremos la experiencia en particular.

### **La comunidad de aprendizaje en embrión**

La búsqueda de sentido entre lo conocido y lo desconocido, imaginar lo no pensado para proyectar una realidad deseable constituida de certezas e indeterminaciones, fueron aspiraciones claras entre los primeros integrantes del proyecto nucleados en el grupo de estudios. Pero el salto entre lo deseable y lo alcanzable, y la sostenibilidad de esa inspiración original comenzaron a ser advertidos por algunos, en particular, los autores de este escrito que fueron quienes motivaron acciones diversas (charlas, encuentro, seminario de formación) a lo largo de estos años (2020-2022)<sup>10</sup> para el sostenimiento y visibilidad del grupo. Se activaron espacios en las redes sociales (facebook, instagram) y eso contribuyó a la difusión de las actividades y dar a conocer el espacio.

Como balance del tiempo transcurrido, si bien se lograron relaciones de afinidad y confianza mediadas por la virtualidad, primero, y luego, en la presencialidad, estas no fueron acompañadas por la formación complementaria para funcionar como tal. Las primeras dificultades se advirtieron en el proyecto de investigación, el cual requería de lecturas y abordajes que de alguna manera -hábil- se diluían en cada reunión, y los abordajes quedaban empobrecidos y atravesados por las múltiples situaciones personales de los integrantes.

No olvidábamos nuestro punto de partida: grupo interdisciplinario de reciente formación, pero resultó difícil superar esa instancia “de reciente formación”, y luego de diez reuniones virtuales sostenidas durante el primer año de proyecto (2020), en mi carácter de directora (la autora de este escrito), decidí suspender las reuniones y dar paso a la escritura. Claro que la virtualidad y la imposibilidad de realizar trabajo de campo fueron limitantes, no quería que esto primase por sobre la posibilidad de crear y escribir, condición que todo proceso de

---

<sup>9</sup> Para apreciar un desglose más amplio de estas ideas se puede leer Sandoval (2018).

<sup>10</sup> Aclaramos que la reflexión que hacemos en este texto corresponde a un periodo de los dos primeros años y se circunscribe a quienes fuimos los integrantes iniciales del Grupo de Estudio.

investigación y conocimiento demanda, y creemos necesario. Así fue que dimos paso a esa tarea y cada integrante escribiría algo relacionado al proyecto para ser integrado al libro que daría cierre al mismo.

Esto se concretó y fue leído por el autor masculino de este escrito como una estrategia para evitar la autodisolución del grupo. Y en esto que todo tiene que ver con todo, se mezclaron los objetivos del proyecto y del grupo de estudios, cuyos límites eran lábiles, y marcaba la diferencia entre ambos, el carácter dinámico y abierto de uno, no sujetado a un proyecto de investigación, a diferencia de lo que es estrictamente este último. Ello llevó a conversar sobre esto y a advertir que el espacio terminaba funcionando más bien como comunidad afectiva que de aprendizaje, asumiendo que en el aprendizaje está contenido el afecto.

Seguramente faltó comunicación entre nosotros sobre lo que se esperaba y esto se debió al exceso de tareas que cada uno enfrenta. Y allí vinieron preguntas tales como ¿quién necesita este espacio?, ¿a quién le sirve?, ¿cómo funciona en realidad y quiénes lo integran?

Era de prever estas preguntas porque movernos entre la certidumbre-incertidumbre implicaba crear un espacio que no está contemplado en los formatos existentes. No era un proyecto de extensión, ni una cátedra libre, sino un intento de configurar un espacio otro-diferente-sin denominación hasta este momento en la universidad, y quisimos darle el nombre de “grupo de estudios sobre...” siguiendo la denominación de equipos consolidados de Latinoamérica, como los que tienen cabida en Colombia, por ejemplo. Si bien se había logrado una fuerte identificación con el espacio, este no fue consecuente con las acciones que implican el sostenimiento del mismo. Comenzamos a advertir relaciones de dependencia que terminaron debilitando el grupo en lugar de fortalecer dicha comunidad.

El reclamo de una mayor participación y determinación en cuanto a decisiones a tomar y acciones a emprender, sumado a la escasa disponibilidad de tiempo para dedicar al grupo y la relación de dependencia con los coordinadores del mismo (autores de este escrito) pusieron en algún momento en duda la continuidad del grupo. Como estrategias de reinención y de potenciar la autonomía de trabajo de los integrantes del mismo, bajo el precepto de *sólo entre todos sabemos todo*, impulsamos en 2023 un Seminario interno abierto a la comunidad<sup>11</sup>, donde conversamos sobre diferentes perspectivas del pensamiento crítico latinoamericano, y cada integrante moderaba una sesión, asumiéndose implicado en el proceso que está compartiendo y no colocado como relator de teorías elaboradas por otros, o simple escuchador y acompañante desde un lugar más pasivo, cómodo y de menor protagonismo. Quizás son pequeños pasos para romper con relaciones de jerarquía y dependencia que de modo inconsciente se cuelan en el funcionamiento del grupo, en que algunos toman más la palabra que otros, algunos proponen acciones y el resto acompaña. Este último aspecto es una de las mayores preocupaciones de los coordinadores y escollos a vencer.

Sostener el seminario es el indicador observable de la manera en que el grupo decide continuar, pero no por capricho, sino por la necesidad de abrir otros espacios en los ámbitos institucionalizados, más flexibles y creativos, menos burocráticos. Nos falta aceptar mecanismos de participación para que las propuestas no surjan siempre de los coordinadores, como arriba anticipamos. Esa pertenencia al Grupo expresada por sus integrantes tiene que corresponderse con iniciativas, con propuestas concretas a fin que podemos acercarnos a la constitución de una comunidad de aprendizaje, todavía como embrión, porque depende lo que hagamos es lo que vendrá. Esa praxis por venir es lo que transforma y crea algo nuevo. “Necesitamos un mundo soñado para descubrir rasgos del mundo real en el que creemos habitar” (Facuse, 2003:152).

---

<sup>11</sup> En esta actividad ya se integraron dos compañeras más al grupo de estudio.

## Conclusión

Recuperando el pensamiento de Feyerabem (Facuse, 2003) acerca de que el conocimiento es fruto del trabajo de las personas y que no es posible definirlo de manera unívoca y definitiva, y que el rol de la ciencia es incorporar a los seres humanos y su subjetividad por sobre la construcción de modelos abstractos comprensibles por un pequeño grupo de expertos, resulta cada vez más necesario abrir, crear y sostener espacios que cohabiten con el institucional, que cada vez nos deja menos tiempo para pensar. A nivel discursivo tenemos muy claro no convertir al sujeto en objeto de conocimiento y dejarnos alterar por el saber del otro, pero ¿cuánto de ello alcanzamos? En el compartimiento de esta pequeña experiencia nos dimos cuenta de la dificultad de hacer efectivo el precepto de *sólo entre todos sabemos todo*, porque tendemos a creer que *pensar es algo que corresponde al campo de la filosofía de la ciencia*.

Antes de finalizar, traemos nuevamente la referencia al libro producto del proceso de investigación donde, coincidimos la mayoría de este grupo, planteamos algunas ideas que vienen bien aquí y dan cuenta de esta problemática que enunciamos bajo la idea que *solo entre todos sabemos todo*, a saber:

a) en la tarea de crear, y estando de acuerdo en que el conocimiento no es propiedad de nadie en particular, se nos presentaba a algunos integrantes del grupo el cuestionamiento de qué hacer cuando otro ha dicho lo que genuinamente le vino en mente, sabiendo también que, como sujetos epocales, se alude al espíritu de los tiempos, en este caso, como sujetos de esta época nuestras preocupaciones remiten a un momento determinado de la historia.

b) El conocimiento es socialmente producido, dicho en general. Por ejemplo, ¿podríamos imaginar lo que sucedería si consideramos una especie de marca registrada a las frases, conceptos o ideas como a cualquier otra mercancía? Sería un gran desgaste y desastre, pues sería como un mercado de las ideas, llegando al extremo de un mercantilismo (que de alguna forma ya existe) en el campo de la ciencia;

c) decir cómo usamos y transmitimos las ideas, conocimientos y saberes en un proceso de enseñanza y escritura. Se debe tener muy presente la exigencia de compartir para que los demás puedan tener acceso a otros textos y autores, y de alguna manera lograr mostrar cómo y con quién nos inspiramos y a quiénes leemos como un simple acto de compartir y socializar información para que los estudiantes puedan acudir y aprender también a reconocer los aportes que otros han creado, conceptualizado con sus formas de decir. Lograr hacer esto no se debe confundir con sólo repetir conceptos y teorías heredadas.

## Bibliografía

- Facuse, M. (2003). Una epistemología pluralista. El anarquismo de la ciencia de Paul Feyerabend. *Cinta moebio* 17: 148-161 [www.moebio.uchile.cl/17/facuse.htm](http://www.moebio.uchile.cl/17/facuse.htm)
- Jappe, A. (2019). *La sociedad autófaga. Capitalismo, desmesura y autodestrucción*. Pepitas. Logroño, España
- Laplanche, J. y Pontalis, J. B. (1983). *Diccionario de Psicoanálisis*. Labor. LParís, Francia
- Sandoval, R. (2018). Pensar como praxis, deseo de reflexionar y placer por saber. En Sandoval, R. (ed.) *Problemas y desafíos de la formación en la metodología de la investigación*. Universidad de Guadalajara.
- Sandoval, R. y Valiente, S. (2022) (Coords.). *Toda Argentina es Andalgalá: Experiencias de investigación y conocimiento*. Universidad de Guadalajara.

Franco, Y. *Magma*. Sitio Web. sobre la obra psicoanalítica, filosófica y política de Cornelius Castoriadis. <https://www.magma-net.com.ar/>

Vera, R. (2003). *Propuestas para el fortalecimiento y multiplicación de centros generadores de saberes locales*. Mimeo.

Wallerstein, I. (1996). *Abrir las ciencias sociales*. Siglo XXI. Ciudad de México, México.

## **Etnografía visual, imagen y construcción de la mirada. La imagen de lo ausente**

**Clara Emilia Aibar**

Escuela de Arqueología

[clara\\_aibar@hotmail.com](mailto:clara_aibar@hotmail.com)

### **Resumen**

Un grupo de bailarines jujeños despliegan entre otras, la danza de la morenada en la plaza Gral. Manuel Belgrano de la ciudad de San Salvador de Jujuy-Argentina. El evento se inscribe en el ciclo Tardes Culturales propuesto por la Dirección de Turismo, dependiente de la Secretaría de Cultura y Turismo de la Municipalidad capitalina. Tal ciclo, tuvo por opción el encuentro entre vecinos y turistas, presentando las distintas danzas de las microrregiones existentes en la provincia, durante las vacaciones invernales hasta la emergencia de la pandemia por COVID19. Las danzas, como expresiones simbólicas, tienen en este caso orígenes coloniales en nuestras tierras, algunas de ellas se vinculan al trabajo de esclavos africanos para la explotación minera en Potosí-Bolivia. Nos centraremos en una de ellas: la morenada. A partir de la historización de esta danza, nos proponemos a través de un espacio de análisis teórico reflexivo, desarraigar la imagen presentada y simulada que los bailarines muestran en un contexto de recreación, sea como representación o presentificación a fin de entender que la imagen, es una imagen viva que da cuenta de los agentes reales participando y la agencia atribuida a las personas y a los objetos que éstas portan.

Palabras-clave

Agencia. Morenada. Presentificación. Representación.

### **Abstract**

A group of dancers from Jujuy, Argentina perform, among others, the morenada dance in the Gral. Manuel Belgrano square in the city of San Salvador de Jujuy. The event is part of the Tardes Culturales cycle, proposed by the Tourism Directorate, dependent on the Ministry of Culture and Tourism of the capital's municipality. The objective of this cycle was to present the different dances of the existing micro-regions in the province to residents and tourists during the winter holidays, until the emergence of the COVID-19 pandemic. The dances, as symbolic expressions, have, in this case, colonial origins in our lands; some of them are linked to the work of African slaves for mining exploitation in Potosí, Bolivia. We will focus on one of them: the morenada. Starting from the historicization of the origin of this dance, we intend, through a space of reflective theoretical analysis, to uproot the presented and simulated image that the dancers show in a context of recreation, whether as representation or presentification, in order to understand that the image is a living image that accounts for the real agents participating in it and the agency attributed to the people and the objects they carry.

Keywords: Agency. Morenada. Presentification. Representation.

### **Introducción**

La intención de escribir este artículo nació en torno a la idea de presentificación (Cirión Q. 1990) en el marco de la etnografía visual que propone un dialogo entre la palabra, la mirada y otros sentidos, permitiéndonos abordar la producción de imágenes como formas de presentación, posibilitándonos dar testimonio de procesos de conocimiento que se dan entre quien observa y lo observado desde la práctica etnográfica.

En lo que hoy es el Estado Plurinacional de Bolivia<sup>1</sup> zonas del oriente, llanos y valles, se fueron poblando de manera forzada por africanos esclavos bajo duras condiciones de trabajo sobre todo en el área minera, cuando a partir de 1547 los españoles descubren el Cerro Rico<sup>2</sup>, ubicado a 4.782mts de altitud de la ciudad de Potosí en Bolivia. “Muy a pesar de que la historia no precisa con claridad si fue significativa la participación africana en la actividad extractiva de la plata, el africano pisa ese inhóspito suelo desde los inicios mismos de la fiebre argentífera” (Angola M. s/f p. 316). De acuerdo a este mismo autor, las condiciones absolutamente involuntarias de servidumbre a la que fueron sometidos los africanos traídos a América del sur, fueron las de un brutal exilio, pensemos en las condiciones climáticas tan distintas de su lugar de origen, a este altiplánico tan frío. Por lo tanto, el escenario de trabajo de estos desarraigados devino más tarde en su representación como danza burlesca a un personaje tan disímil del nativo indígena como del español, para luego confluir en la imagen de recreación en la plaza de Jujuy, a través de un proceso de alterización.

Abordaremos el origen de la danza la morenada<sup>3</sup> de la época colonial indagando sobre esas presencias que funcionan hoy como presentificaciones. Nos valdremos de reflexiones teóricas desde la Antropología Visual sobre esta categoría, así como de agencia y representación; a modo de rescatar del olvido la presencia de los esclavos negros en Potosí. Capturando el todo, nos preguntamos: cuales podrían ser las imágenes del mundo primitivo a partir de esta contemporaneidad, mediatizada por lo que hoy ya es una danza. Aquí es procedente aclarar que el mundo primitivo al que refiero en la pregunta, no es para denotar una expresión negativa o despectiva sino, para dar cuenta al decir de Morgan (1971), acerca de la idea de evolución que ha significado la clasificación sistemática de todos los organismos desde los de menor a los de mayor complejidad, modalidad que ha influido en Morgan como en numerosos investigadores, de tal modo que geólogos, biólogos, zoólogos, arqueólogos y antropólogos han trabajado en el mismo sentido. En fin, para dar cuenta del momento en el que sucedieron los hechos originales que proporcionaron luego el surgimiento de la morenada como danza.

### **Exposición del tema**

Decimos que las imágenes poseen un valor socio-antropológico pues con el paso del tiempo, éstas cobraron fuerza en tanto documento histórico, para luego con la etnografía, hacer de la imagen un medio de indagación y reflexión; al considerarse a estas como artefactos socialmente contruidos, lo que quiere decir que contienen información sobre la sociedad representada. La etnografía visual no significa la inserción de las imágenes en el discurso antropológico como aliadas testimoniales, sino la posibilidad de un acercamiento multisensorial a los contextos, sujetos y objetos de estudio (Arango y Pérez, 2007, p. 133). Ya que las imágenes de los bailarines en la plaza Manuel Belgrano de la provincia de Jujuy (2015) no reproducen exactamente el pasado, es que puede apelarse a la evocación, a la memoria mediante el análisis de categorías, nociones o conceptualizaciones teóricas que nos ayudan a poner en conocimiento propio y ajeno lo que ha ocurrido, lo ausente al mismo tiempo, pensar el estatuto ontológico de la historia de aquellos negros esclavos que, en este caso nos ocupa.

---

<sup>1</sup> En su forma de Estado, de acuerdo con el artículo I de la Constitución Política de 2009, Bolivia es un Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario, libre, independiente, soberano, democrático, intercultural, descentralizado y con autonomías. Bolivia se funda en la pluralidad y el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico, dentro del proceso integrador del país.

<sup>2</sup> El cerro Potosí (19° 37' 8" Sur - 65° 44' 59" Oeste), conocido también como Cerro Rico y en quechua como Sumaj Orcko (Cerro Hermoso), es una montaña ubicada en el departamento de Potosí en el Estado Plurinacional de Bolivia, cuya altitud aproximada es de 4800 metros sobre el nivel del mar.

<sup>3</sup> Danza alto-andina, cuyo origen se remonta a la época colonial inspirada en los africanos como una forma de sátira por parte de los indígenas en aquellos tiempos.

Nuestra preocupación, es considerar el devenir histórico que nos lleva de la representación<sup>4</sup> en el espectáculo para actualizar mediante la presentificación<sup>5</sup>, el pasado de los negros esclavos de la época colonial en las minas de Potosí.

Las imágenes de los bailarines en la plaza de Jujuy, se utilizan a modo de ficción de aquel tiempo colonial pasado que, aunque alterizado se quiere mostrar. Sólo porque algo se nos opone (La Alteridad) nos identificamos, como afirma Jean Pierre Vernat: “No puede existir ninguna conciencia de identidad sin ese otro en el que nos reflejamos y que se opone a nosotros haciéndonos frente. El sí mismo y el otro van de la mano constituyéndose recíprocamente” (García S. s/f, p. 61). Este baile en la actualidad oculta el rostro y los cuerpos dolientes de aquellos negros sometidos a la esclavitud bajo las máscaras coloridas que simulan su tragedia. Por más que el origen de la danza se encuentra bajo debate, lo cierto es que la condición de sufrimiento de los negros esclavos es innegable.

Como expresión exterior aquella situación colonial devino con el correr de los siglos en muestras artísticas y culturales. Como dije antes, el origen de la danza la morenada es discutido, hay quienes afirman que los negros esclavos trabajaron en las minas y en las haciendas, pero Soux busca una hipótesis alternativa por cuanto lo más llamativo de su tesis, es que la danza no se originó con los negros sino con otras identidades provenientes de España, por eso el autor expone una opción a la discusión:

Planteando una hipótesis alternativa que relaciona la daza de la morenada con otros elementos: el culto al Apóstol Santiago y a los Autos Sacramentales y danzas que se hacían en su honor<sup>6</sup>. Esta hipótesis propone que la actual danza de la morenada no emerge de los negros esclavos provenientes de Angola y Senegal –que llegaron a Charca entre los siglos XVII y XVIII y que se ubicaron sobre todo en las haciendas de la coca en las yungas- sino más bien que se relaciona con las danzas de moros y cristianos que se representaban sobre todo en las fiestas de Santiago en España y en toda América colonial. (Soux. 2002 p. 62).

Al ser controversial el origen de la danza la morenada, es que existen distintas líneas de investigación que formulan hipótesis y teorías disimiles, como la que sigue:

Las corrientes más antiguas sostienen que la danza de los morenos tiene su origen en la comunidad africana en Bolivia, en el conocimiento colectivo de los trabajos a los que eran sometidos “los negros”, “los morenos” en su condición de esclavos. La tradición popular sostiene que el andar extenuado y cansado que se manifiesta en la danza se justifica en la actividad de la pisa de uvas y existen registros de que se asocia a los negros con esa labor. Otra hipótesis sostiene, por el contrario, que este andar cansino manifiesto en la danza no tiene que ver con la mencionada labor, sino con la caminata de los esclavos negros hacia las minas en tiempos de la mita y la encomienda. Otra corriente sostiene que su origen es aymara, y toma como referente las comunidades situadas en el altiplano boliviano, en la zona lacustre en el lago Titicaca (Vázquez, 2018, pp. 289-290).

También nos brinda su interpretación el periodista, escritor y poeta Coco Manto, quien a través de una entrevista que le hiciera el folleto digital Bolivia en México afirma lo siguiente:

Más por costumbre que por convicción, se dice que la morenada es la danza ritual de la pisa de uva en el lagar por los negros esclavos en la colonia. Esta versión no tiene más asidero que la suposición o la sospecha. En efecto, la morenada no puede ser reflejo de ninguna tradición vitivinícola del Alto Perú, porque nunca fuimos país productor de licores. En las Yungas<sup>7</sup>, único lugar donde hubo masivo asentamiento de negros no se industrializó la uva

---

<sup>4</sup> El concepto de representación ha llegado hasta la actualidad desde la palabra latina *repraesentare*, que hacía referencia a la encarnación de algo que estaba ausente, sin que existiera un equivalente griego para el concepto.

<sup>5</sup> La RAE (Real Academia Española) define presentificar como el verbo transitivo que significa: hacer presente algo del pasado.

<sup>6</sup> Las danzas en honor a Santiago, conocidas como las danzas de moros y cristianos, no pertenecen actualmente al folklore boliviano, sin embargo, se sabe que subsisten en muchas partes de América como México, Guatemala, Colombia, Perú y Ecuador. Toman diferentes nombres como danza de moros, baile de moros y cristianos, baile de Santiago, baile de turcos, etc.

<sup>7</sup> Las yungas son una región natural de bosque andino y selva de montañas en los Andes centrales. Pertenecen a los llamados valles cálidos que hay a un lado y otro en Argentina, Bolivia y Perú.

en tiempos de la colonia. Ni en aquel entonces ni hoy. Pero es basta y triste nuestra suerte de país minero. Y la morenada tiene su raíz en esa tragedia (Manto C. 2017).

Estos son algunos referentes acerca del origen de la morenada. En la actualidad, este baile es la expresión de una situación que capta la imagen del sujeto de la diáspora afro-boliviana pero no al negro, el desempeño del baile designa la imagen de lo tangible, lo que se deja ver en sus coloridas vestimentas, en la música y en el ritmo cadencioso, en la sonoridad de las matracas que los danzantes portan en sus manos, poniendo de manifiesto la significancia del ruido que éstas emiten y la interrelación entre éstas y el que las mueve. Más allá del espectáculo y de la comunicación escenificada en esta danza, se encuentra en juego lo que el baile muestra y lo que ha quedado oculto por la performatividad puesta en práctica, se diría entonces, que es un montaje para tal fin. No obstante, las imágenes están ligadas a la identidad, a las narrativas y a las interpretaciones.

Aquellos a los que el baile de la morenada representa son los que ya no están presentes en sus cuerpos dolientes, sino que estos que se exhiben son sus descendientes que a modo de simulación venden la imagen de aquel negro esclavo que ante la mirada de los transeúntes, especialmente turistas, quizás extranjeros se presenta como un "otro", pues la otredad es un fenómeno cultural constitutivo del contacto entre culturas. Pongamos el caso que, para la mirada extranjera, estos bailarines proveen la imagen de lo extraño, del asombro respecto de lo que no conocen, son otros sujetos distintos de quien los mira, comprendidos en el contexto de la muestra recreativa ya sea como una cultura, un pueblo o una nación. En este sentido. La representación supone algo que ocupa el lugar de otra cosa que esta irremediamente ausente, oculto bajo el ropaje de la modernidad del espectáculo urbano que simboliza al otro cultural de una danza que ya no se da en el espacio de las minas de Potosí, ni tampoco la danzan aquellos morenos.

Aunque la historia no acierta a decirnos si la presencia de los negros esclavos fue significativa en los socavones<sup>8</sup>. En cambio, si es posible que hubieran sido usados para acarrear en sus espaldas tanto alimentos provenientes de las zonas bajas hacia los asentamientos mineros en las alturas, como descender mineral a las zonas de fundición.

Es sabido, que Bolivia ha sido desde la época colonial y republicana para los españoles, eje económico y comercial y para la actividad extractiva del mineral no le bastaron los indígenas sometidos a la mita ni tampoco los propios españoles sometidos a tal fin. Por esta razón, el tráfico de esclavos negros fue la mano de obra sin paga de la que se sirvieron, a cuyo trabajo sucumbieron en gran parte.

Si hay un elemento que resuena en la danza, son las matracas que representan el ruido de las cadenas en la infamante marcha de los negros que generaban el eco *trac, trac, trac*. Ofensivo sonido que ya en la danza de la morenada se escucha en el traqueo de las matracas de los danzarines en la plaza de Jujuy. En este sentido, enlace lo que plantean Wilde y Aráoz (2016), cuando expresan que las situaciones artísticas, se definen como aquellas en las que el índice material o signo –la cosa visible y física- suscita una operación cognitiva de inferencia que liga relaciones sociales con aquellas cosas que les dieron origen.

De acuerdo con lo dicho, en la actualidad de la danza no buscamos recuperar la apariencia primitiva –aquella que se estableció en la clasificación evolutiva de las cosas y de los seres humanos- de los negros esclavos, ni de los objetos con existencia histórica, sino la de reproducir una y otra vez lo que ha quedado oculto por la simulación, por la representación; pues no se trata de copias idénticas, sino de cambios históricos producidos en la tragedia de los africanos, obligados al viaje y a una vida por afuera de su vida originaria. Por lo tanto, la imagen de la danza de la morenada no escapa a mirada de lo que se oculta en el espacio público del espectáculo recreativo en la plaza de Jujuy. De modo que, si volvemos a la profundidad de las cosas y de las personas tejidas en una red de relaciones, entraremos al campo de la mirada reflexiva. Por consiguiente, entendemos que la imagen de la danza es una imagen viva de las huellas que han dejado los negros esclavizados en la época colonial, es la construcción diferenciada de una atracción recreativa que hace visible la experiencia de otros sujetos que

---

<sup>8</sup> Se le llama socavón a la depresión del suelo en ciertas zonas, formando galerías subterráneas.

han encontrado en el espacio público de la plaza la posibilidad de recrear el mundo de la vida, de una que es diferente a la mirada de los espectadores, sobre todo si se trata de los que no pertenecen a ese mundo.

Siendo así, la danza de la morenada en la plaza nos pone en un régimen de representación del que queremos salir. Esto es, porque en la representación se hacen presente cosas, personas, eventos, etc. Y lo conveniente en nuestro análisis es no detenernos en lo que vemos a ojo desnudo. Con lo cual, la representación no nos deja ver más allá de lo evidente, y lo que está más allá es lo ausente que se muestra mediante la presentificación cuando hacemos para el caso en el que nos ocupamos, el análisis de las imágenes. Para ello, apelamos a lo que María Alba Bovisio (2011), nos propone como presentificación. Si bien es cierto, que la autora estudia la idea de presentificación a partir de las imágenes plásticas prehispánicas asociadas a contextos rituales y valiéndose de la obra de Alfred Gell sobre las relaciones entre arte y antropología; a nosotros nos parece un concepto válido para el estudio de la imagen de los bailarines de la morenada en tanto en ambas indagaciones hay algo ausente, algo que escapa a la mirada superficial o de exhibición. Para nuestro caso la imagen de la danza no es un icono - ligado a la ausencia- sobre un soporte material, sino agentes reales participando en el espacio público de la plaza al que se denomina “presentificaciones”. La escultura de El Lanzón que describe Bovisio se constituye en waca<sup>9</sup> es decir, en una deidad ancestral encerrada al interior de la escultura a la que se percibe, pero a la que no se ve; en tanto esta deidad no es visible, pero sí sentida; en este caso, se trata de presencias sagradas que funcionan como presentificaciones. En el caso de la danza de la morenada, se trata de presencias de un otro cultural que funcionan como presentificaciones de la misma manera: aquellos negros en su situación de esclavitud en tiempos de la colonia española.

Así, la imagen no es por lo que representa sino por la función que tiene en la contemporaneidad. Por lo tanto, las imágenes funcionan como presentificaciones en las que su configuración está determinada por la identificación de aquello sobre lo que se quiere operar. Es decir, la diferencia cultural.

La morenada presentifica esa diferencia cultural, la dolorosa caminata de los esclavos negros hacia las minas de Potosí en tiempos de la Mita<sup>10</sup> y la Encomienda<sup>11</sup>. Como bien nos dice Jorge Mancilla Torres alias Coco Manto (s/f), los negros no podían permanecer libres del sangriento y tenebroso sistema de explotación de la plata en el Sumaj Orcko de Potosí. A continuación, hemos resumido lo que este autor nos deja sobre la danza de la morenada.

El trayecto hacia la mina del Cerro Rico se compone de grupos de diez negros encadenados por los tobillos, comienza la andadura a ritmo cadencioso, controlados por el caporal. Las cadenas raspan el suelo generando un chasquido a lo largo del camino que se transformara en el eco de la ultrajante marcha. Una columna negra se mueve con el paso igualado en un jadeante vaivén.

La vegetación ha desaparecido. El suelo se pone duro. El horizonte es de piedras, silencio y pajabrayas. Comienza el frío. La respiración de los esclavos adquiere velocidad de tren atrasado. Los pulmones no tienen capacidad para almacenar oxígeno. El corazón es un enorme bombo golpeando a discreción por un dominio hasta entonces desconocido por los negros, un dios maligno llamado Sorojchi<sup>12</sup>. La oscura caravana avanza gimiendo. El trac, trac de las cadenas es atolondrador<sup>13</sup>. Se produce con la puntual precisión de una eterna gota del espacio sobre la piedra del tiempo. De pronto el mundo se viene abajo, la sufrida

---

<sup>9</sup> Entidad sagrada que involucra cosas naturales y artificiales, personas, lugares, seres míticos, animales, templos, objetos, etc.

<sup>10</sup> Fue un sistema organizado por los españoles en el trabajo de las minas, por el cual cada nación -es una denominación dada por los españoles a las diferentes etnias indígenas- indígena, estaba obligada por turnos, a ceder hombres para trabajar en las minas.

<sup>11</sup> A partir del descubrimiento y la conquista, y a fin de proteger y evangelizar a los indígenas se organizaron repartimientos de indios y tierras de las colonias americanas.

<sup>12</sup> Más conocido como mal de altura. Es la dificultad del cuerpo para adaptarse a la reducción de oxígeno en lugares altos.

<sup>13</sup> Que actúa o procede sin reflexión.

fila india se hace pedazos. Cae el negro vencido y en su caída arrastra a los demás. Los negros se mezclan en un revolcón de quejas y maldiciones. Odian su destino en esta vida. Pero en su derrumbamiento los negros encuentran un pedazo de descanso.

“¡En marcha negros!”. La Corona Imperial remota y ajena al drama de las colonias espera la plata de Potosí. Los morenos se reincorporan. El caporal rescata el compás del ritmo perdido.

De todo este calvario negroide, son testigos los indios viejos de aquellos tramos y los niños indios que aún no cayeron en la trampa mortal de la Mita. Ellos mantendrán en “¡En marcha negros!”. La Corona Imperial remota y ajena al drama de las colonias espera la plata de Potosí. Los morenos se reincorporan. El caporal rescata el compás del ritmo perdido.

De todo este calvario negroide, son testigos los indios viejos de aquellos tramos y los niños indios que aún no cayeron en la trampa mortal de la Mita (Manto, C. s/f, pp. 10, 11, 15, 17, 20, 21, 24).

Como dice Coco Manto: “Dedicado a los “morenos” de mi país que bailan como saben sin saber lo que bailan”:

### PASA LA MORENADA

Pasa la morenada lentamente  
Como un río sin tiempo y sin estío,  
Es un sollozo de hombre, es un navío  
Sobre la ingratitud del mar ausente

Deja la morenada su honda huella  
En el antiguo cielo de la pena  
De un país que soporta la condena  
De no ser dueño de ninguna estrella.

Lleva la morenada su rostro horrendo  
Tallado por la angustia madurada  
De los que saben que se están muriendo

Pero sigue su lenta caminata  
Ya sin final, porque la morenada  
Es una muerte, hermano, que no mata.

Coco Manto

Aquellos negros esclavizados, marchaban unidos por sus tobillos con cadenas que al rozar el suelo, producían un ruido perturbador. Hoy la danza, en su devenir histórico, el ruido es producido por las matracas que los danzarines portan en sus manos haciéndolas sonar. Por esto mismo Wilde y Aráoz (s/f), sostienen que los objetos constituyen “índices” de las relaciones sociales que los originan, acá el trabajo de la antropología es reconstruir esas relaciones de los objetos con el medio social como si fueran personas dotadas de agencia. Esto es, que los objetos producen respuestas o efectos, justamente por las relaciones que las personas ejercen con ellos. El comportamiento de las matracas -en el caso de los bailarines de la morenada en la plaza de Jujuy- identifica la posición que ocupan en una cadena de causalidades, de intencionalidades o acciones que dan sentido a su existencia. La agencia es social en la medida que se inserta en un medio de relaciones sociales, encadenando relaciones y efectos de acciones entre agentes (cosas incluidas). Esto quiere decir, que tanto objetos como personas son agentes mientras ocupen una posición relacional en un medio causal (pp. 24-25). Ahora bien, sin entrar en las condiciones históricas y culturales en la que surge el concepto de representación, Moscovici afirma que la representación social es “es un fenómeno específico relacionado con la manera particular de comprender y comunicar -una manera que al mismo tiempo crea la realidad y el sentido común” (Villarroel. 2007).

Respecto de lo dicho arriba, el origen del concepto es indiscutible, pero su significado varía en función de las manifestaciones diferentes del fenómeno y las aproximaciones teóricas que

pretenden dar cuenta de dicho fenómeno (Villarroel, 2007). Entonces, el nivel elemental de la representación social es el acto de pensamiento mediante el cual, nos relacionamos activamente con el objeto, sean estas personas, cosas o eventos.

Si seguimos a Jodelet, puede decirse que, en primer lugar, representar, es sustituir, “poner en lugar de”; la representación vendría a ser la sustitución cognoscitiva del objeto, sea este real, mítico o imaginario. Representar es por otra parte, hacer presente en la mente, es decir, reproducir mentalmente una cosa, personas, objetos, eventos, ideas, etc. En ambos casos, el acto cognoscitivo de representar es semejante a lo que hace el actor o la actriz en el escenario, representar el personaje (Villarroel, 2007 p. 440).

Por lo que representar algo, como el baile de la morenada en la plaza de Jujuy, no es el mero hecho de reproducir el acto iniciático que le dio origen a la danza, sino cambiar el enunciado. Cuando algo se representa no solamente sustituimos de modo simbólico lo ausente, sino que esa representación tiene un significado para alguien, en el caso que nos ocupa, significa -dentro de una reconstrucción en contexto, de acciones e interacciones entre las personas y las cosas - para nosotros la emergencia de una o varias interpretaciones con ello, podemos llegar a reconstruir el sentido de eso que meramente se presenta como representación. Por consiguiente, lo que nos permiten las representaciones a través de sus imágenes dinámicas, es el conocimiento del mundo, la experiencia de lo que vemos y lo que eso nos comunica. No obstante, se nos brinda la posibilidad de ir más allá de lo que nos muestran. En consecuencia, ese ir más allá nos conduce a elaborar procesos de conocimientos velados por lo aparente.

La imagen de la danza de la morenada a simple vista puede parecernos auténtica. Es decir, creemos que lo que vemos es lo que es, puesto que estas imágenes como otras son creaciones humanas, en tanto lo que percibamos de ellas dependerá de la forma en que la miremos; por eso la imagen nos presenta una cara nueva. Significa para el caso de la morenada, lo que John Berger (2000) afirma: nunca se ha establecido la relación entre lo que vemos y lo que sabemos, vemos muchas cosas todos los días, pero el conocimiento de algo -lo que fuere- nunca se adecua completamente a nuestra visión. En este marco, vemos la danza de la morenada en la plaza de Jujuy pero no sabemos el conocimiento o la explicación del porque la de la danza.

Lo que hacemos en este estudio, no es objetivar a los agentes presentes en la danza de la morenada en la actualidad. Por el contrario, estamos edificando un análisis en profundidad de estas imágenes que se proyectan al pasado de un mundo sufrido durante la época colonial en el trabajo forzado de la extracción de minerales. La idea de presentificación no es el baile de la morenada de afrodescendientes, sino la de una otredad en términos de algo exótico que se muestra en la plaza Belgrano de Jujuy, de un otro al que se ha ido alterizando como si no fuese parte del nosotros; alterización que va tomando forma desde que alguien, Occidente, se dota de una supuesta centralidad y pone en duda todos sus sentidos de verdad, de ahí el otro será subsumido, anulado, negado.

De tal modo que respondiendo a la pregunta que ha dado inicio a la construcción de la mirada, sobre cuáles podrían ser las imágenes del mundo primitivo en la contemporaneidad, respondemos que es lo que se actúa, la performatividad de lo que tenemos enfrente de nuestros ojos. Es decir, el grupo de bailarines de la morenada que actúan de negros esclavos pero transformados, porque lo que no se ve, es la alteridad operada desde la época colonial sobre la negritud y podemos decir también que lo que no se ve, es el dolor, la desnudez apenas tapada, los tobillos encadenados y adoloridos, la cabeza y la vista baja, las llagas en la piel por los latigazos propinados por el caporal, el saberse y solo ellos lo sabían, lejos de su origen de una vez y para siempre. Lo que hacen las imágenes de los bailarines en la plaza, es una simulación, un disfraz, un espectáculo de representación visual que nos habla de un discurso de la diferencia, construido desde una política de exhibición para el turista y los vecinos de Jujuy.

Lo que se exhibe en la plaza, es un baile en el que los danzarines exhiben coloridos trajes de telas brillantes y ricamente adornados, sus rostros sonríen, y todo se acompaña de música tal fiesta y diversión; colorido en las que no son los negros esclavos forzosamente traídos, sino la imagen de la evocación del pasado en la actualidad, y así no sea parecido al original, lo que hacen es una actuación de ese otro original, del exótico, el subsumido, el anulado. La imagen de los bailarines de la morenada en el contexto de esta modernidad es una imagen vivida por

cuanto sucede ahí, es creada, dijimos antes que, las imágenes son creadas por los seres humanos, por lo tanto, quién agencia la imagen del primitivo en la contemporaneidad es la Municipalidad de San Salvador de Jujuy, para proveer al espectáculo de una imagen recreativa para el turismo y los vecinos de la plaza. En realidad, muestra una imagen subrepticamente expuesta al juego de lo contemporáneo, de lo moderno.

### Conclusiones

En concordancia con el título y el desarrollo del estudio acerca del análisis de las imágenes, hemos partido de la sola imagen que nos presentaba un periódico digital de la ciudad de Jujuy. Ese fue el puntapié inicial para construir la mirada que desde la ciencia antropológica se ha discutido desde sus inicios. A lo largo de todo el escrito, trazamos un hilo conductor sobre cómo se construye la mirada de un sujeto sobre otro, lo que resulta hasta aquí, en lo que llamamos la diferencia cultural. Mediante las conceptualizaciones de las que nos hemos valido, llegamos a dar cuenta de procesos históricos en un recorrido que va del presente hacia el pasado. Con todo, proponemos profundizar la mirada que escapa de lo evidente.

### Fuentes consultadas

- Angola Maconde, Juan. (s/f). La ruta histórica de los afrodescendientes bolivianos. Resistencia, aportes y presencia afrodescendiente en la Audiencia de Charcas, hoy Estado Plurinacional de Bolivia.
- Arango, Germán y Pérez, Camilo (2007). Atrapar lo invisible. Etnografía audiovisual y ficción. Anagramas, Volumen 6, Nº 12, pp. 129-140 • ISSN 1692-2522 • Enero/junio de 2008/192 p. Medellín, Colombia
- Bovisio, María Alba. (s/f). Representaciones y “presentificaciones”: funciones de la imagen plástica en el mundo andino prehispánico. Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional de San Martín, Argentina.
- Berger, Jhon. Formas de ver (1972) 1997, pp. 7-11
- Bolivia en México. (2003). Editor/Coordinador: Fidel Carlos Flores C. <https://boliviaenmexico.wordpress.com/2017/07/14/por-que-la-morenada-una-explicacion-sobre-su-origen-por-coco-manto/>
- Cirión Quijano, Antonio, (1990). Breve diccionario analítico de conceptos husserlianos, pp. 71-72) Facultad de filosofía y letras/
- García Struck, Luis Alejandro. (s/f). La relación entre verdad y alteridad Jujuy al día, diario digital. URL <https://www.jujuyaldia.com.ar/2015/07/28/tardesculturales-y-turisticas-en-plaza-belgrano/>
- Morgan, Lewis Henry. (1971). La sociedad primitiva, 1877. Editorial Ayuso. Madrid, 1971
- Manto, Coco (2017). ¿Por qué la morenada? Una explicación sobre su origen. Bolivia en México, un espacio de integración boliviana y latinoamericana. Editor: Ediciones REM. URL <https://boliviaenmexico.wordpress.com/>
- Manto, Coco. (s/f). ¿Por qué la morenada? Una explicación sobre su origen. Editor: Ediciones REM, PP 24.
- Soux, María Luisa, (2002). El culto al Apóstol Santiago en Guaqui, las danzas de moros y cristianos y el origen de la morenada. Una hipótesis de trabajo. Estudios Bolivianos (no. 10 2002) 272, (59-91). URL [http://biblioteca.clacso.edu.ar/Bolivia/ieb/20171114053726/Estudios\\_Bolivianos\\_10.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Bolivia/ieb/20171114053726/Estudios_Bolivianos_10.pdf)
- Villarroel, Gladys E. Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad. Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología, vol. 17, núm. 49, mayo-agosto, 2007, pp. 434-454 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela
- Vázquez, Sonia Judith. (2018). Capítulo 10: “Danzando la historia: la Morenada y la estética de lo prehispánico en el área metropolitana de Buenos

Aires". En A. S. Torres (Ed.), *Cuerpos que danzan. Hacia una teoría del discurso dancístico*, pp. (288-298). Edición a cargo de Ana Soledad Torres.

Wilde Guillermo y Aráoz Gonzalo, (2016). *Arte y agencia. Una teoría antropológica. Presentación y revisión técnica de Guillermo Wilde con la colaboración de Gonzalo Aráoz*. Editorial Sb, pp. 25.

## Anexo

Para realizar este estudio y a modo ilustrativo, hemos partido de la imagen de los bailarines de la morenada en la plaza de la provincia de Jujuy.



Tardes culturales y turísticas en la plaza Belgrano, 28 de julio de 2015

<https://www.jujuyaldia.com.ar/2015/07/28/tardes-culturales-y-turisticas-en-plaza-belgrano/>



Carraca: instrumento de madera, en que los dientes de la rueda, levantando consecutivamente una o dos lenguetas, producen un sonido seco y desapasible.

Matraca: instrumento de madera compuesto de un tablero y una o más aldabas o mazos, que al sacudirlo, produce ruido desapasible.

Tabletas: tres tablillas, que a modo de carraca usaban los leprosos para avisar de su presencia y pedir limosna.

<https://www.ayto-sanfernando.com/wp-content/uploads/2020/01/FICHA1.pdf>



## POBLACIÓN CAMPESINA Y SOBERANÍA ALIMENTARIA EN EL MARCO DE LOS ODS

**María Beatriz Graffigna**

Universidad Nacional de Catamarca

[Graffignabeatriz95@gmail.com](mailto:Graffignabeatriz95@gmail.com)

### Resumen

**Introducción:** La soberanía alimentaria, esencial para el desarrollo sostenible, requiere la colaboración de diversos actores, como gobiernos y organizaciones campesinas, para garantizar un acceso justo y sostenible a los alimentos. Más que el simple acceso físico, el derecho a una alimentación adecuada incluye su disponibilidad económica y cultural. Frente al neoliberalismo y la expansión del agronegocio, la soberanía alimentaria enfatiza la importancia de la agroecología y la educación en la equidad alimentaria y la sostenibilidad. Este análisis se centra en la aplicación de estos conceptos en las políticas agroalimentarias en Catamarca, Argentina, y su alineación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

**Objetivos:** El objetivo principal de este trabajo fue describir la situación actual del derecho a la alimentación adecuada a nivel mundial, con un enfoque particular en Argentina. Además, se buscó identificar el papel de la agricultura campesina y familiar, así como el concepto de soberanía alimentaria, en la promoción de la seguridad alimentaria y la lucha contra la malnutrición. Por último, se puntualizaron los desafíos y las oportunidades en materia de políticas alimentarias y agrícolas en Argentina y Catamarca enfatizando en las iniciativas para abordarlos de manera efectiva.

**Marco Teórico:** Se llevó a cabo una descripción del sistema agroalimentario argentino mediante una revisión exhaustiva de la literatura. Se examinaron las transformaciones históricas y contemporáneas en la producción, distribución y acceso a alimentos, así como su impacto en la sociedad y el medio ambiente. Se exploró la legislación existente relacionada con la producción agrícola y la distribución de alimentos, la producción agroalimentaria y su influencia en la distribución de recursos y el acceso a alimentos. Se discutieron los conceptos de Soberanía Alimentaria y Agroecología, resaltando el papel fundamental de la agricultura familiar en la seguridad alimentaria y la soberanía alimentaria, así como las políticas de apoyo destinadas a estas comunidades, proporcionando una base conceptual para comprender el sistema agroalimentario argentino y su lugar en la literatura existente.

**Metodología:** Se realizó una revisión exhaustiva de fuentes académicas y documentos relevantes, incluyendo informes de organizaciones internacionales como la UNESCO y la Vía Campesina, así como investigaciones sobre políticas agroalimentarias y el derecho a la alimentación en Catamarca. Se rescataron leyes y discusiones legislativas en el Congreso argentino, para comprender los desafíos en la implementación de políticas alimentarias centradas en la soberanía y el derecho a la alimentación.

**Conclusiones:** Las políticas que respaldan la soberanía alimentaria fueron vitales para enfrentar desafíos alimentarios y agrícolas en Argentina y a nivel global. Aunque se han logrado avances legislativos y regionales en la provincia de Catamarca, persisten desafíos como la concentración de tierras y el acceso desigual a recursos y tecnología. Para avanzar hacia sistemas alimentarios más justos y sostenibles, es esencial fortalecer la participación de las comunidades rurales, promover prácticas agroecológicas y asegurar la coherencia entre las políticas agrícolas, ambientales y sociales que contribuirán al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

**Palabras clave:** Soberanía alimentaria, población campesina, ODS.

## **Abstract**

### **Introduction:**

Food sovereignty, essential for sustainable development, requires collaboration among various actors such as governments and peasant organizations to ensure fair and sustainable access to food. More than mere physical access, the right to adequate food includes its economic and cultural availability. In the face of neoliberalism and the expansion of agribusiness, food sovereignty emphasizes the importance of agroecology and education in food equity and sustainability. This analysis focuses on the application of these concepts in agri-food policies in Catamarca, Argentina, and their alignment with the Sustainable Development Goals.

### **Objectives:**

The main objective of this work was to describe the current situation of the right to adequate food globally, with a particular focus on Argentina. Additionally, it aimed to identify the role of peasant and family agriculture, as well as the concept of food sovereignty, in promoting food security and combating malnutrition. Finally, it pinpointed the challenges and opportunities in food and agricultural policies in Argentina and proposed recommendations to address them effectively.

### **Theoretical Framework:**

An analysis of the Argentine agri-food system was conducted through a comprehensive literature review. Historical and contemporary transformations in the production, distribution, and access to food were examined, along with their impact on society and the environment. Existing legislation related to agricultural production and food distribution, agri-food production, and its influence on resource distribution and access to food were explored. The concepts of Food Sovereignty and Agroecology were discussed, highlighting the fundamental role of family farming in food security and food sovereignty, as well as support policies aimed at these communities, providing a conceptual basis for understanding the Argentine agri-food system and its place in existing literature.

### **Methodology:**

A comprehensive review of academic sources and relevant documents was conducted, including reports from international organizations such as UNESCO and La Vía Campesina, as well as research on agri-food policies and the right to food in Catamarca. Laws and legislative discussions in the Argentine Congress were analyzed to understand the challenges in implementing food policies focused on sovereignty and the right to food.

### **Conclusions:**

Policies supporting food sovereignty have been vital in addressing food and agricultural challenges in Argentina and globally. Although legislative and regional progress has been made in the province of Catamarca, challenges such as land concentration and unequal access to resources and technology persist. To advance towards more just and sustainable food systems, it is essential to strengthen the participation of rural communities, promote agroecological practices, and ensure coherence between agricultural, environmental, and social policies that will contribute to achieving the Sustainable Development Goals.

**Keywords:** Food sovereignty, peasant population, SDGs.

## **Introducción**

El derecho a la alimentación adecuada es un pilar fundamental de la dignidad humana y la justicia social. Según la FAO, más de mil millones de personas en el mundo sufren de desnutrición, y más de dos mil millones carecen de vitaminas y minerales esenciales en sus alimentos. Estas cifras alarmantes subrayan la urgencia de abordar la crisis alimentaria a nivel global, especialmente considerando que casi seis millones de niños mueren cada año debido a la malnutrición o enfermedades relacionadas, lo que equivale a la mitad de las muertes prevenibles. Es importante destacar que la mayoría de quienes padecen hambre y malnutrición son pequeños agricultores o personas sin acceso a tierras ni recursos productivos, lo que resalta la conexión entre la seguridad alimentaria y la equidad en el acceso a los recursos.

En este contexto, el derecho a la alimentación es reconocido a nivel internacional como un derecho humano fundamental. Este derecho garantiza a todas las personas el acceso físico y económico a una alimentación adecuada y sostenible. Los Estados tienen la obligación jurídica de superar el hambre y la desnutrición, así como de garantizar la seguridad alimentaria para todos, tanto a nivel nacional como internacional (Naciones Unidas Derechos Humanos, 2010). Este compromiso está respaldado por documentos internacionales como la Declaración Universal de Derechos Humanos y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.

La población campesina, compuesta por pequeños productores agrícolas y ganaderos, desempeña un papel crucial en la producción de alimentos a nivel mundial. Sin embargo, enfrentan numerosos desafíos, como la falta de acceso a recursos y tecnología, lo que limita su capacidad para mejorar su producción y repercute en su seguridad alimentaria. En respuesta a estas dificultades, movimientos como la Vía Campesina han surgido para defender los derechos de los pequeños agricultores y promover la agroecología como una alternativa al modelo agroindustrial dominante.

La seguridad y soberanía alimentaria son conceptos fundamentales en la búsqueda de soluciones sostenibles a la crisis alimentaria. Mientras que la seguridad alimentaria se refiere al acceso a suficientes alimentos nutritivos en todo momento, la soberanía alimentaria va más allá al reconocer el derecho de los pueblos a definir sus propios sistemas alimentarios y productivos. Este enfoque promueve la producción y el consumo de alimentos locales y saludables, así como el acceso equitativo a recursos como la tierra y las semillas. (La vía campesina, 2019)

En el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) adoptados por las Naciones Unidas en 2015, se ha hecho un llamamiento global para erradicar el hambre y la malnutrición para el año 2030. Estos objetivos reconocen la interconexión entre la seguridad alimentaria, la salud, el medio ambiente y el desarrollo económico, y subrayan la importancia de abordar estas cuestiones de manera integral y sostenible. (UNESCO, 2017)

Sin embargo, los desafíos persisten, especialmente en el contexto del modelo neoliberal dominante, que ha contribuido a la concentración de tierras, la degradación ambiental y la explotación de los recursos naturales. Es crucial abordar estas injusticias estructurales y promover políticas que apoyen la agricultura sostenible y la soberanía alimentaria.

En Argentina, como en otros países de América Latina, se están llevando a cabo diversas iniciativas para promover la agricultura familiar y garantizar el acceso equitativo a los recursos. Estas incluyen políticas de apoyo a pequeños productores, programas de registro y certificación, y esfuerzos para fortalecer los mercados locales y la producción agroecológica. Sin embargo, aún queda mucho por hacer para superar los desafíos estructurales que enfrentan las comunidades rurales y garantizar el derecho a una alimentación adecuada para todos.

## **DERECHO A LA ALIMENTACIÓN ADECUADA**

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO), hay más de 1.000 millones de personas desnutridas. Más de 2.000 millones de personas carecen de vitaminas y minerales esenciales en sus alimentos. Casi 6 millones de niños mueren todos los años de malnutrición o enfermedades conexas, es decir, cerca de la mitad de todas las muertes que se pueden prevenir. La mayoría de quienes sufren de hambre y malnutrición poseen pequeños trozos de terreno o son personas sin tierra, y sin acceso a recursos productivos. La lucha contra el hambre y la desnutrición es más que una obligación moral o una opción política; supone una obligación de derechos humanos jurídicamente obligatoria.

El derecho a la alimentación es un derecho humano reconocido a nivel internacional, que garantiza a las personas el acceso a una alimentación adecuada y los recursos necesarios para obtenerla de manera sostenible. Los Estados tienen la obligación jurídica de superar el hambre y la desnutrición, así como de garantizar la seguridad alimentaria para todos, tanto dentro de sus fronteras como en el ámbito internacional. Este derecho está consagrado en la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 y en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966, así como en tratados regionales y constituciones nacionales.

En la Cumbre Mundial sobre la Alimentación de 1996, los Estados se comprometieron a reducir a la mitad el número de personas desnutridas para 2015, y a clarificar el contenido del derecho a la alimentación conforme a las normas internacionales de derechos humanos. En respuesta, el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales publicó su Observación General N°12 en 1999, definiendo el derecho a la alimentación como el acceso físico y económico, en todo momento, a una alimentación adecuada o a los medios para obtenerla. Este derecho implica el acceso regular, permanente y libre a una alimentación cuantitativa y cualitativamente adecuada, que respete las tradiciones culturales y garantice una vida digna, tanto a nivel individual como colectivo (Naciones Unidas Derechos Humanos, 2010).

## **POBLACIÓN CAMPESINA**

La FAO define a población campesina o pequeños productores a un grupo de personas que se dedican principalmente a la agricultura y la ganadería en pequeña escala. Estos individuos suelen trabajar la tierra con métodos tradicionales y familiares, utilizando poca tecnología y recursos financieros limitados. Su producción agrícola se centra en satisfacer las necesidades de subsistencia de sus familias y, en algunos casos, pueden vender el excedente en los mercados locales.

### **Vía Campesina**

La Vía Campesina nació en 1993, constituye un movimiento internacional que agrupa a campesinas y campesinos, pequeños y medianos productores, pueblos sin tierra, indígenas, migrantes y trabajadores rurales, para tener una voz en común. Es una organización autónoma, pluralista y multicultural que promueve la agroecología como un camino hacia la justicia social y la dignidad. Defiende la agricultura campesina frente a los agronegocios y al modelo de economía capitalista neoliberal, productor de injusticia y del inquietante cambio climático que pone en riesgo la vida del ser humano y del planeta. (La vía campesina, 2019)

## **PERSPECTIVAS SOBRE SEGURIDAD Y SOBERANÍA ALIMENTARIA**

En los inicios de este siglo comenzó a instalarse el problema del acceso a una adecuada alimentación en la agenda pública nacional (e internacional), así como a pensarse posibles soluciones o pautas de acción ante la emergencia alimentaria. Desde diversos sectores sociales surgieron definiciones del problema y propuestas de intervención, manifestando la importancia que asume hoy la cuestión alimentaria, pero revelando, a su vez, que la polisemia

existente en torno a este tema radica principalmente en la presencia de perspectivas disímiles incluso antagónicas, sobre el modo en que debe desarrollarse la producción, distribución y consumo de los alimentos a nivel local, nacional y mundial. (Declaración de Nyelení, 2007).

Dos conceptos claves han surgido al respecto y resultan claves para comprender mejor las discusiones y perspectivas existentes en torno a este problema: seguridad alimentaria y soberanía alimentaria. En tal sentido, en la “Declaración de Roma sobre la seguridad alimentaria mundial y el Plan de Acción de la Cumbre Mundial sobre la Alimentación”, la FAO define la seguridad alimentaria como el acceso físico y económico de todas las personas y en todo momento a suficientes alimentos inocuos y nutritivos para satisfacer sus necesidades alimenticias y sus preferencias en cuanto a una dieta que posibilite llevar una vida activa y sana, teniendo en cuenta también las características culturales y culinarias de las distintas regiones del mundo. Y, por otro lado, como resultado del Foro por la Soberanía Alimentaria realizado en Malí en el año 2007, más de 500 representantes de más de 80 países definieron soberanía alimentaria como “el derecho de los pueblos a alimentos nutritivos y culturalmente adecuados, accesibles, producidos de forma sostenible y ecológica, y su derecho a decidir su propio sistema alimentario y productivo” (Declaración de Nyelení, 2007). Asimismo, para las organizaciones campesinas agrupadas en Vía Campesina, la soberanía alimentaria es el derecho de los pueblos de definir su propia política agrícola y alimentaria. En contraposición a las tendencias que defienden el modelo del agronegocio, estas posturas defienden el derecho que poseen los pueblos a desarrollar la propia capacidad de producir y el derecho de los agricultores de utilizar los recursos propios a partir de un manejo sustentable.

La soberanía alimentaria es concebida, así como precondition para alcanzar la seguridad alimentaria. “Sabemos que la seguridad alimentaria no puede lograrse sin tomar totalmente en cuenta a quienes producen los alimentos. Cualquier discusión que ignore tal contribución, fracasará en la erradicación de la pobreza y el hambre en las áreas rurales y urbanas” (Vía Campesina, 1996).

### **Agroecología**

La agroecología emerge como la vía para lograr la Soberanía Alimentaria. Este enfoque se basa en la diversificación de cultivos, el reciclaje de recursos y la autonomía. Más que un simple método agrícola, es una herramienta para la transformación colectiva. Fomenta el intercambio de conocimientos y cooperación entre comunidades y géneros. La agroecología se opone a los agrotóxicos, los transgénicos y los monocultivos, abogando por una agricultura sostenible y ética (San Martino, 2014).

Por ello es importante considerar, que los sistemas alimentarios sostenibles son aquellos que garantizan la seguridad alimentaria y la nutrición de todas las personas, de tal forma que no se pongan en riesgo las bases económicas, sociales y ambientales de éstas para las futuras generaciones. Esto significa que son rentables, ofrecen amplios beneficios para la sociedad y tienen un efecto positivo o neutro en los recursos naturales, salvaguardando la sostenibilidad del medio ambiente. (ONU, 2022)

Así es como cobra relevancia la lucha por la soberanía alimentaria. La soberanía alimentaria es una prioridad en la agenda de La Vía Campesina, que considera las semillas y el conocimiento asociado a ellas como parte esencial de esta lucha.

En Argentina incluye la defensa de las semillas como Patrimonio de los Pueblos al Servicio de la Humanidad. La diversidad de semillas campesinas es fundamental para la nutrición y la cultura alimentaria local.

Esta información destaca los desafíos y problemáticas en la agricultura argentina, incluyendo temas como los transgénicos, el uso de agrotóxicos, la concentración de tierras y la lucha por la soberanía de las semillas.

Frente a estas amenazas, la Vía Campesina promueve la Soberanía Alimentaria como un enfoque alternativo. Esto implica el derecho de las comunidades a definir sus propias políticas agrícolas y proteger sus producciones y mercados locales. La clave aquí es la producción y el consumo de alimentos locales y saludables, así como el acceso a tierras, semillas y recursos productivos (La vía campesina, 2015).

### **OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE (ODS)**

En este contexto surgen los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), también conocidos como Objetivos Globales, fueron adoptados por las Naciones Unidas en 2015 como un llamamiento universal para poner fin a la pobreza, proteger el planeta y garantizar que para el 2030 todas las personas disfruten de paz y prosperidad.

Los ODS están diseñados para acabar con la pobreza, el hambre, el sida y la discriminación contra mujeres y niñas y están integrados: reconocen que la acción en un área afectará los resultados en otras áreas y que el desarrollo debe equilibrar la sostenibilidad social, económica y ambiental. Los países se han comprometido a priorizar el progreso de los más rezagados.

La creatividad, el conocimiento, la tecnología y los recursos financieros de toda la sociedad son necesarios para alcanzar los ODS en todos los contextos.

Debido al rápido crecimiento económico y al aumento de la productividad agrícola en las últimas dos décadas, el número de personas desnutridas disminuyó casi a la mitad. Muchos países en desarrollo que sufrían hambrunas están ahora en condiciones de satisfacer las necesidades nutricionales de los más vulnerables. Regiones como Asia Central y Oriental y América Latina y el Caribe han avanzado enormemente en la erradicación del hambre.

Desgraciadamente, el hambre y la desnutrición siguen siendo grandes obstáculos para el desarrollo de muchos países. Se estima que 821 millones de personas sufrían de desnutrición crónica al 2017, a menudo como consecuencia directa de la degradación ambiental, la sequía y la pérdida de biodiversidad. Más de 90 millones de niños menores de cinco años tienen un peso peligrosamente bajo. La desnutrición y la inseguridad alimentaria parece estar incrementándose tanto en casi todas las de regiones de África, como en América del Sur.

Se destaca el Objetivo 2 que busca terminar con todas las formas de hambre y desnutrición para 2030 y velar por el acceso de todas las personas, en especial los niños, a una alimentación suficiente y nutritiva durante todo el año. Esta tarea implica promover prácticas agrícolas sostenibles a través del apoyo a los pequeños agricultores y el acceso igualitario a la tierra, la tecnología y los mercados. Además, se requiere el fomento de la cooperación internacional para asegurar la inversión en la infraestructura y la tecnología necesaria para mejorar la productividad agrícola.

En Argentina, el Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales (CNCPS) fue designado como organismo responsable de coordinar y articular a todos los ministerios públicos en el proceso de adaptación de las metas de los ODS a la realidad nacional. También fue designado para hacer el seguimiento del cumplimiento de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en nuestro país. Es por ello que se busca desde la implementación de la Agenda 2030 y sus Objetivos de Desarrollo Sostenible; hacer frente con firmeza a estos desafíos. (UNESCO, 2017)

### **DESAFÍOS EN EL CONTEXTO ACTUAL**

En el mundo contemporáneo, el sistema alimentario y las comunidades rurales se encuentran bajo una creciente presión. Este fenómeno se debe a la influencia del capital financiero internacional y las corporaciones transnacionales, respaldados por gobiernos y organizaciones como la OMC, el FMI y el Banco Mundial.

La adopción de políticas neoliberales ha dado lugar a la expansión del agronegocio y la explotación masiva de recursos rurales para diversos fines. Esto ha provocado un aumento en

el acaparamiento de tierras y una lucha constante por la tierra y el territorio, a menudo con fuerzas represivas y desalojos de poblaciones rurales.

Así, la lograda mayor productividad mediante la agricultura industrial y la intensificación tecnológica tuvo como “paradójico” resultado un aumento de las situaciones de pobreza y hambre. Un país como Argentina, que aún hoy logra récords en la producción de alimentos (que alcanzarían para abastecer a 300 millones de personas), registra aún en nuestros días un alto porcentaje diario de la cantidad de personas que no pueden cubrir sus niveles básicos de alimentación y de calidad de vida. (Vía Campesina, 1996).

Las transformaciones originadas en las últimas décadas en nuestro país tendieron a orientar la agricultura hacia producciones destinadas a la exportación, transformando buena parte de las prácticas y relaciones sociales de los espacios agrorurales. Esta situación se replica en América Latina y vastas regiones de Asia y África, con características particulares en cada país y región. Las producciones de campesinos y pequeños productores de América Latina que tradicionalmente estaban destinadas al autoconsumo o a mercados locales o nacionales, en años recientes fueron sustituyéndose por productos de exportación impulsados por las grandes corporaciones agroindustriales. Como afirman García Guerreiro y Wahren (2016) “en muchos casos las exportaciones no tradicionales reemplazaron la producción de alimentos básicos, generándose escaseces y alzas de sus precios, afectando de este modo a la población más pobre de la comunidad”.

El sistema agroalimentario en Argentina tiene sus raíces en la revolución agrícola que comenzó en el siglo XVII en Europa. A medida que este sistema se ha globalizado, ha habido una mayor homogeneización en la producción de alimentos y una disminución en la variedad de alimentos vegetales disponibles. Esta transformación ha afectado no solo a la economía local sino también a la organización social y la identidad de los pueblos (San Martino, 2014).

Filardi (2021) expone las consecuencias ambientales del modelo de agronegocio actual manifestándose conforme a los siguientes puntos:

- **Uso de Agrotóxicos**

La región ha experimentado un aumento exponencial en el uso de agrotóxicos, impulsado por el modelo de agronegocio centrado en semillas transgénicas resistentes a herbicidas. Sin embargo, no se lleva un registro adecuado del uso de agroquímicos, lo que dificulta la cuantificación de los daños. Esta falta de estadísticas oficiales se debe a una estrategia conjunta de empresas y gobiernos para ocultar los riesgos de estas sustancias.

- **Transgénicos y Soberanía de Semillas**

La introducción de cultivos transgénicos ha llevado al control corporativo de las semillas, con la patentización de estas en países como Estados Unidos y Canadá. En Argentina, se han aprobado numerosos eventos transgénicos, lo que ha consolidado el monopolio de las semillas. A pesar de intentos de empresas como Monsanto de implementar contratos de regalía extendida, algunos productores se han resistido a firmarlos. El Estado también ha intervenido con sistemas de trazabilidad de semillas.

- **Producción Agroalimentaria y Concentración de la Tierra**

Argentina ha visto un cambio hacia la producción de cultivos industriales destinados a la exportación en detrimento de la producción local de alimentos. Ejemplos de estos cultivos incluyen la soja, que se exporta principalmente como forraje para animales en Asia y Europa.

Esto ha llevado a la disminución de la disponibilidad y el aumento de los precios de alimentos tradicionales como frutas, verduras, lácteos y carnes.

El modelo de agronegocio en la región ha resultado en la concentración de tierras en pocas manos. Pequeños productores han perdido sus tierras debido a la expansión del agronegocio, desalojos forzosos y asfixia económica. Además, muchos de los productores del agronegocio no residen en las zonas rurales, contribuyendo a un campo vacío de personas.

- **Producción Láctea y Cambios en la Agricultura**

La producción láctea en Argentina ha experimentado una concentración en manos de grandes productores, lo que ha llevado a la disminución de pequeños tambos. Esto también ha resultado en una reducción de las hectáreas dedicadas a la lechería. La falta de políticas públicas para apoyar a los pequeños productores ha contribuido a esta tendencia en Argentina y en otros países de la región.

- **Monocultivos**

El agronegocio promueve el monocultivo industrial, lo que resulta en alimentos costosos y no saludables, así como graves problemas de salud. Además, contribuye significativamente a las emisiones de gases de efecto invernadero y, por ende, al cambio climático.

### **Políticas Alimentarias en Argentina: Avances, Limitaciones y Perspectivas hacia una Alimentación Sostenible**

En la Argentina el reconocimiento al Derecho a la Alimentación, si bien está reconocido en su Constitución Nacional, no está acompañado de una ley marco. Se pueden mencionar una serie de legislaciones específicas, aisladas, que abordan distintas aristas del problema de la malnutrición y el derecho a una alimentación adecuada, pero no una integral. En el año 2013 se debatió en el Congreso un Anteproyecto de Ley marco de Derecho a la Alimentación Adecuada con Seguridad y Soberanía Alimentaria (Diputados, 2013) que explicita que la legislación argentina respecto del Derecho a la Alimentación es fragmentada, superpuesta, con un abordaje predominantemente focalizado a determinadas poblaciones, especialmente centrado en la asistencia alimentaria directa y con deficiencia en el monitoreo y evaluación de las políticas que a dichos temas refieren.

La legislación de las últimas décadas parecería ser focalizada a abordar distintas problemáticas específicas y las políticas alimentarias dieron respuesta a las distintas emergencias sociales recurrentes. Sin embargo, muchas de las legislaciones específicas argentinas fueron reconocidas a nivel regional, como la Ley de Valores Máximos de Consumo de Sodio y la Ley de Pérdida y Desperdicio de Alimentos que buscó reducir el consumo de sodio en la población y así reducir los riesgos de hipertensión arterial en poblaciones expuestas al riesgo. La Ley de Pérdida y Desperdicio de Alimentos (PDA) incluyó el Plan Nacional de Reducción de Pérdida y Desperdicio de Alimentos movilizándolo y sensibilizando a productores, consumidores y asociaciones focalizando en la población más vulnerable. Incluyó la temática de Seguridad Alimentaria y Nutrición en todos los niveles educativos y la promoción en los medios de comunicación masiva campañas permanentes de sensibilización sobre PDA. Por su parte, la nueva Ley 27.642, recientemente sancionada (año 2022) de Promoción de Alimentación Saludable se espera puede dar respuesta a muchas de las problemáticas mencionadas con anterioridad.

Durante los años 2020 y 2021, la FAO y otras Agencias de Naciones Unidas en Argentina como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo

(PNUD) realizaron estudios con el objetivo de analizar el PACH y su vinculación con programas y políticas existentes. El análisis y la sistematización de estos estudios son un insumo fundamental que tiene como objetivo principal apoyar al Gobierno para que, una vez superada la emergencia sanitaria, se puedan mejorar algunos aspectos de las políticas alimentarias existentes y avanzar en materia de inseguridad alimentaria y malnutrición en todas sus formas. (UNICEF, 2021)

### **Políticas agroalimentarias en la provincia de Catamarca**

Según la información proporcionada por la Honorable Cámara de Diputados de la Provincia de Catamarca (s.f.) encontramos:

#### **Ley integral para la agricultura familiar en Catamarca**

La Cámara de Diputados Provincial dio media sanción al Proyecto de Ley Integral que reconoce y valora la Agricultura Familiar Campesina e Indígena como un sector específico de la producción agropecuaria y agroindustrial artesanal en la provincia de Catamarca. Esta iniciativa permite la adhesión a la Ley Nacional 27118 de “Reparación histórica de la agricultura familiar para la construcción de una nueva ruralidad en Argentina” y modifica la Ley provincial 5734 – Decreto 3104 para eximir al sector de la agricultura familiar, campesina e indígena del pago de las tasas retributivas de servicios asociadas a la producción de alimentos.

Esta ley busca reconocer y valorizar la agricultura familiar como un sector clave en la producción de alimentos y promover su desarrollo.

Entre otras propuestas la Secretaría de Agricultura Familiar de la provincia diseñó una serie de políticas y programas tendientes a alcanzar la Soberanía Alimentaria de los sectores más vulnerables, sobre todo campesinos y pequeños productores.

#### **Registro Nacional De La Agricultura Familiar (ReNAF)**

El ReNAF es una herramienta que recopila información sobre los Núcleos de Agricultura Familiar (NAF) en todo el país. Su objetivo es proporcionar una identificación precisa de los agricultores familiares para caracterizar el sector y sus necesidades. También otorga una certificación oficial de la actividad de agricultura familiar y es obligatorio para acceder a los beneficios brindados por la Ley de Reparación Histórica de la Agricultura Familiar y otras políticas públicas dirigidas a este sector.

El Registro Nacional de la Agricultura Familiar (RENAF) constituye una herramienta invaluable para los productores de la agricultura familiar. En un contexto de políticas adecuadas, los agricultores familiares pueden mejorar la seguridad alimentaria, nutricional y económica, al tiempo que contribuyen a la salud del suelo, la biodiversidad, la resiliencia climática y la conservación del agua.

El RENAF recopila información personal y productiva de los Núcleos de Agricultura Familiar (NAF) en todo el país. Estos NAF se refieren a personas o grupos que comparten un hogar, gastos de alimentación y, en algunos casos, participan en actividades rurales.

#### **Plan de Asistencia Crítica y Directa (PACyD) y Plan En Nuestras Manos**

Además, durante el evento, se presentaron iniciativas como el Plan de Asistencia Crítica y Directa (PACyD) y el Plan En Nuestras Manos, que buscan apoyar a aquellos en riesgo productivo debido a situaciones excepcionales. También se destacaron programas como el PROTAAL, que fomenta la soberanía alimentaria, y el PRODECCA, que impulsa el desarrollo de productores de cabras y pueblos originarios.

#### **Plan de fortalecimiento y desarrollo productivo ganadero de la municipalidad de fiambala**

Plan Ganadero para la región de Fiambalá junto con el Plan Sanitario Ganadero y el Programa de Cuenca Caprina, elaborados por la Mesa de Planificación Productiva. El acto incluyó la firma del Acta Acuerdo entre el Municipio de Fiambalá y la Secretaría de Agricultura Familiar Campesina e Indígena (SAFCI).

La Mesa de Planificación Productiva está conformada por técnicos y técnicas de instituciones relacionadas con el sector agro productivo y de la agricultura familiar en Fiambalá, incluyendo al INTA, SENASA, la Secretaría de Producción del municipio de Fiambalá, y el Ministerio de Inclusión y Desarrollo Productivo, entre otros.

Este plan busca abordar la cuenca caprina en la región y promover el desarrollo ganadero en Fiambalá.

### **Boyeros solares: una tecnología efectiva para el manejo de unidades productivas en la agricultura familiar en la actividad ganadera**

El equipo socioterritorial Andalgalá de la Secretaría de Agricultura Familiar, Campesina e Indígena (SAFCI), en colaboración con el INTA y la Secretaría de Producción Municipal, está llevando adelante la instalación de boyeros eléctricos solares para el manejo de ganado y la protección de predios forrajeros en unidades productivas aisladas. Esto es posible gracias al programa PERMER (Proyecto de Energías Renovables en Mercados Rurales).

Esta tecnología facilita el manejo de ganado y la protección de pasturas en unidades productivas aisladas, mejorando el aprovechamiento de los recursos y la seguridad de las unidades familiares en la agricultura.

### **Red atizar: fomentando la economía popular, social y solidaria**

La Red Atizar es una iniciativa que promueve y fortalece las diferentes estrategias de comercialización de la economía popular, social y solidaria, a través de la red de mercados de cercanía. Busca propiciar la articulación entre productores y consumidores de la agroecología en términos de producción, intercambio y comercialización, facilitando el diálogo entre agroecología y tecnologías aplicadas para mejorar la calidad de vida de la comunidad.

Esta red permite la comercialización de productos de la agricultura familiar a través de nodos de consumo en diferentes puntos del valle central de Catamarca, promoviendo un consumo sustentable y justo.

Otro punto importante fue el **Programa Nacional de Titulación y Arraigo Rural**, que aborda problemas relacionados con la tenencia de tierras en el sector.

Además, se mencionaron los Créditos destinados a promover la inclusión financiera de la Agricultura Familiar, Campesina e Indígena.

### **Conclusión**

El derecho a la alimentación adecuada es un imperativo ético y jurídico que debe ser abordado con urgencia a nivel mundial. La situación actual, donde más de 1.000 millones de personas sufren de desnutrición y más de 2.000 millones carecen de nutrientes esenciales, exige una acción concertada por parte de los gobiernos y la sociedad civil.

La Declaración Universal de Derechos Humanos y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales establecen claramente el derecho a la alimentación como un derecho humano fundamental. Sin embargo, su realización plena requiere no solo de la voluntad política de los Estados, sino también de un enfoque integral que aborde las causas estructurales de la inseguridad alimentaria.

La agricultura campesina y familiar desempeña un papel crucial en la producción de alimentos a nivel mundial. Estos agricultores, a menudo utilizando métodos tradicionales y recursos

limitados, son los responsables de satisfacer las necesidades de subsistencia de millones de personas en todo el mundo. Es fundamental apoyar y promover este tipo de agricultura como parte de una estrategia más amplia para lograr la seguridad y soberanía alimentaria.

La soberanía alimentaria, definida como el derecho de los pueblos a definir sus propias políticas agrícolas y alimentarias, es un concepto clave en la lucha contra el hambre y la malnutrición. Esto implica no solo garantizar el acceso a alimentos nutritivos y culturalmente adecuados, sino también proteger los recursos naturales y promover prácticas agrícolas sostenibles y respetuosas con el medio ambiente.

La agroecología emerge como una alternativa viable y sostenible al modelo agroindustrial dominante. Basada en la diversificación de cultivos, el reciclaje de recursos y la autonomía de las comunidades, promoviendo la producción de alimentos saludables y la conservación del medio ambiente para las generaciones futuras.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) representan un compromiso global para abordar los desafíos del hambre y la malnutrición. El ODS 2, que busca poner fin a todas las formas de hambre y desnutrición para 2030, es especialmente relevante en este sentido. Sin embargo, para lograr este objetivo, es necesario adoptar un enfoque integral que aborde las causas subyacentes de la inseguridad alimentaria, como la pobreza, la desigualdad y el cambio climático.

En Argentina, como en muchos otros países, existen desafíos significativos en materia de políticas alimentarias y agrícolas. Si bien se han realizado avances importantes en áreas como la promoción de la agricultura familiar y la agroecología, aún queda mucho por hacer para garantizar el derecho a la alimentación adecuada para todos los ciudadanos.

Para avanzar hacia sistemas alimentarios sostenibles y justos, es necesario fortalecer la participación y el empoderamiento de las comunidades rurales, promover prácticas agroecológicas y garantizar una mayor coherencia entre las políticas agrícolas, ambientales y sociales a nivel local y nacional. La implementación efectiva de estas medidas no solo contribuirá al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, sino que también promoverá la dignidad humana y la equidad en el acceso a una alimentación adecuada y sostenible.

## **Bibliografía**

- Declaración de Nyéléni. (2007, 27 de febrero). Recuperado de [http://www.nyeleni.org/IMG/pdf/Declaracion\\_Nyeleni\\_espanol.pdf](http://www.nyeleni.org/IMG/pdf/Declaracion_Nyeleni_espanol.pdf)
- Diputados de la Nación Argentina. (2013). Anteproyecto de Ley marco de Derecho a la Alimentación Adecuada con Seguridad y Soberanía Alimentaria.
- Fairstein, C. (2013). Ser Campesino como el desarrollo de un nuevo tipo de trabajador rural. Análisis de los participantes de la Red de Turismo Campesino de la Provincia de Salta – Argentina. Trabajo Social, (20), 79-94
- Filardi, M. Frank y F. M. (2021). Alimentación en Argentina: entre los derechos y los negocios. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fundación Rosa Luxemburgo.
- García Guerreiro, L. y Wahren, J. (2016). Seguridad Alimentaria vs. Soberanía Alimentaria: La cuestión alimentaria y el modelo del agronegocio en la Argentina. Trabajo y Sociedad, 26. Recuperado de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1514-68712016000100010](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1514-68712016000100010)
- Honorable Cámara de Diputados de la Provincia de Catamarca. (s.f.). Reconocimiento y valorización a la agricultura familiar. Recuperado de <https://diputados-catamarca.gov.ar/reconocimiento-y-valorizacion-a-la-agricultura-familiar/>
- La vía campesina. (2015). La agroecología: puntual de la soberanía alimentaria.

- La Vía Campesina. (2019). "Somos los pequeños agricultores campesinos quienes alimentamos a la población mundial".
- Ley 26.905, Consumo de sodio. Valores Máximos. (13 de noviembre de 2013). Promulgada de Hecho el 6 de diciembre de 2013.
- Ley N° 27.118. Sobre Agricultura familiar, campesina e indígena. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. <https://www.jus.gob.ar/derecho-del-nino/normativas> Ministerio de ganadería, agricultura y ciencia y Ministerio de Desarrollo Social (página web)
- Ley 27.642, Promoción de Alimentación Saludable. (Año 2022).
- Naciones Unidas Derechos Humanos. Folleto Informativo N°4. (2010). El derecho a la alimentación adecuada. Estados Unidos: Nueva York
- ONU. (2022). Estrategia de Seguridad Alimentaria y Nutrición de la Argentina al 2030. [Hoja de ruta y propuesta de co-construcción para la acción hacia la inclusión]. Recuperado de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://argentina.un.org/sites/default/files/2023-04/Hoja%20Ruta.%20Estrategia%20SAN%202030.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO). "Población campesina." [<https://www.fao.org/ag/portal/es/topic/smallholders.html>]
- Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (OPS). (2021). América Latina y el Caribe, Panorama Regional de la Seguridad Alimentaria y Nutricional.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO. (2017). La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible
- San Martino, G. (2014). Notas para identificar el modelo de producción agroalimentario hegemónico actual.
- UNICEF. (2021). Análisis de situación de la niñez y la adolescencia en la Argentina.

## La figura del héroe en el antiguo Egipto: una (posible) lectura de la *Historia de Sinuhé*

**Horacio Miguel Hernán Zapata**

Universidad Nacional del Nordeste/Universidad de la Cuenca del Plata

horazapatajotinsky@hotmail.com

### Resumen

El héroe constituye indudablemente una figura que nutre algunas de las principales producciones literarias y culturales tanto del pasado como del presente. Pese a que no todas las sociedades dispusieron del concepto de héroe en sentido estrictamente occidental de dicho término, buena parte de las mismas contaban con obras en las cuales ciertos personajes de ficción protagonizaban diversas hazañas y enfrentaban numerosos desafíos en su deseo por conquistar la inmortalidad y permanecer en la memoria colectiva. En el presente artículo se realiza un estudio histórico-literario de la *Historia de Sinuhé*, uno de los relatos literarios más atractivos e importantes del antiguo Egipto, compuesto muy probablemente hacia la primera mitad de la XII<sup>o</sup> dinastía (siglo XIX a. C.) durante el Reino Medio (2055-1650 a. C.). Ambientada durante el reinado del faraón Amenemhat I, la historia narra el largo, complejo y dramático periplo de Sinuhé, un funcionario de la corte del faraón que huye hacia Asia, vive un tiempo entre tribus del lugar y luego de años, ya anciano, regresa para morir en tierra egipcia. Se efectúa un análisis de distintas escenas que componen la trama del relato con el objetivo de proponer una relectura del mismo, estableciendo la posibilidad de identificar ciertas temáticas que configuran el imaginario social del héroe en el drama de Sinuhé. El examen del texto sugiere que los rasgos, actitudes y comportamientos del personaje principal reflejan una serie de valores culturales que eran centrales para la elite egipcia y convertían a Sinuhé en una suerte de modelo ético para el resto de la sociedad en épocas de los faraones.

### Palabras-clave

Antiguo Egipto. Héroe. Historia de Sinuhé

### Abstract

*Undoubtedly, the hero constitutes a figure that nourishes some of the main literary and cultural productions from the past and the present. Although not all societies had the concept of hero in the strictly Western sense of the term, many of them had literally master pieces in which certain fictional characters carried out various feats and faced numerous challenges in their desire to conquer immortality and remain in the collective memory. In this article, a historical-literary study of the Story of Sinuhe is carried out. The Story of Sinuhe is one of the most attractive and important literary stories of ancient Egypt, most likely composed towards the first half of the 12th dynasty (19th century BC) during the Middle Kingdom (2055-1650 BC). Set during the reign of Pharaoh Amenemhat I, the story narrates the long, complex and dramatic journey of Sinuhe, a courtesan and official who flees to Asia, lives for a time among local tribes and after years, as an old man, returns to die on Egyptian land. An analysis of different scenes that make up the plot of the story is carried out with the aim of proposing a rereading of it, establishing the possibility of identifying in Sinuhé's drama certain themes that form part the social imagination of the hero. The examination of the text suggests that the main character's traits, attitudes, and behaviors not also reflect a series of cultural values that were central to the Egyptian elite, but also they made Sinuhe a kind of ethical model for the rest of society during the times of the pharaohs.*

### Key words

Ancient Egypt. Hero. Story of Sinuhe.

## Introducción

Resulta arduo abordar una narrativa literaria que omita la consideración de la existencia de figuras heroicas, las cuales se encuentran siempre presentes. En caso de que esto suceda, lo que varía es el nivel de heroísmo y el trayecto que deben emprender. Sin embargo, si profundizamos en nuestra observación, nos percatamos de que la gran mayoría de los desafíos que los héroes deben superar, si no todos, se ajustan a ciertos arquetipos comunes: el llamado a la aventura, la intervención sobrenatural, la orientación por parte de un mentor, el encuentro con un ser divino, la tentación, la reconciliación con la figura paterna, la muerte simbólica, el renacimiento, la fusión de dos realidades y el regreso. Estos umbrales característicos de la mitología fueron identificados por Joseph Campbell en su influyente obra *El héroe de las mil caras* (2014 [1949]), basándose en los estudios psicológicos del sueño llevados a cabo por Carl Gustav Jung. Años más tarde, el destacado filólogo Hugo Francisco Bauzá desarrollaría esta premisa en su obra *El mito del héroe* (2007 [1998]), señalando que los héroes constituyen personajes transgresores, orientando sus acciones hacia la superación de los límites establecidos por la sociedad; asimismo, destaca que son figuras influenciadas por la prometedora circunstancia de estar guiados por una ilusión, a menudo de naturaleza utópica, con el propósito de establecer un orden en un mundo caótico. En consecuencia, los héroes se lanzan de manera absolutamente convencida a una aventura que representa un viaje hacia lo desconocido.

Sin embargo, no todas las sociedades a lo largo de la historia concibieron figuras literarias que cumplieran con los atributos de heroicidad reconocidos como tales según la tradición occidental, esto es, un ser humano virtuoso, capaz de realizar grandes hazañas, visto como un modelo en la lucha inmemorial entre el bien y el mal. El Egipto de los grandes faraones, una de las civilizaciones más antiguas de la historia, es un buen ejemplo de ello. En efecto, en la cultura literaria de la sociedad egipcia difícilmente podemos encontrar un personaje con semejantes características *strictu sensu*. Todo indicaría que los antiguos habitantes del valle del Nilo encontraron en la figura del faraón, es decir, del rey-dios, a ese ser modélico, habilidoso, poderoso, creador y destructor, a uno de los pilares más básicos y sólidos de la ideología religiosa, de coherencia entre el pasado y el presente y de su autoafirmación étnica como cultura. Muy a pesar de la centralidad que poseía la figura del faraón en la sociedad egipcia, no podemos negar que existe una obra literaria en la cual es posible encontrar la historia de un personaje de ficción cuya trayectoria podría asemejarse a los patrones del héroe. Se trata de la *Historia de Sinuhé*. A través de este texto accedemos a la vida de un hombre de posición socialmente relevante y típicamente egipcio, no sólo porque presenta un comportamiento ejemplar, sino porque inclusive en su larga estadía en el extranjero, vistiendo ropas y practicando costumbres asiáticas, vivió como alguien que llevaba una observación estricta de las reglas básicas de *Ma'at*, es decir, siendo leal a su rey-dios y solidario con el prójimo. Y justamente por ello es que Gustave Lefevre apuntó que:

El personaje principal, Sinuhé [...] debió ser el héroe de aventuras que impactaron en la imaginación de sus congéneres [...] Las descripciones están llenas de vida: el duelo del palacio a la muerte de Amenemhat I, la fuga de Sinuhé y sus prolongados 'errores', el combate de nuestro héroe con el campeón de Retenu, su vida en medio de los beduinos, el retorno a Egipto, la visión anticipada de sus fastuosos funerales... (2003 [1982], p. 34. Los destacados nos pertenecen).

En este trabajo buscamos desarrollar el argumento de que independientemente de la existencia histórico-cultural de un concepto de heroicidad entre los antiguos egipcios, la *Historia de Sinuhé* constituye una pieza literaria que contiene diferentes elementos (escenas, recursos y tramas) que dotan a su principal personaje de un perfil que se aproxima mucho a la noción clásica de héroe. Con ello no queremos indicar que los antiguos habitantes del país del Nilo reconocieran en Sinuhé al héroe por antonomasia de la cultura egipcia o que dispusieran de un concepto a partir del cual pudieran definir al protagonista de este relato del Reino Medio en esos términos. Sin embargo, algunas de las escenas que estructuran el largo periplo ficcional de Sinuhé –desde Egipto al Asia y de vuelta a Egipto–

pueden ser conceptualizadas como “procesos de heroización”, en tanto exponen circunstancias que contribuyen a enaltecer la personalidad del personaje y otorgarle una fisonomía heroica.

En efecto, consideramos que de varias escenas de la *Historia de Sinuhé* pueden extraerse algunas características que corresponden a los denominados “modelo clásico de héroe” (Campbell, 2014 [1949]) y/o “patrón heroico” (Bauzá, 2007 [1998]) presentes en muchos mitos y leyendas de la antigüedad, así como también en los campos de la literatura e historias cinematográficas y televisivas contemporáneas. Sin embargo, este antiguo relato no deja de asociar las acciones y los logros de Sinuhé con aspectos simbólicos de profundo arraigo social entre los egipcios y que constituían fundamentos clave de su identidad étnica. Nos referimos a la particular cosmovisión egipcia (Lesko, 1991; Bickel, 1994; Allen, 2003 y Urruela Quesada y Cortés Martín, 2018, p. 139-160), entre cuyas principales características se hallaba la consideración de la tierra de Egipto como la plasmación del orden divino y la percepción del faraón no sólo como garante de la *ma'at* (Derchain, 1962; Assman, 1989, p. 119-147; Baines, 1995, p. 95-156)<sup>1</sup>, sino también como el único intermediario en el paso a la vida de ultratumba.

A pesar de que esta aseveración no deja de tener un tono hipotético, las andanzas de Sinuhé nos introducen en un género de la literatura egipcia en la que es posible visualizar ciertos móviles, destrezas y comportamientos, obstáculos y victorias que conforman importantes elementos culturales del imaginario social sobre la figura del héroe.

### **Consideraciones sobre la literatura de ficción egipcia y la *Historia de Sinuhé***

Es bien sabido que la sociedad egipcia en época faraónica constituyó no sólo una civilización letrada, que desarrolló su sistema de escritura –fundamentalmente el sistema jeroglífico–, pero también una civilización literaria, que produjo una importante cantidad de obras de muy diferentes enfoques y finalidades. A pesar que plantear la existencia de géneros dentro de la literatura egipcia es una cuestión debatible e, incluso, para algunos egiptólogos puede parecer un grave anacronismo, es indudable que el acervo literario que nos ha legado esta sociedad del mundo antiguo posee una naturaleza muy variada y rica. Además de los textos sapienciales o los puramente religiosos (litúrgicos o rituales y mitológicos), encontramos numerosos textos que, con cierta licencia teórica, podemos denominar “utilitarios”, tales como los escritos médicos o científicos. Hallamos, además, otra especie de textos que elaboraron los escribas en los que es posible identificar bellos fragmentos líricos, odas e himnos y, más que nada, narrativas ficcionales (Lalouette, 1981; Loprieno, 1996; Simpson, 2003).

Las narrativas egipcias de ficción constituyen, básicamente, relatos de corta extensión, redactados con un estilo ameno y directo, con una frescura y vivacidad que los vuelve productos literarios de indudable atracción para el lector. Se trata de un estilo de obra que, al mismo tiempo, puede convertirse en una fuente de importante valía histórica ya que sus contenidos informan, como ningún otro documento, sobre la mentalidad y los valores de la época (Zingarelli, 2010; Salem, 2012). En líneas generales, las ficciones de los antiguos egipcios poseen un acento y unas líneas argumentales marcadamente seculares, con personajes que algunas veces se presentan como personas modestas o de extracción

---

<sup>1</sup> Los antiguos egipcios utilizaban el término *ma'at* para expresar una gran polisemia de significados no necesariamente incompatibles entre sí: la noción podía ser entendida como una diosa o bien como la esencia misma de la diosa; como una fuerza cósmica eterna e inmutable de carácter positivo y benefactor; pero también como un principio esencial, presente en la misma creación del Universo o bien como la situación natural del cosmos. Como Henri Frankfort (1998) indicó oportunamente: “Maat es un concepto que pertenece tanto a la cosmología como a la ética. Es la justicia en tanto que orden divino de la sociedad, pero también el orden divino de la naturaleza establecido en tiempos de la creación” (p. 132). En definitiva, era un término que conjugaba en su seno las nociones de justicia universal, de integridad y rectitud, de equilibrio y armonía cósmica, cuyo vínculo con la actuación del monarca (como su agente valedor y garante de su cumplimiento) lo revestía de una enorme trascendencia política y simbólica para los egipcios (Hornung, 1999; Assmann, 2005).

popular. Es muy posible que sea debido a esas características que acabamos de describir que los mismos se hayan vuelto uno de los géneros literarios predilectos, a juzgar por la prolífica producción que originó y por el número de copias que han llegado hasta nosotros. A pesar que muchos autores sostienen que se trata de literatura destinada para el consumo y entretenimiento de las elites, o bien para legitimar políticamente el gobierno de los faraones, resulta factible pensar el hecho que dichas producciones hayan trascendido las fronteras del exclusivo mundo del poder y que los grupos sociales más bajos de la población egipcia tuvieran algún grado de conocimiento de ellas, habiendo llegado incluso hasta los oídos de los sectores no letrados mediante la transmisión oral o de lecturas públicas, tal como sugieren ciertos indicios (Serrano Delgado, 2017 [2009], p. 133). Después de todo, este tipo de relatos “eran los que ganaban la atención de los oyentes” (Gonzalbes Cravioto, 2003, p. 37).

En el marco de las diversas producciones literarias de los antiguos egipcios, uno de los mejores y más célebres ejemplos de la narrativa ficcional de esta civilización es la denominada *Historia de Sinuhé*. Ello se debe, en primer lugar, a la relevancia social que pareció haber tenido entre los propios antiguos egipcios durante la época faraónica, atestiguada, por ejemplo, por la gran cantidad de copias que se conservan del relato<sup>2</sup>. La *Historia de Sinuhé* constituye una historia muy conocida, además, por su amplia proyección en el mundo contemporáneo, tanto dentro del campo académico –no han sido pocos los especialistas que han señalado que se trata de uno de los relatos más acabados de la literatura egipcia– como por fuera de éste, llegando inclusive a ser fuente de inspiración para *Sinuhé el egipcio*, la primera y más exitosa novela histórica escrita por el finés Mika Waltari y publicada por primera vez en 1945, convertida años más tarde en la galardonada pieza cinematográfica hollywoodense producida por Darryl F. Zanuck para la 20th Century Fox y dirigida por el afanado Michael Curtiz. La trascendencia de este antiguo relato literario proviene, finalmente, de los ambientes reflejados, así como de la historia allí contada, recursos que constituían muy probablemente elementos atractivos entre la propia población egipcia que accedía a este relato, que no por inventados dejan de transmitir –aun hoy– cierto aire de verosimilitud histórica.

El argumento de este relato es conocido. Sinuhé era un funcionario del Estado egipcio al servicio de la reina Neferu, esposa del príncipe Sesostris, hijo –y, según algunos, co-regente– del faraón Amenemhat, fundador de la dinastía XII. Este último muere cuando su hijo se halla en el extranjero, dirigiendo una exitosa expedición militar contra los libios. Sesostris recibe la noticia y retorna inmediatamente a la capital. El mensaje llega además a los oídos de Sinuhé, quien también formaba parte de la expedición, y por alguna razón o motivo que permanece poco clara en el relato, este egipcio opta por huir del lugar. Acaba siendo rescatado en pleno desierto por una comunidad de beduinos que lo trasladan hacia el Levante. Vagando por diversos lugares de las tierras asiáticas, acaba afincándose en la región palestina del *Rechenu* y, una vez allí, comienza a establecer una nueva vida: es integrado plenamente a la tribu del jefe principal de la región, *Amunenshi*, quién lo casa con

---

<sup>2</sup> La *Historia de Sinuhé* es conocida en virtud de la supervivencia de seis manuscritos, entre los cuales se destacan dos: el Papiro de Berlín 3022 (B), con 311 líneas, pero sin el principio del cuento, y el Papiro del Ramesseum A o Papiro de Berlín 10499 (R), con 203 líneas que incluyen el principio del cuento. Entre los manuscritos secundarios encontramos cinco pequeños fragmentos del papiro referenciados con las de M a Q pertenecientes a B y designados genéricamente como Papiro Amherst (A); el Papiro Golénischeff o Papiro de Moscovo 4657 (G), que presenta cuatro páginas del inicio del cuento en un estado bastante deteriorado; el Papiro Petrie o Papiro Hagareh 1, UC 32773 (H) que apenas contiene siete líneas (103-109 de B); y el Papiro Buenos Aires (B-A), con igual cantidad de líneas que el anterior (251-257 de B). Están escritos en egipcio hierático y mientras proceden mayoritariamente del Reino Medio –B, A e H datarían de la XII dinastía, B-A provendrían de la XII o de la XIII dinastía y R (el único que fue descubierto en un contexto datado) de la XIII dinastía–, únicamente G resultaría de la XIX dinastía. Las diferencias que presentan entre ellos son, fundamentalmente, variaciones de estilo y errores de los copistas, tanto en los determinativos como en las palabras o inclusive en frases completas.

su hija y le otorga varios atributos de liderazgo. Con el correr del tiempo, Sinuhé tuvo varios hijos, adquirió un patrimonio significativo en tierras, ganado y muchas riquezas y, finalmente, vio crecer su prestigio social debido a que venció en combate a un importante guerrero local –el “hombre fuerte” de *Rechenu*– que le disputaba su posición, logrando fortalecer su autoridad personal dentro de la comunidad local. Ya en su vejez, Sinuhé recuerda con mucha nostalgia Egipto, por lo que decide enviar un mensaje al faraón, explicando las razones de su huida y solicitándole permiso para regresar y poder ser enterrado en su tierra natal. El faraón responde su misiva autorizando su retorno y, luego distribuir sus mercancías y los derechos de sus hijos, Sinuhé emprende su vuelta a su país de origen. Una vez en Egipto, es acogido de manera atenta y amistosa, reincorporado plenamente a la sociedad egipcia y, en particular, al ámbito de corte del faraón. Esta bienvenida es acompañada por una donación que hace el faraón a Sinuhé de una casa en la que no faltaba nada y todo era de primera categoría. Su vida en el mundo del “más allá” se encuentra, entonces, asegurada, como correspondía a una persona de su rango, por lo que Sinuhé permanece el resto de su vida en prosperidad y salud, esperando con calma el día de su muerte.

Más allá de los debates existentes dentro de los estudios egiptológicos acerca de los personajes, de los paisajes y, más aún, sobre la propia veracidad o el significado de los hechos narrados (Buck; 1932; Rosenvasser, 1934, 1938; Blackman, 1936; Rainey, 1972; Goedicke, 1984-1985 y 1992; Allam, 1986; Gordon, 1987; Castañeda Reyes, 1991; Tobin, 1995; Parkinson, 1997; Salim, 2013; Obsomer, 1999; Cervelló Autuori, 2013; Fortuny y Pastor, 2013; Alavedra i Regás, 2016; Karlsson, 2016), es indudable que quien quiera que haya elaborado la *Historia de Sinuhé* fue capaz de construir un relato en el que su principal protagonista puede ser identificado y asimilado a la figura del héroe con un criterio más amplio –o más flexible– que aquel dictado por el canon literario clásico, pues como indica “el concepto de héroe implica una valoración específica de la acción y, por ello, la categoría que representa es moral y no funcional” y, en tal dirección, “... lo heroico es un atributo de la acción y así se recogen las características que definen lo heroico como una cualidad predicable de la acción” (Gutiérrez Delgado, 2012, p. 44-45). Independientemente de que no todo el relato resulte asimilable al “canon heroico”, son muy pocas sus partes las que nos permiten percibir el carácter épico de la *Historia de Sinuhé*. En efecto, al estudiar dichos fragmentos con mayor atención permiten llegar a la conclusión de que su mensaje, su intención más primaria, es colocar al lector y/u oyente del relato en el viaje trascendental de su protagonista: alguien que, a través de su experiencia, nos enseña hasta dónde los antiguos egipcios consideraban que podían llegar como seres humanos y dónde se hallaban sus límites, sus mayores temores y sus más anhelados deseos.

En este sentido, cabe la posibilidad de considerar esta serie de escenas, recursos y elementos dentro de la trama ficcional e interpretarlas como expresión de lo que podríamos denominar “proceso de heroización”, esto es, como signos y/o acciones que resultan particularmente sintomáticos del tipo de andanzas y desventuras que suelen vivir los héroes. En efecto, aquí argumentamos que a lo largo de la *Historia de Sinuhé* se incluyen y encadenan una seguidilla de acontecimientos, narrados de manera subjetiva, que ponen a prueba al protagonista del relato en varias oportunidades, lo desafían constantemente e, incluso, lo llevan al borde de la misma muerte, pero cuyo desenlace en cada uno de esos momentos es la salida victoriosa (Bárta y Janák, 2021). Son esos aspectos y/o momentos, los que posibilitan hablar de un “patrón heroico” en esta particular obra literaria, los que trataremos de evocar y analizar detenidamente a continuación.

### **Escena 1: Sinuhé, un funcionario egipcio desaventurado**

Para entender la conceptualización de Sinuhé como héroe, es preciso que prestemos atención, en primer lugar, al punto de partida de la historia, a las circunstancias dramáticas que motivaron al protagonista a iniciar su itinerario hacia tierras asiáticas. Encontrándose en Libia, integrando las filas del ejército que comandaba el príncipe heredero Sesostris,

Sinuhé, un funcionario del Estado egipcio<sup>3</sup>, fue testigo de un repentino y profundo suceso político en la capital: la muerte del faraón Amenemhat I. Aquel se abstiene de efectuar mención alguna de los acontecimientos que rodearon la muerte del rey y únicamente se dedica a retratar la atmósfera enrarecida que acompañó la transmisión de la fatídica noticia al príncipe mediante un mensajero. Una vez anoticiado, el príncipe parte con su séquito cuanto antes a la capital de Egipto, pero dado que uno de los hermanos (o hermanastros) de Sesostris, que se encontraba entre la tropa y al parecer aspiraba también al trono, fue igualmente puesto al corriente por otros emisarios, la información de lo acontecido en *Ity-tauy* (el palacio) se cuela rápidamente en el campamento hasta llegar accidentalmente a los oídos de Sinuhé. Fue en ese clima de tensión e incertidumbre que Sinuhé decidió huir de Egipto para salvar su vida, consciente de las disputas intraélite que llevaría consigo la sucesión dinástica. Fue así que procuró el mejor momento para abandonar las filas del ejército y emprender un exilio errático e improvisado, sin dirección y empujado por el viento del oeste.

En su fuga, Sinuhé elude todo contacto humano y, luego de atravesar la frontera egipcia, se desvanece en la arena debido a las inclemencias del calor, el cansancio y la falta de agua. Sin embargo, al despertar, encuentra que lo ha rescatado un jeque de una tribu de beduinos que lo reconoció y ayudó:

A la hora de la cena, había llegado hasta el pueblo de Negay. Crucé el río en una balsa sin timón, con el viento del oeste. Pasé al este de la cantera, por arriba de la Señora de la Colina Roja. Tomé dirección río abajo y alcancé las Murrallas del gobernante, construídas para detener a los nómadas para aplastar a los que merodean por las dunas. Me agazapé en unos arbustos, teniendo que me vieran los centinelas que estaban de guardia sobre la muralla. Reemprendí la marcha al anochecer, y al amanecer llegué a Peten. Cuando me detuve en el área de Kemuer, un ataque de sed me sobrevino. Estaba deshidratado, mi garganta reseca. Me dije a mi mismo: “esto es el sabor de la muerte”. Levanté mi corazón y recompuse mi cuerpo tras escuchar ruido de ganado y vislumbrar nómadas. Un caminante que había estado en Egipto me descubrió. Él me dio entonces agua, cocinó para mí leche. Marché con él a su tribu, y bueno fue lo que ellos hicieron por mí (Traducción en Galán, 2000, p. 23-24).

Como podemos apreciar, basta con empezar a leer las primeras líneas de la historia de Sinuhé para reconocer que su inicio tiene esa naturaleza trágica, adversa y dolorosa que es propia de la obertura de las historias de muchas otras figuras heroicas conocidas. En efecto, apenas comienza la narración, el lector se topa con referencias significativas de un contexto marcado por la caída en desgracia de un personaje de conspicua posición social dentro de la sociedad egipcia. Independientemente de la causa de la huida de Sinuhé, es indudable que ante él se abría un panorama bastante aciago, marcado por la reciedumbre de su exilio del país del Nilo, de las tierras gobernadas por el faraón y de tener que, en consecuencia, lograr sobrevivir a las duras condiciones impuestas por el desierto. Resulta muy llamativo observar que cuando se menciona que un Sinuhé casi muerto es rescatado en medio del desierto por un grupo de pastores nómades, el narrador introduce en la secuencia un acontecimiento inesperado –e incluso paradójico– para la mentalidad egipcia: la ayuda brindada por sujetos por lo general no apreciados por la sociedad egipcia a un miembro de esta última. Esta escena toma significativa distancia de uno de los tópicos centrales del discurso de los egipcios sobre la alteridad: la visión negativa del mundo que los rodeaba y,

---

<sup>3</sup> Como bien queda expresado en el detallado *cursus honorum* que el mismo Sinuhé presenta antes de reconstruir el contexto que explica su exilio en Asia, éste no sólo era un importante oficial de la administración estatal egipcia, sino –y principalmente– un hombre allegado al entorno del faraón y de la familia real que detenta títulos honoríficos o de estatus y otros ejecutivos que, siguiendo a Marcelo Campagno (2018), gravitan principalmente en torno de la lógica estatal, pero también alrededor de la lógica del patronazgo.

particularmente, de los grupos humanos que lo habitaban y diferían de aquellos en el lenguaje, la vestimenta, las costumbres, las creencias y otros aspectos culturales<sup>4</sup>.

El acercamiento de Sinuhé a los extranjeros vuelve aún más verosímil la idea de pensar a Sinuhé como una suerte de héroe. En efecto, tras sortear los primeros peligros, su exilio lo lleva al encuentro con algo que resultaba quizás desconocido para Sinuhé hasta ese momento, aunque, como compensación y paradoja, su victoria sobre la muerte ocurre debido a ese encuentro con lo radicalmente diferente, aunque ciertamente no extraño.<sup>5</sup> Pero es una escena sugerente porque, además, establece las condiciones de la vida futura de Sinuhé en Asia. Pareciera ser, entonces, que los primeros pasos de este personaje literario del antiguo Egipto se aproximan –en algún grado– a la serie de “condiciones iniciáticas” que cumplen muchas figuras heroicas de la antigüedad, como Gilgamesh, Moisés, Hércules, Perseo, París, Rómulo, etc.

## **Escena 2: La “auto-realización” de Sinuhé en tierras asiáticas**

La historia de Sinuhé continuará en Asia. Una vez recuperado, nuestro personaje comenta que aceptó gustosamente la invitación del jefe de la tribu a unírseles y fue así que, sin más peros, se incorporó a los nómades para iniciar un largo trajinar por tierras de Palestina y el Líbano, señalando que arribó a la ciudad de Biblos –la única localidad asiática que cita en los más de cuatrocientos kilómetros que separaban la frontera de Egipto de este centro urbano de la costa libanesa<sup>6</sup>– y luego se dirigió hacia *Qedem*<sup>7</sup>, lugar en el que permaneció más de un año y logró ganarse el respeto y la estima de los habitantes del lugar.

En algún momento de esa larga estadía, Sinuhé conoció a Amunenshi, gobernante de la región del “*Alto Rechenu*” (probablemente el Alto Líbano), el cual es descrito en el relato a partir de ciertos caracteres que lo apartan del arquetipo del asiático representado en otros textos: es leal a Egipto, habla la lengua egipcia y es amable y considerado con Sinuhé. Aquel había oído hablar mucho de este ex funcionario egipcio y sus habilidades, por lo que lo cita con el ánimo de conocerlo mejor e inquirirle por la situación en el reino egipcio y por su

---

<sup>4</sup> En efecto, las poblaciones vecinas del Estado faraónico no sólo representaban esa “otredad” negativa frente a la cual los egipcios elaboraban una imagen de sí mismos, sino que además constituían la personificación de las fuerzas del caos (Hall, 1986; Zivie-Coche, 1994; Valbelle, 1990; Bresciani, 1990; Po, 2005; Baines, 2005-2006; Butner, 2007; Parra Ortiz, 2007; Zapata, 2021).

<sup>5</sup> La situación pacífica de contacto y mutua aceptación con estos pastores que relata Sinuhé expresa una realidad que los egipcios debían conocer muy bien debido a la recurrente presencia de tribus de la región de Palestina y del Sinaí en el Bajo Egipto, las que se acercaban al delta oriental para aprovechar sus ricas pasturas. En efecto, el tránsito de los nómadas pastores hacia Egipto y de regreso a Asia constituyó, de acuerdo a la época del año y al grado de acogida por parte de la población egipcia del Delta, un proceso continuo en el tiempo, enmarcado en los circuitos tradicionales de trashumancia pastoril de estas poblaciones, pero también en las redes de intercambio de bienes entre ambas regiones. Como se sabe, junto con los rebaños que se acercaban hasta los pastizales del Nilo, los grupos pastores arreaban mulas cargadas con ánforas de vino, aceite de oliva, pasas de uva, higos secos y miel, que eran llevados para su intercambio y consumo en Egipto (Bar-Yosef y Khazanov, 1992; Vidal, 2006). Se desconoce el grado de articulación y formalización que detentarían dichos intercambios, pero es innegable que el hecho de que el Estado egipcio autorizara que dichas poblaciones emplearan el camino de la costa –que se encontraba resguardado por una línea de guarniciones militares egipcias– constituye una prueba de que no se trataba de viajes librados al azar, sino de empresas planificadas, perfectamente reguladas y con riesgos medidos.

<sup>6</sup> Es indudable que, para la época de composición de la historia, Biblos constituía una importante plaza urbana y comercial del Levante o, al menos, el referente geográfico más conocido y frecuentado por los egipcios de aquella época (Acquaro, 1994; Flammini, 1996, 2004, 2011; Kilani, 2020). No es extraño, entonces, que la *Historia de Sinuhé* nombrara tal ciudad.

<sup>7</sup> No se sabe a ciencia cierta si con *Qedem* el relato hace referencia a un lugar ficcional o a un poblado histórico. Si se toma en cuenta esta última opción, es muy probable que se tratara de un centro localizado en las cercanías de Biblos –aún sin identificar en términos arqueológicos–, pues el relato de Sinuhé menciona indirectamente que se trataba de un poblado de la frontera oeste del desierto sirio que recibía regularmente la visita de egipcios (Goedicke, 1992).

extraño viaje. Frente a las preguntas del jefe tribal, Sinuhé procura evadir cualquier mención de la muerte del faraón y, por el contrario, describe la grandeza de Sesostri I, el nuevo monarca, apelando en su discurso a la idea de los asiáticos como enemigos de Egipto sin ningún tipo de recaudo respecto de la persona y autoridad de Amunenshi. Su decisión de no aludir en la trama del relato a la suerte de su país como una sociedad asolada por una crisis política y/o a la muerte del rey-dios obedece al hecho de que ambos acontecimientos constituían una especie de temas *tabú* para los antiguos egipcios<sup>8</sup>.

Tras quedar justificada su huida de Egipto, Sinuhé fue invitado por Amunenshi a unirse a su tribu y quedarse a vivir allí. Allí Sinuhé prosperó, se casó con la hija mayor de Amunenshi y recibió tierras, convirtiéndose de este modo en jefe tribal y yendo a vivir junto a su familia a un lugar fronterizo llamado *Iraru*, que es descrita por Sinuhé desde una perspectiva económica, en función de los diferentes recursos que en ella se podían obtener. A ello se añadía la buena disposición de sus pobladores, que abastecían a Sinuhé de todo tipo de viandas. Las palabras del autor transmiten una enorme carga de sorpresa y asombro al indicar que, por fuera de las fronteras de Egipto, se encontraba esa especie de paraíso terrenal, auténtico vergel donde todo lo bueno se le ofrecía a Sinuhé:

Había higos en ella y uvas también; era más rica en vino que en agua. Su miel era abundante, su aceite cuantioso; todo tipo de rutas tenían sus árboles. Había cebada allí y también escanda, los diversos tipos de ganado no tenían límite... Se hacían alimentos para mí a diario y vio cada día, carne salada, pato a la brasa, además de cabrito. Cazaban y pescaban para mí, además de lo que mis perros (me) traían. Se preparaban abundantes dulces y todo tipo de leche cocinada (Traducción en Galán, 2000, p. 27).

Tanto el origen étnico de Sinuhé como su probada experiencia en el campo militar son rápidamente capitalizadas por Amunenshi, haciéndolo que no sólo lo ubicara como un personaje de referencia para los viajeros y caravanas comerciales que –por aquel entonces– venían de Asia occidental y debían atravesar la franja de Siria hasta alcanzar Palestina y el Sinaí para dar con Egipto; también supo asentar a la familia y campamento tribal de su nuevo favorito en esa zona fronteriza, de modo tal que cuando Sinuhé defendiera sus posesiones, también defendería las de Amunenshi:

El comisionado que se dirigía al norte, o al sur hacia la Residencia, hacia escala conmigo. Yo hospedaba a todos. Di agua al sediento, puse en ruta al extraviado. Arrebaté al ladrón de los nómadas, (es decir) a quien había comenzado a conspirar para oponerse a los gobernantes de tierras extranjeras; me enfrenté a sus movimientos. El gobernante de Retenu fue quien hizo que yo pasara muchos años como comandante de su tropa. Me impuse en todas las tierras a las que me dirigí, aplasté el pasto (alrededor) de los pozos, capturé su ganado, me traje a sus dependientes, arrebaté su comida y maté a su gente con mi potente brazo, mi arco, mis movimientos y mis extraordinarios planes. Yo era excelso en su corazón y él me quería. Él sabía que yo era valiente y me nombró jefe de sus hijos; había visto la firmeza de mis brazos. (Traducción en Galán, 2000, p. 27-28).

La apacible vida de Sinuhé sólo se vería interrumpida cuando un jefe de otra tribu del *Rechenu* acude al campamento de éste para desafiar su autoridad y retarlo a duelo:

Un campeón de Retenu vino a mi tienda para retarme. Era un héroe sin igual, lo había subyugado todo entero. Me dijo que pelearía conmigo, pretendía despojarme. Planteaba capturar y llevarse mi ganado bajo el consejo de su tribu. El gobernante (Amunenshi) consultó conmigo. Yo le había dicho que no le conocía: ‘¿es que soy su aliado, quien merodea libremente por su campamento?; o, por el contrario, ¿he abierto su almacén, o saltado su valía? Es rabia de verme realizar tus misiones. Soy, en efecto, como un toro bravo en medio de otra manada, a quien el semental quiere subyugar embistiendo contra él. ¿Acaso es alguien que pide querido para ser cabecillo? No hay ningún arquero que se una a un hombre del delta ¿Qué puede fijar un arbusto a una colina? ¿Acaso quiere el semental pelear y el toro aspirante retirarse, temiendo que le contesten? Si su

---

<sup>8</sup> En efecto, tanto el deceso violento del monarca egipcio como la posterior crisis sucesoria constituían hechos inadmisibles –o, incluso, abominables– para los antiguos egipcios a nivel individual y social, pues éstos creían que sus vidas dependían de la presencia divina y omnipotente del monarca, de manera que su ausencia amenazaba el orden social establecido y –al mismo tiempo– el equilibrio cósmico.

deseo es pelear, que exprese su deseo. ¿Acaso dios ignora lo que ya ha decidido, o por el contrario, es él quien lo conoce? (Traducción en Galán, 2000, p. 28).

Aunque Sinuhé no conoce los motivos que llevan a aquel asiático a retarle, acuerda de todos modos batirse a duelo al amanecer y que el vencedor se quedará con los bienes del derrotado, incluso su gente. No se trataba de una simple injuria o riña, sino de un duelo entre contrincantes que pretendían, en un mismo acto, defender el honor individual y legitimar una posición de autoridad personal. El conflicto se plantea y dirime entre jefes, mientras que Amunenshi y las tribus de los contrincantes permanecerán al margen y expectantes del resultado, cumpliendo todos los actores del drama tanto con el código de honor socialmente aceptado como con ciertas reglas y arreglos especiales meticulosamente pautados para dicha ocasión. Batirse a duelo constituía un modo particular de “hacer política” propio de unas sociedades en las que el reconocimiento de atribuciones de mando y liderazgo no resultaba ser un dato automático o evidente (Pfoh, 2014). Además, según indica Campagno, con este suceso “... el relato subraya el contraste entre un Egipto centrada en las figuras del rey y del Estado y un ámbito asiático desprovisto de ambos y basado en los modos de articulación social proporcionados por el parentesco” (2011, p. 24; *cfr.* también Campagno, 2015, p. 339). Sinuhé pudo sortear exitosamente este desafío, logrando derrotar a su rival atravesándolo con una flecha y derribándolo con su hacha para luego, una vez muerto, arrebatarle todos sus bienes y pertenencias. Éste es el momento más álgido de su historia en tierra extranjera, pues dicha victoria lo consagró y confirmó su posición de jefe étnico en su país de adopción.

Como es posible visualizar, distanciado del mundo egipcio y de la mirada colectiva de sus coterráneos, Sinuhé pasó a formar parte de ese universo sociocultural, desconocido en principio, pero luego percibido como propio por este egipcio que aprendió a valerse por sí mismo en tierras sirio-palestinas, llegando a integrarse plenamente a la vida política y social local, al punto de adoptar costumbres propias de los asiáticos, convertirse en un *pater familias* y jefe de una tribu y poder contemplar –ya de anciano– cómo sus propios hijos adultos se convertían también en autoridades tribales. Entonces, aunque la historia de Sinuhé en el Asia no responde al modelo clásico en el que un sujeto llega a ser héroe por su participación en la guerra, la vía del conflicto como modo de heroización no tiene por qué ser descartado en esta ficción literaria. En efecto, la conflictividad –causada por una disputa por una posición de preeminencia dentro de la comunidad– constituye el expediente a través del cual nuestro personaje puede demostrar que era sólo imbatible, el más honorable, una especie de campeón del lugar, del mismo modo que lo habían sido otros líderes. Pero si Sinuhé alcanzó esa posición en el Asia, es debido a su origen egipcio, como hijo de la tierra gobernada por el faraón, condición que lo ubica por encima de los demás hombres y le permite vencer cualquier obstáculo que se le anteponga.

La escena del combate es, de cierto modo, el mejor ejemplo de esta idea, ya que, como afirma Campagno:

La hostilidad que le presenta el hombre fuerte del *Rechenu* lo sume en un estado de escepticismo y lo transporta al *topos* de la relación entre egipcios y asiáticos, como si la posición del retador fuera la que realmente corresponde a la esencia de esos vínculos entre habitantes de mundos radicalmente distintos (2011, p. 29. Destacado del autor. *Cfr.* también Campagno, 2015, p. 342).

Siguiendo esta línea, es posible sostener que las experiencias descritas proyectan sobre la imagen y acciones de Sinuhé cierta aura de ejemplaridad y, de algún modo, de heroicidad, aunque con una diferencia clara respecto del modelo clásico: el relato consagra como vencedor al individuo que puede “autorealizarse” (Goedicke, 1990) dentro de una sociedad en la que los antiguos egipcios, consonante con su ideología, no reconocían rasgos de humanidad y/o civilización.

### **Escena 3: El retorno a Egipto y la consagración de Sinuhé**

Además de su vida en tierras asiáticas, existen otro conjunto de escenas en el desenlace del relato encaminadas a resaltar los valores morales que organizaban los principios

existenciales de los antiguos egipcios, las cuales constituyen a su vez momentos que, de alguna manera, dotan a Sinuhé de las virtudes que podrían retratarlo como una figura heroica. Es durante su regreso a Egipto y su permanencia en el país hasta los últimos años de su vida cuando este personaje ficticio cumple con –o conquista– las condiciones de quien merece pasar a la inmortalidad. En efecto, a pesar de la buena vida que lleva en el *Rechenu*, Sinuhé expresa que él es un “otro”, un hombre que no pertenece a ese lugar sino a otro, un sujeto al que su forma de vida ya no lo satisface. Su avanzada edad es, quizás, el motivo que lo lleva a situarse de otra manera frente a su escenario cotidiano, a pensar en la muerte y en el Más Allá, a rogar a los dioses para poder volver a morir a su tierra y recibir sus honras fúnebres y, en consecuencia, a remarcar su condición foránea, de egipcio en tierras extranjeras:

Mi casa es perfecta, mi dominio es amplio, (y aun así) mi mente está en palacio. Cualquiera que fuera el dios que hubiera decidido esta huida, ten misericordia y ponme en camino hacia la Residencia [...] que has reunido para mí sin conocerlo y favoréceme como a un justo. (Espero) que permitas que yo vea el lugar donde yace mi corazón. ¿Qué hay más importante que mi cuerpo sea enterrado en la tierra donde nací? ¡Acude a mí! En (este) preciso instante (en el) que dios tiene misericordia de mí, ¡que haga algo para mejorar el final de aquél a quien afligió! Su corazón sufre por aquél a quien instigó a vivir en el extranjero... (Traducción en Galán, 2000, p. 29-30. Los subrayados nos pertenecen).

Los deseos de retornar a Egipto de Sinuhé parecen haber llegado hasta oídos del faraón Sesostris I, quien se apresuró a redactar y enviar una carta a Sinuhé, diciendo que los dioses han oído sus súplicas y que tanto el rey-dios como la familia real no sólo no se habían olvidado de su nombre, sino que además añoran volver a tener su presencia en la corte. Es por ello que la carta transmite muy claramente la invitación a volver a su tierra natal, de la que nunca tendría que haberse ido y en la que jamás había cometido delito alguno:

Tú has recorrido tierras extranjeras, partiendo de Qedem a Retenu, una tierra entregándote a otra, bajo el dictamen de tu propia voluntad. ¿Qué has hecho para que se actúe contra ti? Tú no has conjurado, para que tus palabras fueran reprendidas; no se ha oído tu nombre mencionado, para que temieras represalias; no has intervenido en el consejo de oficiales de modo que tu discurso fuera reprimido. Esta idea se ha apoderado de tu corazón, sin que estuviera en el mío contra ti. ... Cuando hayas regresado a Egipto, verás la Residencia donde creciste, besarás la tierra a sus puertas, te reunirás con los cortesanos (Traducción en Galán, 2000: 30).

Además, en la misma carta el faraón participaba de la angustia de Sinuhé al advertirle que de no regresar a Egipto y morir allí, su cuerpo no tendría los rituales y cuidados funerarios adecuados:

Ya has comenzado la madurez, has perdido la virilidad, has pensando en el día del enterramiento y de obtener la veneración. Un lecho se te ha asignado, con aceites y vendajes de la mano de (la diosa) Tait. Una procesión ha sido organizada para ti el día de (tu) entierro: la caja es de oro y la máscara de lapislázuli, el cielo (estará representado) sobre ti cuando estés en una capilla portátil y bueyes llevándote y cantores al frente. La danza-muu será realizada a la puerta de tu tumba, las ofrendas preceptivas serán pronunciadas para ti, se sacrificará en tu altar. Tus pilares estarán elaborados con piedra caliza, en medio de los príncipes. No mueras en el extranjero, que no te entierren los cananeos, que no te envuelvan en una piel de carnero haciendo de sarcófago. Esto es mucho para quien ha pateado la tierra. Piensa en tu cuerpo y ven (Traducción en Galán, 2000, p. 31).

Este contrapunto entre las prácticas funerarias egipcias y asiáticas que pone en primera escena la historia de Sinuhé, además de exponer diacríticos centrales en la definición de la identidad étnica<sup>9</sup> y de afianzar “la imagen del Egipto y el Levante como mundos

---

<sup>9</sup> En efecto, los rituales funerarios no sólo constituyen respuestas de los individuos al problema planteado por la vida terrena del ser humano y la angustia que en ellos genera su destino después de la muerte, sino que además actúan como prácticas culturales que promueven la cohesión grupal, refuerzan la identidad social y ayudan a los individuos a entender su relación consigo mismo, con sus semejantes y con el mundo a su alrededor.

culturalmente contrapuestos” (Campagno, 2011, p. 27; *cfr.* también Campagno, 2015), ofrece otra posibilidad analítica: entender que tales prácticas de momificación y rituales funerarios institúan actos que permitían que el sujeto fallecido fuera consagrado simbólicamente como un ser que podía emprender correctamente su viaje hacia el más allá (Gordon, 1987). Como se sabe, el héroe clásico logra vencer a la muerte misma, su figura permanece en la memoria social y la leyenda de sus grandes hazañas trasciende tiempos, espacios y culturas. Visto desde esta perspectiva, no resulta extraño que esas pautas propias de la idiosincrasia egipcia del culto a la muerte pueden ser visualizadas, al mismo tiempo, como un camino que debe atravesar este personaje de ficción literaria para trascender su propia existencia terrenal y adquirir esa naturaleza imperecedera de la que parecen gozar dioses y héroes.

Pero existe, además, otro camino que Sinuhé debe transitar previamente para poder alcanzar dicha inmortalidad y se trata de aquel que lo lleva a ser un miembro pleno de la sociedad egipcia nuevamente, una senda de reconversión sociocultural en el que aquel va tomando contacto progresivamente con elementos importantes que definen lo egipcio hasta llegar a la corte misma del rey-dios. Así, se señala en el relato que cuando Sinuhé cuenta con la seguridad que provee la palabra del faraón y de que éste le permitirá realizar el deseo supremo de todo egipcio de morir en su patria, comunica felizmente su pronto regreso a la corte del rey-dios, no sin antes dejar sus propiedades y el mando de la tribu a su hijo mayor (Barns, 1967). Hecho esto, emprende su retorno al país del Nilo, tomando el “Camino de Horus”, una senda frecuentemente empleada por los egipcios para llegar al Asia; en el camino se topa con el jefe de la guarnición apostada allí, quien notifica de su presencia; desde Egipto es enviado un alto oficial con la misión de recibirlo, con quien se embarca, iniciando así una travesía en la que no dejaría de recibir buenas atenciones, mientras que los nómadas que acompañaron a Sinuhé hasta el lugar recibieron numerosos regalos del faraón.

Al llegar a la capital, los súbditos del rey dan la bienvenida a Sinuhé en las puertas del palacio y unos cortesanos lo escoltan hasta el salón de la audiencia real. Una vez allí, todos parecían estar aguardándolo, en especial el rey (Derchain, 1970). Sin embargo, tras su prolongada vida en tierras levantinas, el aspecto y la vestimenta de Sinuhé son los propios de un asiático. No sólo su avanzada edad, sino también sus cambios a nivel físico y estético debieron ser sumamente sorprendentes, si no disruptivos, al punto que sólo el rey fue capaz de identificar a Sinuhé, pues ni la reina ni los príncipes egipcios reconocen en esa persona a su antiguo y leal servidor:

Cuando los príncipes fueron presentados, su majestad dijo a la reina:

- ¡Mira! Sinuhé ha venido como un cananeo, pareciendo un nómada.

Ella dio un grito, los príncipes chillaron a una, y dijeron:

- ¡No es él en verdad! Oh soberano, mi señor.

- Él es en verdad (Traducción en Galán, 2000, p. 34).

En efecto, por sus cambios en contextura, fisonomía y vestimenta, a varios miembros de la familia les resultaba difícil convencerse de que se trataba de Sinuhé, pues según su juicio se encontraban frente a un extranjero, un nómada o lo que era lo mismo según la concepción egipcia de los asiáticos: un salvaje sin afeitar, sucio, maloliente y mal vestido. Por tanto, al salir del palacio real, la adquisición de indumentaria y accesorios típicamente egipcios constituyó un paso obligado al cual se vio sometido Sinuhé para que fuera reconocido socialmente, no sólo como un egipcio, sino también como miembro de la elite. Fuera de la residencia real, Sinuhé es acompañado a la casa de un noble, donde es aseado, rapado y perfumado, así como también vestido y ataviado de acuerdo con los códigos estéticos de su nuevo círculo de pertenencia social, renunciando a su ser cananeo para volver a renacer como egipcio gracias a la voluntad del faraón:

Salí del salón de audiencia, los príncipes dándome la mano. Marchamos juntos hacia las puertas y fui conducido hasta la casa de un súbdito real. Había allí distinciones, un baño y esponjas (?); había objetos preciosos del palacio, telas de lino real, mirra y los mejores ungüentos. En cada habitación estaban los oficiales del rey que él quería, y cada sirviente en su puesto. Se me quitaron años de encima, estaba afeitado (?), mi pelo

peinado. Entregué mi atavío de extranjero y ropas de beduino, y me vestí con lino, me ungí con el mejor aceite, dormí sobre una cama. Di la arena a quienes vivían en ella, el aceite de palma a los que se untaban con él. (Traducción en Galán, 2000, p. 35).

Un Sinuhé, ciertamente anciano y exhausto, profundamente marcado por la experiencia vivida entre los beduinos, atraviesa en ese momento un verdadero proceso de metamorfosis social y cultural, inducido por una crisis de identidad provocada por la situación vivida en la corte, un proceso de transformación que tiene como punto de partida su disociación del mundo levantino y por resultado final la toma de conciencia como un egipcio nuevo y regenerado. Las referencias a los cambios en la apariencia de Sinuhé –como efecto de un prolongado período de convivencia con los asiáticos–, a la duda sobre su identidad entre los miembros de la corte y a la posterior transformación estética a manos de los egipcios constituyen escenas no solamente ocurrentes en la trama del relato, sino también elementos muy significativos para comprender la importancia de la apariencia física, la vestimenta y cultura como diacríticos fundamentales en la definición de la identidad social y étnica egipcia.<sup>10</sup> En la misma dirección apunta la reflexión de Campagno, quien expresa que “presentado como un asiático, Sinuhé es casi irreconocible. Pero apropiadamente aseado y vestido, Sinuhé vuelve al valle del Nilo no sólo físicamente sino también simbólicamente: vuelve a ser un egipcio” (2011, p. 26-27; *cfr.* también Campagno, 2015, p. 340).

Sobre el final del texto, se nos informa que Sinuhé ve no sólo es reincorporado al ámbito de la elite, nombrado por Sesostris como consejero personal del faraón, sino que además se le entrega la casa de un potentado y proporciona abundante sustento diario. Además, materializando uno de sus mayores anhelos, se le concede una tumba de piedra ricamente decorada y provista con un completo ajuar y un servicio funerario previsto, haciendo que Sinuhé tenga asegurado un buen pasar para sus últimos días en el mundo terrenal y –tal vez lo más importante– y que lo replicara en su vida en el “Más allá”, luego de que fuese enterrado en tierra egipcia, donde siempre había permanecido su corazón. Que la historia de Sinuhé finalice con un protagonista que, luego de tantas pruebas y obstáculos, ve cumplidas sus expectativas, nos conduce a un último plano de análisis que ofrece la posibilidad de pensar a este personaje ficticio como una especie de héroe. En la medida que el imaginario más convencional del héroe está dominado por el reconocimiento de su valentía, fuerza, honor y otras cualidades, la historia de sus hazañas (las llamadas “hazañas heroicas”) se vuelve un importante recurso pedagógico encaminado a resaltar aquellos valores morales que una determinada sociedad considere centrales.

Así, aunque para muchos investigadores el sentido de la *Historia de Sinuhé* no pasaba de ser meramente lúdico, es indudable que en esta obra literaria –una de las más importantes de la cultura egipcia– podemos reconocer que la personalidad del personaje principal queda inextricablemente unida a un ambiente y a una serie de acciones que lo llevarían no sólo a demostrar su bravura, sino –y sobre todo– a personificar las virtudes y comportamientos que se esperaban de cualquier miembro de la sociedad egipcia. Un personaje de ficción que, entonces, podría ser idealizado como un héroe.

## Conclusiones

La gran popularidad que alcanzó la *Historia de Sinuhé*, a juzgar por la cantidad de copias que de ella han quedado, obedece a la indudable belleza de un texto en el que una diversidad de escenarios geográficos se combina con un variado elenco de personajes en una sugestiva trama de acontecimientos y circunstancias, convirtiendo a esta pieza de ficción en una

---

<sup>10</sup> Al respecto, es preciso considerar que diversas sociedades precapitalistas, como el antiguo Egipto, presentan culturas en las cuales los signos de identidad étnica se hallaban asociados frecuentemente con la identificación visual de las características físicas de los individuos, sobre todo cuando no se estaba seguro de la procedencia de las personas, la vestimenta constituía un elemento material de enorme trascendencia a la hora de la identificación y diferenciación en términos culturales. El tipo de ropa y accesorios empleados por los egipcios para vestirse, confeccionados a partir de técnicas complejas y materiales diversos de primera calidad, además de cumplir su función práctica, debían servir para simbolizar su origen étnico y condición social (González Serrano, 1996).

verdadera obra maestra de la antigua literatura egipcia. A lo largo del relato conviven simultáneamente las imágenes del faraón como personificación de la divinidad e inclusive como único mediador en el paso al más allá, del poderoso Nilo como la fuente de toda vida que configura un paisaje idílico e idealizado y, finalmente, del buen funcionario cuya vida consagrada al servicio del rey-dios se ve finalmente recompensada con unas exequias acordes con sus servicios, lo que para cualquier egipcio era el más deseable de los destinos. Es por ello que la *Historia de Sinuhé* debió haber sido, sobre todo –y más que nada–, una obra particularmente popular en su tiempo porque encarnaba los principales valores de la sociedad egipcia durante la época faraónica.

En efecto, la *Historia de Sinuhé* es, básicamente, el relato de las peripecias que vive un personaje ficticio que representó el arquetipo social del cortesano fiel al gobierno del monarca, del hombre de agudo ingenio que resuelve los problemas y sortea las dificultades, y que finalmente volverá a su tierra amada para alcanzar la felicidad y el éxito de la mano y al lado del faraón, asegurándose un suntuoso enterramiento. Al proyectar la idea de una vida de servicios consagrados al monarca, la figura de Sinuhé debió ofrecer un auténtico modelo ético y esa es la auténtica piedra sillar que nos permitió describirle como una especie de héroe. Sin dejar de tener cierto grado de veracidad, esta última afirmación no debe llevarnos a pensar que los antiguos egipcios concebían a Sinuhé un verdadero héroe en los términos de la tradición occidental del concepto.

Sin embargo, insistimos en el argumento ya que Sinuhé pareciera haber conquistado al final de su vida cierta forma de inmortalidad, tal vez no el tipo de inmortalidad (asociada a la perpetuidad en la memoria colectiva) que los mitos clásicos suelen reservar a dioses y héroes, pero sí aquella inmortalidad que se aproxima a la noción de “dicha eterna” propia de la civilización del antiguo Egipto y que era conquistada por quienes, como Sinuhé, permanecían siempre devotos y consagraban su vida entera al servicio al faraón. Después de todo, Sinuhé es presentado como “un ser singular merced a cuya intervención el caos deviene cosmos, al mismo tiempo que es gracias a la acción ejemplar de estos seres singulares como la historia se mantiene dinámica y, por tanto, activa” (Bauzá, 2007 [1998]).

## **Bibliografía**

- Acquaro, E., Mazza, F. Ribichini, S. Scandone, G. y Xella, P. (1994). *Biblos. Una città e la sua cultura*. Roma: Bari, 1994.
- Alavedra I Regás, J. (2016). Lingüística e historia social en el Cuento de Sinuhé del Antiguo Egipto a mediados de la Edad de Bronce. *Revista de Investigación Lingüística*, 19, pp. 61-76.
- Allam, S. (1986). Sinuhe's Foreign Wife (Reconsidered). *Discussions in Egyptology*, 4 (1), pp. 15-16.
- Allen, J. P. (2003). The Egyptian concept of the world. En O'Connor, D. y Quirke, S. (eds.). *Mysterious lands (Encounters with Ancient Egypt)* (PÁGINAS). Londres: UCL.
- Assmann, J. (1989). *Maat. L'Égypte pharaonique et l'idée de justice sociale*. París: Julliard.
- Assmann, J. (2005). *Egipto. Historia de un sentido*. Madrid: Abada Editores.
- Bárta, M. y Janák, J. (2021). Sinuhe: Popular Hero, Court Politics, and the Royal Paradigm. En Jiménez-Serrano, A. y Morales, A. J. (eds.). *Middle Kingdom Palace Culture and Its Echoes in the Provinces. Regional Perspectives and Realities* (pp. 101–118). Brill.
- Baines, J. (1982). Interpreting Sinuhe. *Journal of Egyptian Archaeology*, 68, pp. 31-44.
- Baines, J. (1995). Origins of Egyptian kinship. En O'Connor, D. y Silverman, D. P. (eds.). *Ancient Egyptian Kingship*. (pp. 95-156). Leiden: E. J. Brill.
- Baines, J. (2005-2006). Definiciones tempranas del mundo egipcio y sus alrededores. *Revista del Instituto de Historia Antigua Oriental "Dr. Abraham Rossenvasser"*, 12-13, pp. 111-148.
- Barns, J. W. B. (1967). Sinuhe's Message to the King: A Reply to a recent Article. *Journal of Egyptian Archaeology*, 53, pp. 6-14.
- Bauzá, H. F. (2007 [1998]). *El mito del héroe. Morfología y semántica de la figura heroica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Bickel, S. (1994). *La cosmologie égyptienne avant le Nouvel Empire*. Friburgo: Gottinga Editions Universitaires/Vandenboeck & Ruprecht.
- Blackman, A. M. (1936). Some Notes on the Story of Sinuhe and other egyptian texts. *Journal of Egyptian Archaeology*, 22, pp. 35- 44.
- Bresciani, E. (1990). El extranjero. En Donadoni, S. (comp.). *El hombre egipcio*. Madrid: Alianza.
- de Buck, A. (1932). Some New Interpretations in Sinuhe. En *Studies Presented to Francis Llewellyn Griffith* (pp. 57-60). Londres.
- de Buck, A. (1939). A Note on Sinuhe B 71-72. *Journal of Egyptian Archaeology* 25, 100
- Butner, A. (2007). *The Rhetoric and the Reality: Egyptian Conceptions of Foreigners during the Middle Kingdom (c. 2055-1650 BCE)*. Knoxville: University of Tennessee.
- Campagno, M. (2018). *Lógicas sociales en el Antiguo Egipto. Diez estudios*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Campagno, M. (2011). De Egipto al Asia y de regreso a Egipto: las migraciones de Sinuhé y los contactos interétnicos. En: Guiance A. (comp.). *Movilidad y migraciones*. Buenos Aires: IMHICIHU-CONICET.
- Campagno, M. (2015). Egyptian Boundaries in the Tale of Sinuhe. En Amstutz, H., Dorn, A., Müller, M., Ronsdorf, M., Ullas, S. (eds.). *Fuzzy Boundaries. Festschrift für Antonio Loprieno* (pp. 335-346). Hamburg: Widmaier Verlag.
- Campbell, J. (2014 [1949]). *El héroe de las mil caras: psicoanálisis del mito*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Castañeda Reyes, J. C. (1991). La historia de Sinuhe: sociedad e ideología en un texto literario del reino medio faraónico. *Estudios de Asia y África*, 26 (2), pp. 266-295
- Cervelló Autuori, J. (2013). Prefaci. En Fortuny Boladeras, J. y Pastor, P., *La vida de Sinuhè o el gust de la mort*. (pp. 9-23). Barcelona: Associació de Bibliòfils de Barcelona.
- Derchain, P. (1962). Le rôle du roi d’Egypte dans le maintien de l’ordre cosmique. *Annales du Centre d’Etude des Religions*, 1,
- Derchain, P. (1970). La Réception de Sinouhé a la cour de Sésostris. *Revue d’Égyptologie*, 22, pp. 79-83.
- Derchain, P. (1985). Sinouhé et Ammounech. *Göttinger Miszellen* 87, pp. 7-13.
- Donadoni, S. F. (1986). L’‘ispirazione divina’ di Sinuhe. En Donadoni, S. F. (ed.), *Cultura dell’antico Egitto. Scritti di Sergio F. Donadoni*, Rome: “La Sapienza”, pp. 289-91.
- Echavarría Molloy, G. (2001). *Una vida de héroe. Función y significado del mito*. Buenos Aires: Biblos.
- Flammini, R. (1996). *Biblos y Egipto durante la dinastía XII*. Centro de Estudios de Egipto y Mediterráneo Oriental, Buenos Aires, 1996.
- Flammini, R. (2004). Egipto y sus periferias en el Reino Medio. En Daneri Rodrigo, A. y Campagno, M. (eds.). *Antiguos contactos. Relaciones de intercambio entre Egipto y sus periferias* (pp. 71-95.). Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Flammini, R. (2007). Lecturas egipcias de la alteridad asiática. *Cahiers Caribéens d’Égyptologie*, 10, pp. 99-115.
- Flammini, R. (2011). De la Teoría al Análisis de los Sistemas-Mundo: consideraciones sobre la interacción entre Egipto, Kerma y Biblos (c. 1985-1640 a.C.). *Antiguo Oriente. Revista del Centro de Estudios de Historia Antigua Oriental (CEHAO-UCA)*, 9, pp. 135-166.
- Goedicke, H. (1984-1985). Sinuhe’s Foreign Wife. *Bulletin de la Société de Geneve*, 9-10, pp. 103-107.
- Goedicke, H. (1990). Sinuhe’s Self-Realization (Sinuhe B 113-27). *Zeitschrift für Ägyptische Sprache und Altertumskunde*, 117 (1-2), pp. 129-139.
- Goedicke, H. (1992). Where did Sinuhe stay in ‘Asia’? (Sinuhe B 29-31). *Chronique d’Égypte*, vol. 67, pp. 28-40.
- González Serrano, P. (1996). El Vestido y la Cosmética en el Antiguo Egipto. *Espacio, Tiempo y Forma, Serie II, Historia Antigua*, tomo 9, pp. 31-54.

- Gordon, C. H. (1987). The Marriage and Death of Sinuhe. En Mars, J. M. y Good, R. M. (eds.), *Love and Death in the Ancient Near East* (pp. 43-44). Connecticut: Guilford.
- Gozalbes Cravioto, E. (2003). *Viajes y viajeros en el Mundo Antiguo*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha,
- Gutiérrez Delgado, R. (2012). El protagonista y el héroe: definición y análisis poético de la acción dramática y de cualidad de lo heroico. *Ámbitos*, 21, PP. 43-62.
- Hall, E. S. (1986). *The Pharaoh smites his Enemies. A Comparative Study*. Munich: Deutscher Kunstverlag.
- Hornung, E. (1999). *El Uno y los Múltiples. Concepciones egipcias de la divinidad*. Madrid: Trotta.
- Karlsson, M. (2016). *Social, Cultural, and Political Hierarchies in "The Tale of Sinuhe"*. Master of Arts in Egyptology. Uppsala University.
- Kilani, M. (2020). *Byblos in the Late Bronze Age. Interactions between the Levantine and Egyptian Worlds*. Brill.
- Lalouette, C. (1981). *La Littérature Égyptienne*. París : PUF.
- Lefebvre, G. (2003). *Mitos y cuentos egipcios de la época faraónica*. Madrid: Akal.
- Lesko, L. H. (1991). Ancient Egyptian cosmogonies and cosmologies. En Shafer, B. E. (ed.), *Religion in ancient Egypt: gods, myths, and personal practice* (pp. 90-115). Londres: Routledge.
- Loprieno, A. (1996). Defining Egyptian Literature: ancient texts and modern theories. En Loprieno, A. (ed.). *Ancient Egyptian Literature. History and Forms* (pp. 39-48). Leiden: E. J. Brill.
- Parra Ortiz, J. M. (2007). Los extranjeros en Egipto: imagen y cotidianidad. En Mangas Manjarrés, J. y Montero Herrero, S. (eds.). *Ciudadanos y extranjeros en el mundo antiguo: segregación e integración* (pp. 9-35). Madrid: Ediciones 2007.
- Parkinson, R. B. (1997). *The Tale of Sinuhe and Other Ancient Egyptian Poems, 1940-1640 B.C.* Oxford: Oxford University Press.
- Pfoh, E. (2014). Pierre Clastres y la antropología política de la antigua Palestina. En Campagno, M. (ed.). *Pierre Clastres y las sociedades antiguas* (pp. 101-118). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Po, M. C. (2005). *Enemies of Civilization. Attitudes toward Foreigners in Ancient Mesopotamia, Egypt, and China*. Alvaby: State University of New York Press.
- Rainey, A. F. (1972). The World of Sinuhe. *Israel Oriental Studies*, 2, pp. 369-408.
- Rosenvasser, A. (1934). A New Duplicate Text of the Story of Sinuhe. *The Journal of Egyptian Archaeology*, 20 (1-2), pp. 47-50.
- Rosenvasser, A. (1938). *Las ideas morales en el antiguo Egipto*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Salem, L. (2012). Reflexiones acerca del mito y los textos literarios "clásicos" en el antiguo Egipto. *Revista Historias del Orbis Terrarum*, 4, pp. 53-77
- Salim, R. (2013). *Cultural Identity and Self-presentation in Ancient Egyptian Fictional Narratives. An Intertextual Study of Narrative Motifs from the Middle Kingdom to the Roman Period*. PhD Thesis. Copenhagen University of Copenhagen.
- Serrano Delgado, J. M. (2017 [2009]). La transmisión de los relatos y cuentos egipcios: un viaje insospechado de Oriente a Occidente. En Roldán, F. (ed.). *De Oriente a Al-Andalus: las vías del conocimiento* (pp. 133-151). Huelva: Universidad de Huelva.
- Simpson, W. K. (2003). *The Literature of Ancient Egyptians. An Anthology of Stories, Instructions, Stelae, Autobiographies, and Poetry*. New Haven: Yale University Press.
- Tobin, V. A. (1995). The Secret of Sinuhe. *Journal of the American Research Center in Egypt*, 32, pp. 161-178.
- Obsomer, C. (1999). Sinouhé l'Égyptien et les raisons de son exil. *Le Muséon*, 112, pp. 207-271.
- Vidal, J. (2006). La participación de tribus nómadas en el comercio internacional del Levante mediterráneo durante el Bronce Reciente. *Aula Orientalis*, 24, 127-133.

- Valbelle, D. (1990). *Les Neuf Arcs. L'Égyptien et les Étrangers de la Préhistoire à la conquête d'Alexandre*. Paris: Armand Colin.
- Zapata, H. M. H. (2018). Ser y estar «entre mundos»: fronteras étnicas permeables, relaciones interculturales y construcciones identitarias en el relato egipcio de Sinuhé. En Rodríguez, R. R. (coord.). *Sociedades Antiguas del Creciente Fértil. Poder, ideología y violencia* (páginas). Ushuaia: Editorial Utopías.
- Zapata, H. M. H. (2021). Extranjeros en el antiguo Egipto: una aproximación al estudio de los “otros” en el país del Nilo. En: Rodríguez, R. R. (coordinador), *Sociedades Antiguas del Creciente Fértil. Territorios, Memorias e Identidades* (pp. 167-239). Vol. 3, Tomo II, Ushuaia: Remitente Patagonia.
- Zingarelli, A. (2010). Introducción: mito, literatura y política en el Egipto Antiguo. *Trabajos y Comunicaciones*, 36, 207-230.
- Zivie-Coche, C. (1994). Dieux autres, diexux des autres; identité culturelle dans Egypte Ancienne. En Singer, I. (ed.). *Concepts of the Other in Near Eastern Religions* (pp. 39-80). Leiden: E. J. Brill.

## La larga historia de los manuales de Historia Antigua en Argentina

**María Silvia Álvarez**

Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Entre Ríos.  
mariasilviaalvarez@gmail.com

### Resumen

En la escuela secundaria, la enseñanza y el aprendizaje de la Historia Antigua plantea varios problemas ya que los conceptos que se presentan son complejos, y se estudian procesos históricos muy lejanos en el tiempo y en el espacio para los alumnos. En este contexto, el manual se presenta como un recurso de gran ayuda para la enseñanza y el aprendizaje, en sus páginas se condensan el conocimiento y las competencias que se pretenden transmitir. Estos libros se ven atravesados por ideologías, intereses y creencias, expresando una determinada manera de ver el mundo, reflejando el contexto histórico que los creó, así como las concepciones sobre la enseñanza, el aprendizaje, los estudiantes y el área de conocimiento al que están dedicados.

En este trabajo queremos estudiar, desde una lectura analítica y diacrónica, así como también comparativa, el derrotero que han seguido los manuales de Historia Antigua editados en Argentina para la escuela secundaria, desde los manuales de principios del siglo XX a los manuales actuales, analizando su contexto de producción, sus características principales, el modo en el que organizan su contenido y qué concepciones sobre la historia (y la Historia Antigua en particular) y su enseñanza y aprendizaje los atraviesan.

### Palabras-clave

Argentina. Historia antigua. Manuales.

### Abstract

*At secondary school level, the teaching and learning of Ancient History raise a number of problems as the concepts presented are complex, and the historical processes that are studied are very distant in time and space for the students. In this context, the textbook is presented as a resource of great help for teaching and learning, in its pages are condensed the knowledge and skills that are intended to be transmitted. These books are influenced by ideologies, interests and beliefs, expressing a certain way of seeing the world, reflecting the historical context that created them, as well as conceptions about teaching, learning, students and the area of knowledge to which they are dedicated.*

*In this paper we want to study, from an analytical and diachronic reading, as well as comparative, the path followed by the Ancient History textbooks published in Argentina for secondary school, from the textbooks of the early twentieth century to the current ones, analysing their production context, their main characteristics, the way in which they organise their content and which conceptions about history (and Ancient History in particular) and its teaching and learning run through them.*

### Key words

Argentina. Ancient History. Textbooks.

## Introducción

Enseñar y aprender Historia Antigua son procesos que presentan una serie de desafíos tanto para estudiantes como para docentes. Esto es posible de notar especialmente en la escuela secundaria, ya que nos encontramos con alumnas y alumnos que se enfrentan por primera vez a conceptos altamente complejos y a procesos históricos que plantean diversos retos relacionados con la temporalidad y la espacialidad: se estudian procesos de larga duración muy alejados en el tiempo y en el espacio.

En el nivel educativo que nos ocupa en este trabajo, el manual es un recurso importante para el trabajo en el aula, en ellos se organizan y desarrollan contenidos, recursos y actividades, en directa relación con las políticas curriculares del momento. Estos libros son productos editoriales en los que se cruzan ideologías, intereses, creencias, la cosmovisión y marco cultural de la sociedad para la que se creó. Por supuesto que también se encuentran atravesados por las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje (en este caso, de la historia).

Sin duda, el libro de texto es un elemento más en un proceso educativo complejo: pero es fundamental, y su presencia se descubre más allá de lo que es su función específica. En primer lugar, el manual es un currículo en acto, que incluye los saberes, las formas didácticas y hasta las actividades prácticas, de acuerdo con una tendencia que se ha acentuado en las últimas décadas. (Romero, 2007: 27)

En este trabajo analizaremos el proceso seguido por los manuales dedicados a la Historia Antigua editados en nuestro país a lo largo del último siglo. Específicamente nos interesa estudiar el contexto de producción en el que fueron editados, qué características principales presentan en cada época, de qué manera han organizado el contenido, qué concepciones sobre la historia es posible inferir en ellos.

Los manuales estudiados para la escritura de este trabajo son ediciones dedicadas a la Historia Antigua (generalmente, junto con la Historia Medieval) que abarcan un extenso período, que va desde 1928 hasta 2022:

- Alonso, E., Elisalde, R. y Vázquez, E. (1997). *Historia. Desde la antigüedad hasta la formación del mundo moderno*. Buenos Aires. Aique.
- Arzeno, M., Castro, H., Fariña, M., Minvielle, S., Morichetti, M., Schwarzberg, L., Scirica, E., Ucha, G. (2005) *Ciencias Sociales 7. Serie Todos protagonistas*. Buenos Aires. Santillana.
- Astolfi, J. (1963 [1951]) *Historia 1. Antigua y Medieval*. Buenos Aires. Kapelusz.
- Balbiano, A.; Carabajal, B.; Casola, N.; Celotto, A.; Cifuentes, M.; López de Riccardini, S.; Maurizio, M.P.; Sá, I.; Vissani, G. (2015) *Ciencias Sociales 1. Serie Conocer +*. Buenos Aires. Santillana.
- Blanco, J.; Fernández Caso, M.; Gurevich, R.; Vázquez, E.; Alonso, E.; Soletic, M. (2017) *Ciencias Sociales 1. Serie ConCiencia Social*. Buenos Aires. Aique.
- Darraidou, Sebastián y Bach, Jessica. (2022) *Sociales 1*. Buenos Aires. Estación Mandioca.
- Eggers-Brass, Teresa; Derendinger, Federico. (2006) *Historia 1. Los primeros hombres, los primeros estados, los distintos mundos*. Ituzaingó. Maipue.
- Enrique, Miriam y otros ([2019] 2022) *Ciencias Sociales 1*. Buenos Aires. Santillana.
- Ibáñez, J.C. (1980) *Historia 1*. Buenos Aires. Editorial Troquel.
- Sarthou, B. (1928) *Historia Antigua. Oriente. Grecia y Roma*. Buenos Aires. Poblet Hermanos y compañía Editores.
- Secco Ellauri, Oscar. (1965) *La Antigüedad y la Edad Media*. Buenos Aires. Kapelusz.

## Contexto de producción de los manuales

La “propuesta oficial” es el conjunto de especificaciones (programas, circulares, resoluciones y decretos) registrados durante el período de vigencia de un plan de estudios o de una propuesta curricular. En algunos casos esa propuesta oficial presenta no solo los contenidos temáticos seleccionados sino también los criterios utilizados para la selección de contenidos, su organización y su transmisión. De su análisis puede inferirse la

intencionalidad política, los objetivos educativos, los recursos y las estrategias que proponen los sectores que dirigen el sistema educativo. (Lanza y Finocchio, 1993: 33)

Para comenzar este trabajo, creemos que es importante acercarnos al conocimiento del contexto educativo en el que los manuales fueron editados. Estos son productos en los que los programas de estudio, los diseños curriculares y los procesos editoriales tienen una profunda influencia, no son independientes de ese marco. (Romero, 2007: 27)

En los programas, circulares, resoluciones y decretos redactados durante la vigencia de un plan de estudios o propuesta curricular se presentan los contenidos a ser desarrollados y los criterios para su selección y transmisión. Debido a su existencia, es posible, al analizar manuales, reconocer regularidades, homogeneidades, tendencias y peculiaridades. (Lanza y Finocchio, 1993: 25)

La escuela secundaria argentina nace con una indudable mirada elitista, buscando formar personas que luego serán parte de la administración pública o que asistieran a la universidad. La organización de la educación secundaria fue tardía con respecto a la primaria, no hay una ley para la educación secundaria, solo la creación de colegios nacionales y las reformas de los planes de estudio, cuya organización y sucesivas reformas no estuvieron exentas de conflictos. Los planes y programas fueron tarea del Ministerio de Educación de la Nación hasta 1990, cuando las escuelas secundarias pasaron a la órbita provincial.

La cantidad de planes de estudios mencionados muestra cómo la falta de un consenso respecto de las características y funciones de la enseñanza secundaria hiciera que se modificaran los planes en relación con las concepciones de las autoridades de turno” (Ruiz, 2008)

A fines del siglo XIX y principios del siglo XX, la historia escolar perseguía la formación de la ciudadanía, del ser argentino, por lo que se privilegiaban contenidos del pasado nacional. El foco en la enseñanza de la historia estaba puesto en una formación generalista, eurocéntrica, fáctica, de tipo enciclopedista y memorística, que privilegiaba los hechos político - militares.

Hasta la década de 1990 podemos encontrar programas de estudios muy breves, en los que se delineaban contenidos mínimos. Con respecto a la Historia Antigua, en 1913 se estableció un plan de estudios en el que la Historia Antigua (Oriente, Grecia y Roma) se enseñaba en primer año. Esto cambió en 1941, en el que redujeron los contenidos, dejando Antiguo Oriente y Grecia en primer año y Roma y Medioevo en segundo año. (Aguiar y Cerdá, 2008). Si bien hubo modificaciones en 1951 y 1979, no se observan cambios importantes. Luego del golpe de estado de 1955 se ubicó nuevamente la Historia Antigua en primer año, junto con la Historia Medieval. (González, 2016) (Finocchio, 1989, 1999) (Lanza y Finocchio, 1993: 23 - 24). Los contenidos siguieron centrándose en la organización institucional y la historia militar.

Como dijimos, las reformas de 1956 y 1979 no se tradujeron en cambios historiográficos ni didácticos en los manuales. La Historia sigue una secuencia cronológica, acumulativa y fragmentada de eventos políticos, militares e institucionales, dejando de lado los contenidos relacionados con la organización social y económica. A algunas civilizaciones se les otorgaba mayor peso que a otras, restándole coherencia y complejidad al desarrollo. (Lanza y Finocchio, 1993: 38 - 39, 80) Esta situación no cambió sustancialmente con el retorno de la democracia, en 1989 Silvia Finocchio, a partir de un análisis comparativo de manuales, estableció que Historia era la materia más desactualizada con respecto a los enfoques historiográficos y metodológicos. En los manuales, podemos constatar que algunos colectivos sociales están ausentes y la presentación de contenidos es netamente cronológica y fragmentaria. (Lanza y Finocchio, 1993: 22 - 23)

Las escuelas secundarias vivieron un proceso de transferencia a las provincias en la década de 1990, en el marco la Ley Federal de Educación, sancionada en 1993.

En este contexto se publicaron, en 1995, los Contenidos Básicos Comunes (CBC), contenidos que fueron adaptados por los diversos manuales que se editaron a partir de ese año.

Hasta las décadas de 1940 - 1950, los manuales eran obra de reconocidos académicos, como José Luis Romero, y a partir de ese momento surgieron libros escritos por profesores de educación secundaria, como José Astolfi, José Cosmelli Ibáñez, entre otros. Estos manuales tuvieron una larga vida útil en las escuelas, siendo utilizados en las aulas durante décadas con

unos pocos cambios entre una edición y la siguiente, con la consiguiente repetición de ausencias, omisiones y planteos. (Lanza y Finocchio, 1993: 145). Con el regreso de la democracia llega el debate sobre la necesidad de revisión del contenido de los manuales, se suman propuestas de actividades, docentes universitarios como autores y se incorporan algunos cambios, aunque de manera fragmentaria.

A partir de la década de 1990 nos encontramos con manuales de varios autores, en muchos casos procedentes de universidades. Su estructura y presentación de los contenidos se modificó, a medida que se fueron sumando nuevas imágenes, lecturas y discusiones, cuadros explicativos, glosarios, así como nuevas propuestas de trabajo. No solo hay una mayor oferta editorial, además estos libros ya no tuvieron una larga vida en el mercado, sino que son reemplazados por otros nuevos en pocos años.

En los CBC, se planteaba la enseñanza de la Historia Antigua dentro de las Ciencias Sociales, en el primer año del Tercer Ciclo de la Educación General Básica (EGB). Los contenidos de Historia Antigua están organizados de manera cronológica, "...combinando el criterio temporal con criterios conceptuales y espaciales: el origen de la humanidad; la Antigüedad clásica; la tradición judeocristiana..." (Ministerio de Cultura y Educación: 1995: 177) Si nos centramos solo en los contenidos conceptuales (los CBC planteaban contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales), los relacionados con el mundo antiguo son:

#### CONTENIDOS CONCEPTUALES

- Periodización de la historia mundial.

Las unidades cronológicas. Diferentes calendarios. Las distintas duraciones del tiempo. Representaciones gráficas.

- Condiciones de producción de las fuentes históricas. Modos de recuperación, formas de utilización de las mismas.

- La historia de la humanidad y el proceso histórico de la cultura occidental.

- El origen de la humanidad. Las primeras comunidades humanas. Principales hitos en el origen de las civilizaciones. Las unidades socioculturales del Cercano Oriente. Las civilizaciones indígenas de América y de África.

- La Antigüedad clásica en relación con los elementos culturales que conformarán la cultura occidental. La tradición judeocristiana. Su repercusión. (Ministerio de Cultura y Educación, 1995: 197)

Con respecto a los manuales, a partir de esta reforma podemos notar que se integran nuevas perspectivas y temas. Además, la autoría ya no es individual, sino colectiva, siendo convocados docentes universitarios para su escritura. Se incorporaron textos breves, fragmentos de fuentes, cuadros temáticos o explicativos, hay nuevas imágenes, mayor uso del color y nuevas propuestas de actividades.

A partir de la ley de Educación Nacional de 2006, Nº 26.206, se profundizaron y se incorporaron algunos puntos, especialmente los relacionados con los derechos humanos, la integración, etc. La historia escolar busca privilegiar los conceptos, los procesos sobre los hechos, estudiar las diversas dimensiones de la realidad, dar lugar a diversos actores sociales y lecturas historiográficas. Esto nos plantea la ley, claro que en los manuales podemos notar que estos puntos se encuentran con más o menos fuerza. (González, 2016)

La historia escolar actual propone a los alumnos comprender, analizar, explicar, fundamentar e interpretar procesos históricos mediante textos, materiales y perspectivas diversas. Se trata, como es evidente, de un conjunto de capacidades mucho más complejas que las que se prescribían en el pasado ya que superan con creces la clásica repetición y memorización de hechos fácticos de un relato canónico presente en textos escritos escolares. (González, 2016)

En el artículo 32, la Ley Nacional de Educación nos dice que el Consejo Federal de Educación precisará las disposiciones que garanticen que las jurisdicciones garanticen: "a) La revisión de la estructura curricular de la Educación Secundaria, con el objeto de actualizarla y establecer criterios organizativos y pedagógicos comunes y núcleos de aprendizaje prioritarios a nivel nacional."

Los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) fueron publicados en el año 2011, constituyendo una línea de inicio sobre la que cada provincia decidirá sobre los contenidos a

desarrollar. A los contenidos específicos de Historia Antigua los podemos encontrar en el volumen dedicado al séptimo grado. Estos contenidos se enseñan en algunas jurisdicciones en séptimo grado de la escuela primaria y en otras en el primer año de la escuela secundaria, por lo que estamos hablando de estudiantes que, en promedio, tienen 12 años (con la excepción de la educación para jóvenes y adultos).

Los contenidos delineados en los NAP para la Historia Antigua son los siguientes:

- El reconocimiento de los cambios que se producen en ciertas sociedades paleolíticas a partir de la Revolución Neolítica, enfatizando en el modo en que se organizaron (división del trabajo, organización social y formas de autoridad) para satisfacer sus necesidades básicas.
- El conocimiento de las formas en que se organizaron los Estados en las sociedades antiguas, en relación con la organización de los trabajos, la distribución del excedente, la legitimación del poder a través del culto y la jerarquización social, a partir del estudio de dos casos. (Ministerio de Educación, 2011: 41 – 42)

Con respecto a los dos casos que se mencionan, la propuesta es que se seleccione una sociedad entre la egipcia, las mesopotámicas, la griega y la romana, y una entre las americanas, sea olmeca, tiahuanaco o chavín.

Los NAP plantean, además de los contenidos, una serie de situaciones de enseñanza que deberá ofrecer la escuela para esta materia en este curso, entre ellas la construcción de ideas, la identificación de diversos actores sociales, la comprensión de la realidad social y de distintas problemáticas, el entendimiento del carácter provisional del conocimiento social, así como el trabajo con fuentes y el acercamiento a diversos procedimientos. (Ministerio de Educación, 2011: 38 – 40)

En los manuales editados en este contexto se pueden observar una serie de cambios importantes, como el desarrollo de contenidos a partir de una diversidad de ejes y la incorporación de nuevas herramientas y nuevos planteos. Estos puntos los ampliaremos más adelante en este artículo.

### **Los manuales de Historia Antigua en Argentina**

La concepción sobre la historia tiene directa incidencia sobre el discurso didáctico. Si se comprende al conocimiento histórico como un discurso objetivo, universal y válido, el discurso didáctico se centra en la descripción, la narración o una única explicación, desde una enseñanza transmisiva. Pero si esta comprensión involucra múltiples interpretaciones y perspectiva, el discurso didáctico será explicativo – argumentativo. Los manuales reflejan esto, desde una concepción positivista, el conocimiento sigue un eje cronológico y se busca la objetividad en la transmisión; en cambio, desde una perspectiva interpretativa, los objetivos serán la comprensión, la argumentación y la reflexión crítica. (Bravo, 2008: 151 – 153)

La enseñanza de la historia tenía un claro carácter memorístico, civilizatorio, eurocéntrico y fáctico, focalizado en el uso de los manuales a fines del siglo XIX y principios del siglo XX. El código disciplinar y, por lo tanto, la enseñanza de la historia, se ha ido modificando, abandonando la narración memorizada de hechos y grandes nombres por una historia más explicativa y conceptual, con mayor complejidad, privilegiando la narración y la explicación. (González, 2016)

En nuestro país, los manuales de Historia Antigua han presentado en general las mismas características que el resto de los libros escolares dedicados a la historia. Casi hasta el final del siglo XX han presentado un planteo claramente enciclopedista, acumulativo y eurocéntrico. La Historia Antigua tanto oriental como clásica se presentan como el inicio de la historia universal, brindándole un espacio mucho mayor al desarrollo de las civilizaciones mediterráneas.

Debido a que el período estudiado es de aproximadamente 100 años, dividiremos los manuales analizados en tres etapas: primeras décadas del siglo XX, segunda mitad del siglo XX, fines del siglo XX y primeras décadas del siglo XXI.

Primeras décadas del siglo XX:

Los contenidos de los manuales de Historia Antigua se presentan cronológicamente, con énfasis en una historia acontecimental, específicamente en eventos políticos y militares. Una

historia de grandes hombres y una sucesión de grandes eventos políticos y batallas, en la que encontramos el contenido organizado a partir de subtítulos como: “Toma de Babilonia (536). Muerte de Ciro” “Cambises. Conquista de Egipto. El falso Smerdis” “Darío y la organización del imperio” (Sarthou, 1928: 151 – 153). Cada párrafo se conecta con el anterior, sumando más información, en largas secuencias de hechos históricos y personajes.

También observamos una importante presencia de la mitología y de la historia bíblica: “A raíz de la fatal caída de Adán y Eva en el paraíso terrenal, Dios prometió un salvador a la humanidad. Esta promesa, reiterada al patriarca Abraham, avivó las inquietas esperanzas del pueblo de Israel en el Mesías Redentor” (Sarthou, 1928: 121).

Las imágenes son grabados, cada uno con sus referencias y relacionados con el contenido, pero a la vez desconectados, ya que no se propone ningún trabajo con ellos.

Segunda mitad del siglo XX:

En esta etapa observamos la larga existencia de manuales como los de Astolfi, Ibáñez y Secco Ellauri, manuales con un planteo positivista y tradicional, en los que se acumula una importante cantidad de datos del pasado político y militar de las diversas civilizaciones y de las acciones de los grandes hombres de cada época, ordenados de manera cronológica como, por ejemplo, en el capítulo destinado a Grecia en el manual de Oscar Secco Ellauri (1965: 94-171), cuyo contenido se organiza a partir de los siguientes puntos: Civilización egea y cretomicénica. Grecia continental y marítima. Grecia: su religión. La colonización griega. Atenas. Esparta. Las guerras médicas. La cultura griega. El siglo de Pericles. La guerra del Peloponeso. La expansión macedónica. La época helenística.

No solo es ampliamente enciclopédica la información brindada, sino que se presenta de manera sistematizada a partir de una sucesión de causas y consecuencias. En algunos casos incluso podemos encontrar explicaciones causales subjetivas: “Pero Alejandro tenía el defecto de entregarse sin medida al vicio y a los placeres. Sin duda alguna, el vicio minó su robusto organismo y contribuyó a su muerte prematura” (Astolfi, [1951] 1963: 107). El objetivo primordial está centrado en la sistematización y memorización de datos (Zingarelli, 1996: 81 – 82) (Pérez Campos, Álvarez y Balla, 2014): “Cuestionario. 1. ¿Qué se entiende por el Siglo de Pericles” 2. ¿Cómo gobernó a Atenas este gran estadista?” (Ibáñez, 1980: 162)

En los manuales de esta época no encontramos conexión del pasado con el presente, predominan los textos de tipo descriptivo y desde una única perspectiva, además de presentar los contenidos de manera fragmentada, especialmente los relacionados con los aspectos social, económico y cultural los encontramos en apartados especiales, sin conexión con el contexto histórico que se está estudiando. (Dobaño y Rodríguez, 2008: 482) Por ejemplo, podemos leer en un índice: “El imperio romano. El cristianismo. Transmisión de la cultura antigua al mundo medieval. El imperio romano. Principado de Augusto. Emperadores de la familia de Augusto. Emperadores Antoninos. Cultura romana. Religión. Arquitectura...” (Ibáñez, 1980: 436) Esto mismo es posible de observar en la cita que hemos realizado anteriormente sobre el capítulo del manual de Secco Ellauri sobre la historia griega.

El carácter bélico de los contenidos seleccionados se acrecienta entre las décadas de 1960 y 1970, así como también se observa que hay ciertos temas históricos que son omitidos. Además, podemos reconocer descripciones escritas desde el exotismo de un pasado casi estático en expresiones como las siguientes: “La religión de los fenicios fue una idolatría cruel y sensual” (Ibáñez, 1980: 71), “(Los asirios) Cruelles y violentos, degollaban, mutilaban o sometían a horribles tormentos (...) Pero hay que reconocer que eran inteligentes, industriosos y buenos artistas.” (Astolfi, [1951] 1963: 33)

A partir de la década de 1980 nos encontramos con “...descripciones de claro carácter pintoresco y estático. Los colectivos sociales siguen ausentes, se continúa la visión totalizadora y de cierto anquilosamiento de estas sociedades. Se consolida la mirada sobre el Oriente despótico, el inmovilismo opuesto al raciocinio griego; también se comienzan a cambiar ciertos estereotipos y se suman los aportes de la antropología, la arqueología y se incorporan fenómenos complejos como el origen del estado y el urbanismo”. (Álvarez, 2019)

Con la restauración de la democracia podemos observar que comienzan a ser evidentes ciertos cambios en los manuales de historia antigua (cambios que podemos observar más claramente en los manuales editados a partir de la Ley Federal de Educación y en las primeras décadas de este siglo), que buscan plantear un análisis estructural, la búsqueda de nueva información, la incorporación de las fuentes y una síntesis de temas analíticos, aunque esto resultó en escasa descripción, exclusiones y omisiones, así como en el uso de categorías como sociedades hidráulicas, esclavismo, despotismo oriental. Este proceso en el que se busca eludir el foco en lo político institucional en muchos casos llevó a una cierta ausencia de criterios de selección, dándole continuidad a lo que Silvia Crochetti denomina el modelo de entrada y desaparición de los pueblos. La lógica explicativa no siempre estaba presente y los diversos grupos sociales, si bien estaban presentes, se presentaban de manera aislada.

Fines del siglo XX y primeras décadas del siglo XXI:

En la última década del siglo XX, coincidiendo con la sanción de la Ley Federal de 1993, se suman los enfoques, categorías y temas de la Escuela de Annales, aunque el enfoque político – institucional no se modifica en muchos manuales. En los nuevos libros se busca presentar los contenidos siguiendo las nuevas concepciones disciplinares, construyendo marcos conceptuales y desarrollando una historia procesual en la que los protagonistas son actores sociales. (Dobaño y Rodríguez, 2008: 486) Así, encontramos apartados dedicados a “Una concepción clave: los primeros estados” (Alonso, Elizalde y Vázquez, 1997: 57), “Los campesinos y su trabajo. Artesanos y comerciantes. Esclavos” (Arzeno y otros, 2005: 142), “La significación histórica de las civilizaciones mesopotámicas” (Eggers-Brass y Derendinger, 2006: 63). Si bien algunos colectivos sociales, como, por ejemplo, las mujeres y los esclavos, aún siguen ausentes o muy poco presentes, ya se presenta en los manuales una mayor representación de diversos grupos sociales.

Al desarrollo del contenido, en esta época se suman diversos recuadros y apartados, relacionados con la temática del capítulo en el que se encuentran:

- vocabularios: “Tiranía”, “Democracia”, “Retórica”, “Oratoria” (Eggers-Brass y Derendinger (2006: 94, 100)
- recuadros que amplían la información: “¿Cómo funcionaba una ciudad estado mesopotámica?” (Alonso, Elizalde y Vázquez, 1997: 61)
- introducción a técnicas: “Tecniteca” (Arzeno y otros, 2005: 248-256), “Orientaciones para extraer información de documento gráficos”

Con respecto a las actividades, si bien aún encontramos propuestas tradicionales, en otros manuales se plantean actividades que buscan interpretar, analizar, comparar, etc. (Zingarelli, 1996: 82 – 83) Como ejemplo de esto último, podemos citar el trabajo de investigación que encontramos en la edición de 1997 de Aique, en el que se propone analizar “Los valores clásicos hoy” a partir de una serie de fuentes clásicas y fuentes actuales como libros o artículos de revistas. (Alonso, Elizalde y Vázquez, 1997: 101-103). En la edición de 2005 de Santillana encontramos a la vez actividades tradicionales, así como otras que exigen otras capacidades:

Relacioná con una flecha cada palabra con la definición que le corresponde:

Factorías	Ciudades con población permanente, que dependían de la ciudad fundadora.
Colonias	Dominio económico de los mares
Talascocracia	Depósitos o almacenes en los que se guardaba la mercadería para abastecimiento. (Arzeno y otros, 2005: 155)

La estela del rey acadio Naram – Sin es del año 2400 a.C. Representa al rey ascendiendo una montaña con sus soldados victoriosos, mientras que a sus pies se encuentran los enemigos vencidos. Analízala. (A continuación, se encuentra la imagen y una serie de preguntas) (Arzeno y otros, 2005: 157)

En esta misma época cambió la oferta de manuales, creciendo enormemente su cantidad. Desaparecen los manuales de autores únicos, en pos de manuales escritos por grupos de autores, en general, docentes e investigadores provenientes de universidades.

En los manuales que se han producido en las dos primeras décadas de este siglo, se suman lecturas en las que se plantean diversas interpretaciones, glosarios, nuevos elementos sobre la vida cotidiana, sugerencias de trabajo con fuentes primarias e historiográficas, elaboración de textos breves en base a los contenidos desarrollados, cuadros a completar, análisis de imágenes, además de una mayor presencia de imágenes y un diseño más colorido. (Pérez Campos, Álvarez y Balla, 2014)

Los contenidos se articulan alrededor de una diversidad de ejes, no solo a partir del político institucional, sino que se han incorporado contenidos relacionados con aspectos sociales, económicos, ideológicos, culturales, como lo podemos leer en el manual editado por Aique en 2017. Allí, los contenidos no los encontramos organizados por civilización, sino a partir de grandes marcos: “Las sociedades tributarias del Cercano Oriente” o “Las antiguas sociedades esclavistas del Mediterráneo”, planteando en cada capítulo temáticas sociales, económicas, políticas y culturales.

Con respecto a la presencia de ciertos colectivos sociales, en los manuales que se han editado en los últimos años hay una presencia mayor de las mujeres y los esclavos, en menor medida, los niños: “La sociedad romana”, “Las mujeres y los niños”, “Las personas esclavizadas” (Enrique y otros, [2019] 2022: 118 – 119), “Las mujeres romanas” (Darraidou y Bach, 2022: 216)

Se han incorporado recomendaciones para ampliar lo estudiado, trabajo con las TICs (como las sugerencias de códigos QR y páginas web), análisis de fuentes primarias y secundarias, apéndices documentales y metodológicos. (Lewkowicz y Rodríguez, 2016: 59 – 63) (Pérez Campos, Álvarez y Balla, 2014).

En las últimas ediciones se sumaron actividades que tienen como objetivo la resolución de problemas y el desarrollo del pensamiento crítico junto con ejercicios de imaginación: “La confrontación de ideas era un ejercicio que practicaban los romanos. Para que puedas vivenciarlo, te proponemos que viajes en el tiempo a la antigua Roma y que imagines que sos un ciudadano de una familia patricia” (Enrique y otros, [2019] 2022: 112)

También podemos leer textos en los que se trabaja la relación entre el pasado y el presente, como en el manual de Santillana, editado en 2015, en el que se sumaron diversos apartados para trabajar el pasado desde el presente: “El monoteísmo” (Balbiano y otros, 2015: 35), “La democracia ayer y hoy” (Balbiano y otros, 2015: 92)

### **A modo de cierre**

Retomando las palabras de Andrea Zingarelli (1996: 84), cuando enseñamos Historia Antigua en la escuela secundaria tenemos como objetivo que nuestros estudiantes incorporen conceptos, herramientas y contenidos que les permitan pensar históricamente, reflexionar, analizar.

La enseñanza y el aprendizaje de la Historia Antigua en la escuela secundaria, con estudiantes que promedian los 12 años, nos plantean una serie de desafíos, y en este punto los manuales acompañan la tarea en el aula, presentan y organizan el contenido, proponen una serie de actividades. Ahora bien, estos manuales son producto de un contexto ideológico, científico, didáctico y normativo. En este trabajo buscamos analizar el camino seguido por los manuales de historia antigua en nuestro país desde principios del siglo XX hasta la actualidad, para ello analizamos un conjunto de textos seleccionados que fueron editados en nuestro país entre 1928 y 2022.

En este sentido, estudiamos el contexto de producción de los mismos, específicamente el relacionado con las concepciones presentes en los planes de estudio y las normativas de las que surgieron. Pudimos apreciar cómo los manuales han respondido al contexto normativo en el que fueron producidos, desde los planes de estudios propios del siglo XX hasta la Ley Federal de Educación y la Ley Nacional de Educación, que establecieron nuevos marcos e incorporaron nuevas perspectivas.

Con respecto a las concepciones sobre la historia presentes en los manuales, así como la presentación de los contenidos de cada período, pudimos observar que la concepción

positivista, acontecimental, centrada en grandes hombres y con un relato cronológico, que tiende a la acumulación de datos y a la memorización fue la preponderante a lo largo del siglo XX, primando una historia político-militar-institucional en la que los aspectos sociales, económicos y culturales, si eran tratados, eran presentados como apartados separados, una Historia Antigua de “aparición y desaparición” de civilizaciones, con una clara mirada eurocéntrica.

Los primeros cambios aparecen a partir de la década de 1980, con la restauración de la democracia. Es en esta década en la que, lentamente, comienzan a introducirse cambios relacionados con otros enfoques, categorías y temas, más propios de una historia procesual, así como nuevas sugerencias de trabajo para los estudiantes, que buscan ir más allá de la búsqueda y repetición del contenido. Otros colectivos sociales se hacen presentes, así como los aportes de otras ciencias (como la arqueología y la antropología) y el trabajo con fuentes de diverso tipo.

Con respecto a nuestro siglo, podemos observar que los manuales de Historia Antigua tienden a un discurso explicativo y no solo descriptivo, un relato multidimensional alrededor de ejes diversos, desde una mirada más amplia sobre los diversos grupos sociales, con variadas actividades que buscan el análisis, la reflexión, la interpretación, la resolución de problemas. Si bien muchas de las actividades propuestas siguen respondiendo a la lógica de búsqueda de información a completar, notamos que el objetivo responde más a la construcción del pensamiento crítico y no tanto a la repetición y memorización.

## Bibliografía

- Aguiar, L., & Cerdá, C. (2008). La historia de la historia como disciplina escolar, una mirada desde la larga duración. *Revista Escuela de Historia*, 7. (2) disponible en [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1669-90412008000200002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-90412008000200002&lng=es&tlng=es).
- Alonso, E., Elisalde, R. y Vázquez, E. (1997). *Historia. Desde la antigüedad hasta la formación del mundo moderno*. Buenos Aires. Aique.
- Álvarez, M.S. (2019) *La enseñanza de la dimensión temporal en los manuales de historia antigua. Un estudio de su construcción y utilización*. [Tesis de Maestría en Didácticas Específicas. Universidad Nacional del Litoral] Disponible en: <https://hdl.handle.net/11185/5775>
- Arzeno, M., Castro, H., Fariña, M., Minvielle, S., Morichetti, M., Schwarzberg, L., Scirica, E., Ucha, G. (2005) *Ciencias Sociales 7. Serie Todos protagonistas*. Buenos Aires. Santillana.
- Astolfi, J. (1963 [1951]) *Historia 1. Antigua y Medieval*. Buenos Aires. Kapelusz.
- Balbiano, A.; Carabajal, B.; Casola, N.; Celotto, A.; Cifuentes, M.; López de Riccardini, S.; Maurizio, M.P.; Sá, I.; Vissani, G. (2015) *Ciencias Sociales 1. Serie Conocer +*. Buenos Aires. Santillana.
- Blanco, J.; Fernández Caso, M.; Gurevich, R.; Vázquez, E.; Alonso, E.; Soletic, M. (2017) *Ciencias Sociales 1. Serie ConCiencia Social*. Buenos Aires. Aique.
- Bravo Pemjean, L. (2008) Textos escolares: su uso en la enseñanza de la Historia. En Ministerio de Educación de Chile. *Seminario Internacional. Textos escolares de Historia y Ciencias Sociales*. Santiago, Chile. Ministerio de Educación. Pp. 150 – 159.
- Darraidou, Sebastián y Bach, Jessica. (2022) *Sociales 1*. Buenos Aires. Estación Mandioca.
- Dobaño Fernández, P. y Rodríguez, M. (2008) Los contenidos de los libros de texto escolares de historia y ciencias sociales 1983 – 2006. En Ministerio de Educación de Chile. *Seminario Internacional. Textos escolares de Historia y Ciencias Sociales*. Santiago, Chile. Ministerio de Educación. Pp.475 – 486.
- Eggers-Brass, Teresa; Derendinger, Federico. (2006) *Historia 1. Los primeros hombres, los primeros estados, los distintos mundos*. Ituzaingó. Maipue.
- Enrique, Miriam y otros ([2019] 2022) *Ciencias Sociales 1*. Buenos Aires. Santillana.
- Finocchio, S. (1989) Programas y textos en la historia de cuatro asignaturas de nuestra escuela media: Historia, Lengua y Literatura, Educación Cívica y Física. *Propuesta Educativa*, (1).
- Finocchio, S. (2009). *La escuela en la historia argentina*. Buenos Aires. Edhasa.
- González, M.P. (2018). *La enseñanza de la historia en el siglo XXI: saberes y prácticas*. Los Polvorines. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- González, P. (2016). La historia escolar a inicios del siglo XXI: cambios, pérdidas y conquistas. *Sociohistorica*. (37). Recuperado de: <http://www.sociohistorica.fahce.unlp.edu.ar/article/view/SH2016n37a05>
- Ibáñez, J.C. (1980) *Historia 1*. Buenos Aires. Editorial Troquel.
- Lanza, H. y Finocchio, S. (1993) *Curriculum presente. Ciencia ausente*. Tomo III. La enseñanza de la Historia en la Argentina de hoy. Buenos Aires. Miño y Dávila Editores.
- Lewkowicz, M. y Rodríguez, M. (2016) Historiografía académica e historia escolar. Los libros de texto de historia entre dos centenarios. *Història da Historiografia*. (20). Pp. 48- 68.
- Ley N° 24195/1993. Ley Federal de Educación.
- Ley N° 26206/2006. Ley Nacional de Educación.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (1995) *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. Buenos Aires. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- Pérez Campos, A., Álvarez, MS., Balla, MN. (2014) Los libros escolares de historia antigua: análisis de las actividades propuesta. En *XV Jornadas Nacionales y IV Internacionales De Enseñanza De La Historia* (e-book). Disponible en línea: [http://www.fhuc.unl.edu.ar/materiales congresos/CD\\_ensenanza\\_historia\\_2014/pdf/nucleo\\_2/perez\\_campo\\_alvarez\\_balla.pdf](http://www.fhuc.unl.edu.ar/materiales congresos/CD_ensenanza_historia_2014/pdf/nucleo_2/perez_campo_alvarez_balla.pdf)
- Romero, L.A. (coord.) (2007) *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires. Siglo XXI.

- Ruiz, G., Molinari, A., Muiños, C., Ruiz, M., & Schoo, S. (2008). La estructura académica del sistema educativo analizada a partir de los contenidos de la enseñanza: La educación secundaria durante las primeras décadas del siglo XX. *Anuario de investigaciones*, (15) Recuperado el 24 de enero de 2019, de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1851-16862008000100058&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862008000100058&lng=es&tlng=es)
- Sandrichián Blanco, C. (2008) Qué historia se enseñaba en los manuales de Historia Universal y de España. Una cuestión actual: la selección de objetivos y contenidos. *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 12, n. 25, p. 55-93. Disponible en: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>
- Sarthou, B. (1928) *Historia Antigua. Oriente. Grecia y Roma*. Buenos Aires. Poblet Hermanos y compañía Editores.
- Secco Ellauri, Oscar. (1965) *La Antigüedad y la Edad Media*. Buenos Aires. Kapelusz.
- Zingarelli, A. (1996) Algunas consideraciones sobre la propuesta editorial para la enseñanza de la Historia Antigua. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*. (1). Pp. 81 – 89.



## La antigua Grecia y el Instituto Nacional del Profesorado Secundario de Catamarca en la década de 1940

**Walter N. Herrera** –Universidad Nacional de Catamarca

[wherrera13@hotmail.com](mailto:wherrera13@hotmail.com)

**Judith D. del Valle Bazán**- Universidad Nacional de Catamarca-

[judith\\_b24@hotmail.com](mailto:judith_b24@hotmail.com)

### Resumen

El Instituto Nacional del Profesorado, establecimiento sobre el cual se creó la Universidad Nacional de Catamarca, tuvo visitantes de renombre ligados al estudio de la antigua Grecia, como el filósofo Rodolfo Mondolfo, y el filólogo, lingüista e historiador Antonio Tovar. También encontramos docentes que se dedicaron a trabajar esta temática, como fue el caso de Eduardo Prieto (1916-2003), filólogo y filósofo que vino de Buenos Aires, y se inició en la docencia en el Instituto. Su estancia duró solo dos años, pero en su breve paso nos dejó un escrito en el cual combinó su conocimiento del mundo griego con la preocupación por lo que advertía que ocurría en su tiempo.

En el presente trabajo nos centraremos en la obra en cuestión, *El valor de la cultura griega*, publicada en 1949 por la Comisión de Extensión Cultural del Instituto Nacional del Profesorado Secundario de Catamarca, que además tiene el mérito de ser la primera de una numerosa serie de publicaciones que realizó Prieto en su extensa y exitosa trayectoria. El análisis nos permitirá evidenciar que las preocupaciones que lo motivaron a escribir el texto mencionado, pese a surgir debido al contexto del nuevo reordenamiento internacional producto del fin de la II Guerra Mundial, regresan periódicamente a cuestionarnos sobre la importancia y validez del estudio del mundo clásico para la sociedad en general. La vigencia de la respuesta elaborada por el novel docente hace más de setenta años atrázan su figura y dan muestra de lo vigoroso de su pensamiento.

Palabras claves: Eduardo Prieto – antigua Grecia – Instituto del Profesorado

### Abstract

The National Institute of Teachers, the basis on which the National University of Catamarca was created, had renowned visitors linked to the study of ancient Greece, such as the philosopher Rodolfo Mondolfo, and the philologist, linguist and historian Antonio Tovar. We also found teachers who dedicated themselves to working on this topic, as was the case of Eduardo Prieto (1916-2003), a philologist and philosopher who came from Buenos Aires, and began teaching at the Institute. His stay lasted only two years, but in his brief passage he left us a writing in which he combined his knowledge of the Greek world with problems of his time.

In this work we will focus on the work in question, *The value of Greek culture*, published in 1949 by the Cultural Extension Commission of the National Institute of Secondary Teachers of Catamarca, which also has the merit of being the first of a numerous series of publications that Prieto made in his extensive and successful career. The analysis will allow us to show that the concerns that motivated him to write the aforementioned text, despite arising due to the context of the new international reorganization resulting from the end of World War II, periodically return to question us about the importance and validity of the study of the classical world, for society in general. The validity of the answer prepared by the new teacher more than seventy years ago enhances his figure and shows the vigor of his thinking.

Keywords: Eduardo Prieto – ancient Greece – Teachers Institute

## Introducción

La celebración de los primeros jóvenes cincuenta años de la creación de nuestra Universidad Nacional de Catamarca nos hizo reflexionar acerca de la institución que la precedió y sobre la cual sentó sus bases: el Instituto Nacional del Profesorado. La destacada labor cultural y la visita de prestigiosos investigadores de distintas áreas que caracterizó al instituto, nos condujo a indagar si el estudio de la antigua Grecia también estaba presente en esas disquisiciones. De este modo encontramos que varios de los distinguidos visitantes con los que contó a lo largo de su existencia, estaban estrechamente vinculados con la temática que nos ocupa. Entre los más destacados especialistas que vinieron a la provincia mencionamos al filósofo Rodolfo Mondolfo, italiano con larga trayectoria académica y residencia en nuestro país, y al filólogo, lingüista e historiador español Antonio Tovar.

Pero no solo quienes visitaron la institución se dedicaban al estudio del mundo griego antiguo. Apenas transcurridos cinco años de vida del Instituto encontramos que un docente de la casa estaba preocupado también por esta temática. Tal fue el caso de Eduardo Prieto<sup>1</sup>, filólogo y filósofo recién egresado de la Universidad de Buenos Aires que vino a ejercer su magisterio en el Instituto. Su estancia duró solo dos años, pero en su breve paso nos legó un escrito en el cual, mediante su conocimiento del mundo griego, dejó plasmada su preocupación por la problemática que afligía a su tiempo.

En el presente trabajo nos centraremos en la obra aludida, *El valor de la cultura griega*, publicada en 1949 por la Comisión de Extensión Cultural del Instituto Nacional del Profesorado Secundario de Catamarca, que además tiene el mérito de ser una de las primeras de una numerosa serie de publicaciones que realizó Prieto en su extensa y exitosa trayectoria. El análisis nos permitirá evidenciar que las profundas preocupaciones personales surgidas en el contexto del reordenamiento internacional producto del fin de la II<sup>o</sup> Guerra Mundial, que lo motivaron a escribir el texto mencionado, regresan periódicamente a cuestionarnos sobre la importancia y validez del estudio del mundo clásico para la sociedad en general. La contundencia y vigencia de la respuesta elaborada por el novel docente, hace ya más de setenta años atrás, realzan su figura y dan muestras de lo vigoroso de su pensamiento.

## Naturalmente, un manuscrito (acerca de la obra y algo más)

La obra estudiada es la número cinco de una serie que aparentemente constó de ocho publicaciones efectuadas por la Comisión de Extensión Cultural del Instituto Nacional del Profesorado Secundario de Catamarca<sup>2</sup>. Apelando al mismo texto de Prieto, conocemos que las obras que la antecedieron fueron:

N° 1 – Discurso pronunciado en el acto patriótico del día 25 de Mayo por el profesor Juan Carlos Ghiano. Año 1945.

N° 2 – Los problemas del pueblo y de la estructura en el norte argentino, por el doctor. Bernardo Canal Feijóo, con palabras de presentación, por el profesor Juan Carlos Ghiano. Año 1945.

---

<sup>1</sup> Eduardo Jerónimo Prieto (1916-2003) se desempeñó en varias universidades de nuestro país, como las de El Salvador y la UBA. En Catamarca estuvo dos años (1948 y 1949), ejerciendo la docencia en el Instituto Nacional del Profesorado Superior, según sus palabras “enseñando latín y griego a excelentes y esforzados alumnos, en una especie de servicio de fronteras, donde no exigieron por ese breve lapso la afiliación al partido”, palabras últimas referidas a los problemas que motivaron su llegada a nuestra provincia (<https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/radar/9-893-2003-08-17.html>).

<sup>2</sup> Lo indicamos de este modo porque no contamos con la certeza que efectivamente las publicaciones realizadas se limiten a ocho.

N° 3 – Las relaciones entre el profesor y el alumno, por el profesor Norberto Rodríguez Bustamante. Año 1946.

N° 4 – Alejandro Korn, filósofo de la libertad, por Jorge Galíndez. Año 1946. (Prieto, 1949: s/n)

Segura de Schiller nos permite conocer las publicaciones restantes, “6) Aníbal R. Peralta García: Hacia una pedagogía sociológica; 7) Proyecto de reestructuración del Instituto Nacional del Profesorado; 8) Instituto del Profesorado de Catamarca (fines, organización, planes de estudio)” (1965: 242), con las cuales alcanzamos la cantidad indicada inicialmente.

El listado de las obras publicadas muestra una gran variedad en la temática abordada, a lo que se agrega el hecho que sus autores fueron personas de gran relevancia en el quehacer cultural e intelectual, como Bernardo Canal Feijoó, santiagueño cuyas ideas sobre la región fueron continuadas y profundizadas por el licenciado Armando Raúl Bazán; Norberto Rodríguez Bustamante, bonaerense que llegó a ser decano de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA; o el único catamarqueño del listado, Jorge Galíndez, que fue prosecretario de la Comisión de Extensión Cultural, que se destacó por desarrollar gran parte de su carrera en la Universidad de Tucumán. Todo esto nos muestra el prestigio que tenía esta serie, para la cual Eduardo Prieto, con su aporte *El valor de la cultura griega*, colaboró en gran medida. En cuanto al aspecto formal de la obra a tratar, es un escrito breve, consta de dieciocho hojas, incluyendo un tipo de prólogo o prefacio sin título, que explicita los fines buscados por la Comisión, sin realizar ninguna referencia al texto en particular. Allí se indica que esta serie de *folletos* –tal como se refiere a las obras-, busca “contribuir al esclarecimiento de problemas vinculados a la región o a cuestiones fundamentales del país principalmente en el orden educativo” (Prieto, 1949: 3). Algo para destacar es que también señala que se incluirán “monografías sobresalientes de los alumnos”, lo cual hasta el momento no hemos podido corroborar que se hubiese llevado a cabo.

Refiriéndonos concretamente al texto, inicia con el título, sin ninguna introducción previa, está redactado sin subtítulos, pie de página o citas, como tampoco presenta imágenes u otro tipo de información, para finalizar con la indicación del lugar y fecha en que fue escrito. Pese a que Prieto menciona a ocho autores contemporáneos o próximos a la fecha de su escrito para reforzar su razonamiento, más allá de mencionarlos por su nombre, no brinda ningún tipo de información sobre las obras a las que alude y carece de apartado bibliográfico. En este punto es cuando encontramos que el subtítulo de este apartado, que remite a Umberto Eco y El nombre de la rosa, se relaciona con nuestra investigación. En un primer momento, cuando solo contábamos con el texto editado, inferíamos que las características mencionadas –falta de bibliografía y citas principalmente- se debían al carácter de *folleto* que le asignaban los mismos responsables de la publicación a estos aportes, y que un escrito de estilo más académico restringiría el universo de posibles lectores.

Avanzando en la investigación encontramos, en el archivo de la Facultad de Humanidades, una resolución rectoral fechada el 9 de junio de 1949, que establecía el programa de actividades a desarrollarse con motivo del quinto aniversario de la creación del Instituto. Allí se destaca el evento con el que finalizaba la jornada, una conferencia sobre el tema “El valor de la cultura griega”, a ser dictada por Eduardo Prieto<sup>3</sup>. Que hayan dispuesto tratar esta temática en las actividades celebratorias del primer lustro de vida de la institución evidencia la consideración y trascendencia que se le asignaba, tanto es así que hasta decidieron que debía ser publicada.

Los hallazgos que efectuamos no se detuvieron allí. Dimos también con el texto mecanografiado de la conferencia de Prieto<sup>4</sup>, que al cotejarlo con la publicación que tratamos, advertimos que son

---

<sup>3</sup> Resoluciones del Rectorado N° 1, 9/06/1948, fs. 59 y 60, Archivo Facultad de Humanidades, UNCa.

<sup>4</sup> El texto, que se encuentra en el Archivo de la Facultad de Humanidades de la UNCa, consta de 19 hojas, numeradas a partir de la segunda, escrito a una carilla. Finaliza con el lugar y la fecha en que fue dada la conferencia, “Catamarca, 14 de junio de 1948”, y con la firma del autor. Este documento está precedido por

exactamente idénticos. La salvedad radica que, en este texto realizado a máquina, se dejó espacio para escribir de forma manuscrita los términos griegos que usó el autor –única manera de incorporar los caracteres del idioma griego en un texto redactado en máquina de escribir-, además de algunas correcciones mínimas referidas a la redacción<sup>5</sup>. El hecho de haber sido pensado para una conferencia explica las características particulares mencionadas que presenta el escrito publicado, la forma de la oralidad impregna sus páginas y se hace sentir de manera evidente.

### ***El valor de la cultura griega***

El texto está escrito respondiendo al principal problema que advierte Prieto, el cual se puede inferir a partir del título propuesto, a los valores de la cultura griega como sustento de su propia época. Lo hace porque siente que las revoluciones de masa sucedidas desde mediados del siglo anterior “vienen cargando de pesados nubarrones el horizonte político y económico [y] amenaza romper las formas pretéritas, sin que asomen aún las remozadas estructuras en las que ha de canalizarse la vida económica, política y cultural de este hombre nuevo” (Prieto, 1949: 5). Para encontrar una respuesta al planteo que suscita su reflexión, analiza los logros alcanzados por los griegos de la antigüedad, más concretamente, se detiene en lo sucedido entre los siglos VI a IV a. C., particularmente en Atenas, durante la denominada Época Clásica. Este es el legado que considera que está siendo amenazado y advierte la inexistencia de un reemplazo para el mismo, que permita la edificación de la nueva configuración que lo suplantaré. De este modo, entabla un diálogo entre el mundo clásico griego y el suyo propio, con el fin de proveer respuestas a la cuestión.

El contexto en el que Prieto expresa su inquietud es por demás desconcertante. El fin de la IIª Guerra Mundial y el reordenamiento que trajo aparejado un nuevo orden planetario surgido luego de ella ponían de relieve la necesidad de certezas ante el porvenir. La división en dos grandes bloques ideológicos, políticos y económicos, uno liderado por Estados Unidos, denominado capitalista, y el encabezado por la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas, el comunista, forzó a los pueblos a tomar partido por alguno de ellos, aunque no quisiesen hacerlo. No olvidemos que también hubo quienes buscaron quedar al margen de ello, sufriendo las consecuencias de no aceptar los mandatos de las dos grandes naciones que encabezaban los bandos. Otra de las consecuencias de la guerra fueron las experiencias de gobiernos fascistas y nazi, que habían dejado muerte, desolación y sufrimiento a su paso, pero otros, como el comunismo, parecía tener larga vida por delante. Este contexto se refleja nítidamente en la obra analizada, cuando se pregunta cuál ha sido el sentido de los movimientos sociales en los países en los que las revoluciones de masa, a las que hacía referencia anteriormente, han tenido lugar. A este interrogante finaliza afirmando que sus conclusiones eran desalentadoras (Prieto, 1949: 6). ¿Por qué motivos lo invadía este pesimismo? Porque esos movimientos se habían mostrado hostiles hacia las creaciones de la cultura, además que los países que vivieron esas revoluciones eran intolerantes con el disenso ideológico, como también agresivos con los demás países, mostrando una tendencia a la propagación internacional, sin importarles los métodos que sirvan a sus objetivos (Prieto, 1949: 6). Ello planteaba la duda de si las nuevas clases dirigente surgidas

---

una hoja manuscrita en letra de imprenta que expresa “Discurso pronunciado por el Prof. Eduardo Prieto el 14 d junio de 1948, alusivo a: “El valor de la cultura griega””. Hasta el momento no hemos podido identificar si se trata de un agregado posterior o su autoría es del mismo Prieto.

<sup>5</sup> Por ejemplo, en el texto mecanografiado originalmente expresa “Estas dos civilizaciones han muerto”, pero fue corregida de manera manuscrita con letra de carta agregando “se” entre civilizaciones y han. Algo similar ocurre con la palabra “muerto”, que se encuentra tachada y sobre de ella se escribió “extinguido”. Por lo tanto, la redacción final de la oración corregida fue “Estas dos civilizaciones se han extinguido”, tal como la encontramos expresada en la publicación (Prieto: 1949: 7. En su gran mayoría las correcciones que acompañan al texto fueron efectuadas en letra cursiva.

de semejantes movimientos, serían capaces de conservar un mínimo de estimación y respeto por la obra filosófica, artística y científica, y si darán la libertad necesaria a los intelectuales para poder producir una obra perdurable (Prieto, 1949: 6). La imagen de lo recientemente ocurrido con el nazismo en Alemania estaba muy presente en el sentir del autor, pero también veía cómo Stalin imponía la censura ideológica en Rusia y en los países de su área de influencia, suprimiendo las libertades que consideraba necesarias Prieto para una creación verdadera y duradera. Otra nación pronto imitaría sus pasos, cuando se implante la República Popular China, en 1949, con su líder Mao Tsé Tung, que también se caracterizó por apelar a la represión contra los disidentes a su ideología. En el caso de China en particular, el texto en cuestión se adelantó en plantear sus temores, tal como Ortega y Gasset lo hiciera en su libro *La rebelión de las masas*, en cuanto al nazismo.

La mención al filósofo español nos remite al punto ya mencionado sobre la falta de precisión en las citas y en la carencia de un apartado bibliográfico. Sin embargo, la intertextualidad y el diálogo que entabla con otros investigadores y estudiosos es evidente. Pese a mencionar a ocho de ellos<sup>6</sup>, citando en tres oportunidades a Erich Bethe y a Rodolfo Mondolfo, en dos a Gilbert Murray, y solo una a José Ortega y Gasset, son los planteos de este último los que hace suyos Prieto y motorizan la preocupación que motiva su escrito. Allí expresa que el problema parece centrarse en torno a la actitud de las masas hacia la cultura, preguntándose si las revoluciones económicas nos llevarán a un período de oscuridad, o el *bárbaro vertical* del que habla Ortega y Gasset se asimilará e incorporará los valores vigentes o hará tabla rasa de ellos (Prieto, 1949: 8). Aunque allí encontramos la solitaria cita al filósofo español, Prieto comparte varias ideas con él, lo que es factible apreciar sin necesidad de su referencia correspondiente.

Donde quiera ha surgido el hombre-masa (...), un tipo de hombre (...) montado nada más que sobre unas cuantas y pobres abstracciones y que, por lo mismo, es idéntico de un cabo de Europa al otro (...). Este hombre-masa es el hombre vaciado de su propia historia, sin entrañas de pasado y, por lo mismo, dócil a todas las disciplinas llamadas internacionales. Más que un hombre, es solo un caparazón de hombre (...), carece de un dentro, de una intimidad suya inexorable e inalienable. (Ortega y Gasset, 2004: 34)

Esta idea general está en consonancia con la afirmación que el hombre actual está asediado por infinitas preocupaciones materiales derivadas de la civilización técnico mercantilista que ha desarrollado, que un hombre es complejo y desarticulado, que vive volcado en una agotadora y despiadada lucha por la vida, exprimido y desquiciado por los medios mecánicos que creyó crear para su liberación, razones por las que resulta comprensible que sea difícil conoverlo hablándole de la serenidad de Fidias o hacerlo vibrar con la épica de Homero (Prieto, 1949: 5). ¿Cómo podría suceder esto si el hombre está vaciado de su propia historia y no tiene entrañas de pasado, que carece de una intimidad propia? El autor argentino traslada a nuestras tierras americanas la preocupación que el español señala solo para Europa.

Hay un diálogo intelectual entre ambos escritores. La aseveración donde señala que no hay dudas que el mundo puede construirse sobre otras bases, aunque primero se debe probar que la herencia grecolatina que circula generosamente por nuestra cultura es reemplazable, sin desmedro por nuevas estructuras y valores, y que nuestra civilización puede ser asentada sobre nuevos principios, escaso apoyo lograría en el gusto adocenado y la versatilidad de las masas contemporáneas (Prieto, 1949: 8), se encuentra en el mismo sentido que considerar a las revoluciones incontinentes en su prisa, hipócritamente generosas, que han violado el derecho fundamental del hombre, que es la definición misma de su sustancia: el derecho a la continuidad. El hombre, merced a su poder de recordar, acumula su propio pasado, lo posee y lo aprovecha. Este es el único tesoro del hombre, su privilegio (Ortega y Gasset, 2004: 53). A eso hace

---

<sup>6</sup> Por orden de mención en el texto ellos son José Ortega y Gasset (pp. 8), Gilbert Murray (pp. 8), Erich Bethe (pp. 9), Gustave Glotz (pp. 11), Rodolfo Mondolfo (pp. 12), Albert Rivaud (pp. 13), Hermann Diels (pp. 16) y Jacob Burckhardt (pp. 17).

referencia Prieto cuando enumera los logros y la herencia del mundo grecolatino, al hablar de Pitágoras y su teorema que aún debemos estudiar, o los aportes de Aristóteles que son necesarios conocer, cuando exige que esas bases sobre las que nos asentamos sean reemplazadas por otras tan firmes como esas como para poder abandonarlas con seguridad. Y ahí es donde, junto con Ortega y Gasset, no confía en los hombres de su época para tamaña tarea, por las razones que ambos exponen.

Como indicáramos anteriormente, el español es solo una de las citas de autoridad que aparecen en el texto. El habernos explayado en los puntos de contacto entre Prieto y Ortega y Gasset no significa que los demás investigadores mencionados carezcan de importancia. Las ideas del ibérico, aunque no explícitamente citadas, están presentes a lo largo de todo el escrito. Por ello, la lectura previa de *La rebelión de las masas*, facilita la comprensión de *El valor de la cultura griega*, y la lectura de la última, le aporta una mayor especificidad a la primera. Esto no significa que necesariamente el desconocimiento de una impida la apreciación de la otra, solo indicamos las múltiples posibilidades que nos brinda hacerlas dialogar entre sí.

No desmerecemos la importancia de los demás estudiosos sobre los que Prieto se sirve para fundamentar sus palabras. Lo que ocurre con ellos (Gilbert Murray, Gustave Glotz, Rodolfo Mondolfo, por mencionar algunos), es que son filólogos, historiadores o filósofos, todos dedicados estudiar idéntico período temporal que el abordado en nuestro texto en cuestión, donde resulta casi una necesidad su consulta. Podemos sostener que estas citas colaboran a darle un mayor peso al mencionar a autoridades en la materia, pero que no otorgan un sustento ideológico/teórico, tal como lo hace Ortega y Gasset. No obstante, el listado de los especialistas citados nos muestra lo actualizado que estaba Prieto en cuanto a las lecturas de su época, porque la mayoría de los investigadores a quienes menciona fueron contemporáneos suyos o muy próximos a su tiempo.

### **Vigencia del planteo de Prieto**

Para finalizar este breve trabajo consideramos que resulta pertinente indagarnos sobre la relevancia de los planteos de Prieto a más de setenta años de su publicación. La respuesta la encontramos en la misma obra analizada. Aunque solo está haciendo referencia a documentos escritos, señala que:

El estudio de estos fragmentos [y sus palabras tienen] el mágico privilegio de ser siempre nuevas para el que se acerca a ellas. Cada uno cree descubrirlas, cree aprehenderlas (...). Muchos miles de hombres las estudiarán afanosamente después de nosotros por años y años (...). Aquí está justamente el secreto de la eterna renovación (...) posibilitada por el modo especial en que cada estudioso reacciona ante el mismo texto original. Y este proceso será indefinido. (Prieto, 1949: 17)

La aseveración que el secreto de la eterna renovación radica en *el modo especial en que cada estudioso reacciona ante el mismo texto original*, es la que permite adelantar la respuesta afirmativa en cuanto a la relevancia en la actualidad de sus propuestas.

La idea que transmite la frase que destacamos como cimiento de este revisitar constante a los clásicos, la podemos encontrar más ampliada en la cita de Guizot que realiza Fontana:

Los hechos de que se ocupa la historia no ganan ni pierden atravesando las edades; todo lo que se ha visto en estos hechos, todo lo que se podrá ver, estaba contenido en ellos desde el día que se realizaron; pero no se dejan nunca atrapar plenamente ni penetrar en toda su extensión (...). Y como todo cambia en el hombre y en su entorno: como el punto de vista desde el cual considera los hechos, y las disposiciones que aporta a ese examen, varían incessantemente, se diría que el pasado cambia con el presente; rasgos no percibidos se revelan en los hechos antiguos; otras ideas, (...) son excitados por los mismos nombres, por los mismos relatos (...), todo permanece constantemente inagotable y nuevo para su inteligencia. (Fontana, 2001: 13)

Esto es lo que ocurre con el mundo grecorromano y los hechos pasados en general. Los hechos y las diversas fuentes históricas son las mismas, no cambian -pueden hacerse nuevos hallazgos-, lo que cambia son los intereses, contextos, ideologías, avances técnicos que posibilitan otro acercamiento, del hombre que las estudia, lo que hace que la interpretación de las mismas no sea igual en una época y otra. Ahí encontramos el porqué de la necesidad y vigencia de los estudios dedicados al Mundo Antiguo en general, y a la civilización grecolatina en particular.

Prieto, ya concluyendo su escrito, aboga por un mayor apoyo a los estudios clásicos fomentando su estudio, trayendo gente especializada en el área, facilitando becas para sus investigadores (Prieto, 1949: 18). Tales palabras parecen referirse a nuestro presente. Así lo indica Moreno en la reseña que hace sobre el libro de Morley, cuyo sugerente título es *El mundo clásico ¿por qué importa?*, cuando destaca que, en el epílogo, el autor pide por la democratización de los estudios clásicos, y para que tengan una participación más activa en los debates del lugar y la relevancia de los dichos estudios en la actualidad, como así también sobre la recepción que se hace de la Antigüedad (Moreno, 2021: 4). Si tenemos en cuenta que uno escribe en Argentina y otro desde el mundo intelectual anglosajón, los pedidos que realizan son recurrentes, pese al tiempo transcurrido entre uno y otro y a los ámbitos de producción.

Prieto, que por su formación e interés personal se ocupó de la Antigüedad Clásica, nos permite la posibilidad de renovar el interés por estos temas. Ante ello compartimos la idea de Toner en cuanto que limitar el estudio del mundo antiguo “a un puñado de hectáreas alrededor del foro y al par de décadas de cualquier lado del edificio del Partenón es pasar por alto mil posibilidades de conocer a los habitantes de la Antigüedad” (Toner, 2017: 87). Otro contexto, otras perspectivas, el objeto o los hechos siguen siendo los mismos, pero “tienen el mágico privilegio de ser siempre nuevas para el que se acerca a ellas” (Prieto, 1949: 17), por lo que su interés es inagotable y universal. No resulta extraño entonces que aquí también esto no sea de ningún modo ajeno a nuestros intereses e inquietudes como catamarqueños.

### **A modo de cierre**

Consideramos que el modesto aporte de la presente investigación radica no tanto en lo ya expuesto, sino en las vías de investigación y acciones que incitan a bregar por la necesidad de continuar indagando sobre la Antigüedad Clásica y el mundo Antiguo en general y su representatividad para nuestro presente, tarea cuyo aporte trascendental lo encontramos en la obra de Prieto. El análisis de la misma nos permitió advertir la manera en que su experiencia personal, marcada por grandes momentos históricos como el inicio de la Guerra Fría y la consolidación de Rusia como potencia mundial y la expansión de su ideología socialista, incidió en la interpretación que realizó sobre el pasado. Esto es frecuente que ocurra a lo largo de la historia, donde las mentes intelectuales más lúcidas dieron testimonio de ello, contándose a Prieto entre las mismas<sup>7</sup>. Este motivo nos condujo a identificar el locus de enunciación de Prieto, advirtiendo el diálogo intertextual establecido con Ortega y Gasset principalmente, pero también con las demás autoridades en las que fundamentó su razonamiento.

La búsqueda de respuesta a la relevancia del objeto de estudio propuesto por el autor, nos condujo a interrogarnos si el tema continuaba teniendo interés a nivel general, lo que observamos sigue presente, aunque no en la medida que lo amerita. Lo importante es que esta motivación nunca se perdió en el Instituto ni posteriormente en la Universidad. Así lo muestra una publicación de la década siguiente al trabajo analizado, en la que se afirma que la cultura clásica “continuamente echa nuevos frutos, que perennemente es joven y creadora, y que todavía

---

<sup>7</sup> Uno de los tantos ejemplos de casos como este que podemos señalar fue lo ocurrido con John Balsdon, historiador que vivió durante el derrumbe del imperio británico y el proceso de descolonización de Asia y África, lo cual influyó en la perspectiva que reflejó en su obra sobre el imperio romano (Moreno Leoni; Moreno, 2018: 11).

puede brindar elementos de salvación para una cultura en crisis”<sup>8</sup>, continuando con lo sostenido por Prieto. Tal como dice Toner, aunque parezca que el mundo antiguo está muerto y enterrado, sigue ahí. Si no lo vemos es porque no lo buscamos (2017: 167). En nuestra ciudad de San Fernando del Valle de Catamarca es ejemplo de ello la enigmática estatua de Ártemis que se encuentra en uno de los extremos de la plaza La Alameda, recreación de la diosa griega que no tiene una inscripción que la identifique, que explique su origen y creador. Es muy probable que numerosas veces hayamos pasado frente a ella, pero debido a tenerla incorporada como un elemento más del paisaje, no haya despertado interrogantes por saber quién es o qué representa. Por último, en el marco de la celebración del 50° aniversario de nuestra Universidad, y teniendo en cuenta que ella es continuadora del Instituto Nacional del Profesorado Secundario de Catamarca, proponemos que la Facultad de Humanidades reedite en formato digital la obra de Prieto, para que este pensador nuevamente haga oír su voz y de ese modo colabore en la tarea de mantener vigente el estudio del mundo Clásico, cuya preocupación surgió antes de la creación de la Universidad y permanece vigente en nuestros. Además, esta nueva presentación posibilitará su difusión en las nuevas generaciones, quienes tendrán la posibilidad de continuar revisitándola y descubriendo significados que en la actualidad aun no vislumbramos.

### **Bibliografía**

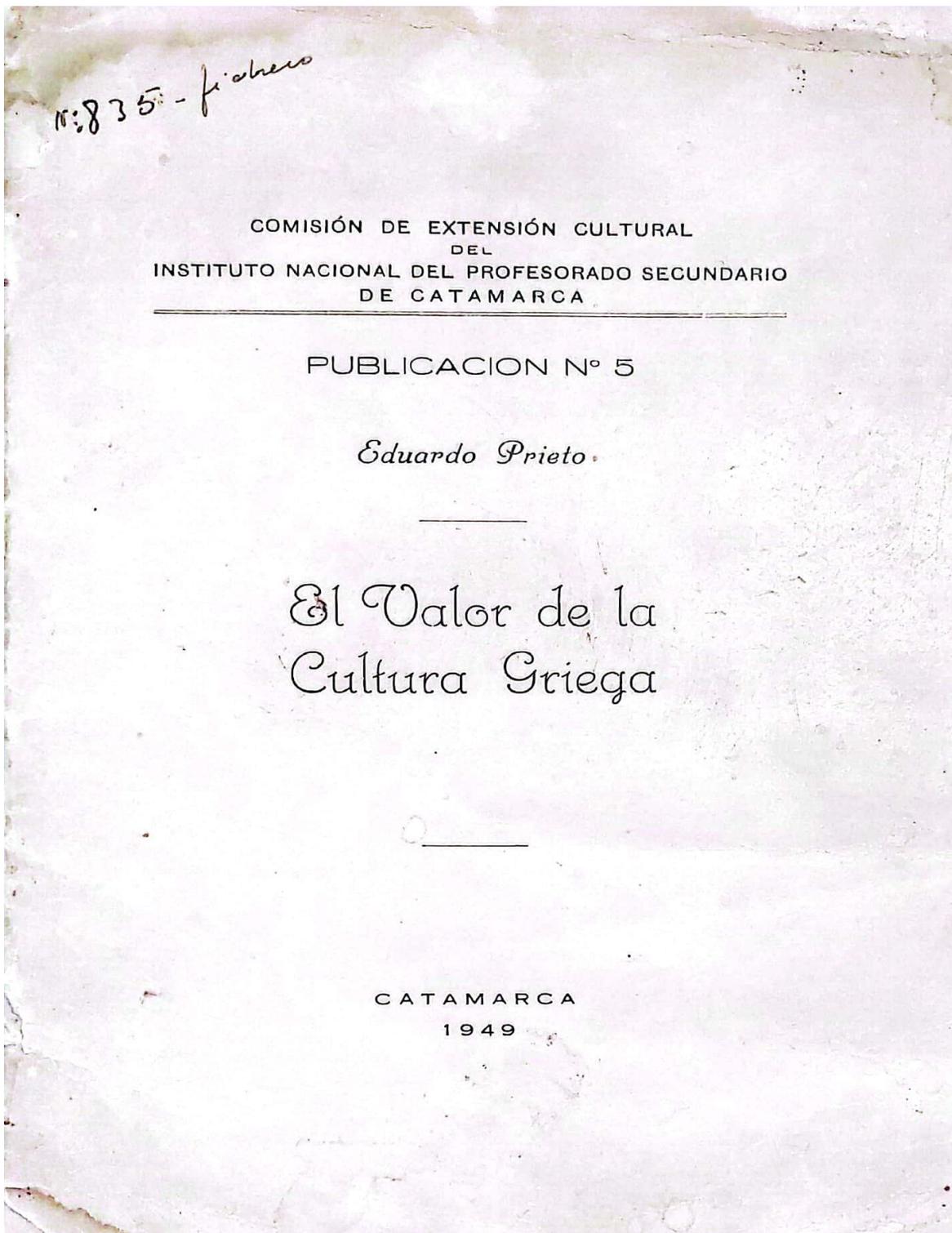
- Fontana, J. (2001). *La historia de los hombres*, Crítica, Barcelona. Instituto Nacional del Profesorado Secundario de Catamarca (1968). *Vigésimo quinto aniversario. Libro conmemorativo 1943-1968*, Instituto Nacional del Profesorado Secundario, Catamarca.
- Moreno Leoni, A., Moreno, A. (2018). Historiografía moderna y mundo antiguo clásico, siglos XIX-XX: a modo de introducción, en Moreno Leoni, A., Moreno, A. (eds.) *Historiografía moderna y mundo antiguo (1850-1970)*, Tinta Libre, Córdoba.
- Moreno, A. (2021). *La utilidad de lo inútil o por qué estudiar la Antigüedad importa [Revisión del libro El mundo clásico ¿por qué importa? de N. Morley]*, Auster, (26), e072. <https://doi.org/10.24215/23468890e072>.
- Ortega y Gasset, J. (2004). *La rebelión de las masas*, Biblioteca de los Grandes Pensadores, Barcelona.
- Prieto, E (1949). *El valor de la cultura griega*, Comisión de Extensión Cultural del Instituto Nacional del Profesorado Secundario de Catamarca, Publicación n° 5, Talleres Gráficos El Ambato, Catamarca.
- Segura de Schiller, L; Ros, C.; Castillo, R.; Corletti, R.; Bazán, A.; Schiller, W.; País, F. (1953). *Instituto Nacional del Profesorado Secundario de Catamarca. Fines-Organización-Planes de Estudio*, Ministerio de Educación de la Nación, Catamarca.
- Segura de Schiller, L. (1965). “Historia del Instituto Nacional del Profesorado Secundario de Catamarca”, en *Primer Congreso de Historia de Catamarca. Con motivo del IV Centenario de la fundación de la Ciudad de Londres de Catamarca 1558-1958* (t. 2), Catamarca, pp. 217-247.
- Toner, J. (2017). *Mundo antiguo*, Turner, Madrid.

### **Fuentes**

---

<sup>8</sup> Segura de Schiller, L; Ros, C.; Castillo, R.; Corletti, R.; Bazán, A.; Schiller, W.; País, F. (1953). *Instituto Nacional del Profesorado Secundario de Catamarca. Fines-Organización-Planes de Estudio*, Ministerio de Educación de la Nación, Catamarca, pp. 20. Está incluida como una obra publicada por la Comisión de Extensión Cultural del Instituto Nacional del Profesorado Secundario de Catamarca, aunque no lo indique en el texto mismo, sí lo hace Segura de Schiller, tal como lo indicáramos en la página 2, a quien consideramos una fuente confiable porque también formó parte en este texto de autoría colectiva que citamos.

Archivo Facultad de Humanidades, UNCa, Resoluciones del Rectorado N° 1.  
Archivo Facultad de Humanidades, UNCa, "El valor de la cultura griega", texto mecanografiado.



Portada de la obra analizada de Eduardo Prieto

## EL VALOR DE LA CULTURA GRIEGA

La estimación de la cultura griega presupone siempre un ejercicio espiritual que el hombre contemporáneo, asediado por las infinitas preocupaciones materiales ~~que~~ derivan<sup>de</sup> de la civilización de tipo técnico y mercantilista que ha desarrollado, parece cada vez menos capaz de realizar. Civilización brillante por su pujanza mecánica, sus conquistas espirituales y morales, el maravilloso espectáculo de las enormes ciudades, pero arrítmica, deformante, generadora de fobias y angustias. El hombre contemporáneo es complejo y desarticulado, vive volcado en una agotadora y a veces despiadada lucha por la vida, exprimido y desquiciado por los mismos medios mecánicos que creyó crear para su liberación. Es explicable que resulte difícil conoverlo hablándole de la majestuosa serenidad de fídias o hacerlo vibrar con los exámetros épicos de Homero o los coros trágicos de Esquilo.

El conocimiento de una cultura del pretérito, de la que nos separan 2.500 años, supone una disposición espiritual y un entrenamiento técnico muy especiales y ha sido en todas las épocas la tarea de una minoría. En nuestro tiempo, el trabajo en equipo<sup>que</sup> se realiza en los grandes centros de cultura, ha rendido frutos extraordinarios y ha permitido penetrar en algunos problemas con una agudeza y profundidad no alcanzadas hasta el presente. Mucho ha contribuido a ello el perfeccionamiento de la técnica y los medios mecánicos, la difusión y traducción a todas las lenguas cultas del a-

Escaneado con CamScanner

Página con la que inicia la conferencia dictada por Prieto en ocasión del 5º Aniversario de la creación del Instituto Nacional del Profesorado Secundario de Catamarca.



**Editorial Científica Universitaria**  
Secretaría de Investigación y Posgrado  
Universidad Nacional de Catamarca